

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
"Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola**



**Enyhén értelmi fogyatékos tanulók
idegennyelv-tanulási motivációja az eltérő
tantervű általános iskolák 8. osztályában**

PhD értekezés

Témavezető:

Dr. habil. Bálint Ágnes PhD

Készítette:

Meggyesné Hosszu Tímea

Pécs, 2019.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Szeretném megköszönni *Prof. Dr. Kéri Katalinnak*, a PTE BTK "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola vezetőjének, hogy témámnak teret engedett. Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, *Dr. habil. Bálint Ágnesnek*, akihez mindig fordulhattam tanácsáért, köszönöm Neki a szakmai és emberi segítségét, iránymutatását. Köszönettel tartozom *Prof. Dr. Pukánszky Bélának*, a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet vezetőjének, aki minden eszközzel segített, hogy munkámban előrébb jussak. Köszönöm a kutatásban részt vevő gyógypedagógiai és többségi intézmények vezetőinek, pedagógusainak, tanulóinak, hogy az összetett kérdőívcsomag kitöltésével lehetővé tették, hogy ez a kutatás létre jöjjön.

Köszönettel tartozom *Dalos Verának*, aki beavatott az SPSS rejtelseibe, és türelmesen tanított a használatára. Köszönöm a *SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet hallgatóinak*, hogy a kérdőívek felvételében és az adatbevitelben a segítségemre voltak. Köszönöm *családomnak, gyermekeimnek, barátaimnak* a bátorítást, a türelmüket.

Köszönöm azokat a publikációs, tankönyvírói, jegyzetírói lehetőségeket, amelyek mind segítettek a témában elmélyülni. Hálás vagyok, hogy lehetőséget kaptam, hogy nyelvtanári és gyógypedagógus-tudásomat egy olyan témában ötvözzem, ami úttörő területe az enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyógypedagógiájának/nyelvoktatásának.

Tartalomjegyzék

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	2
I. BEVEZETÉS	6
1. Az idegennyelv-oktatás relevanciája a sajátos nevelési igényű tanulók körében.....	6
2. A kutatás motivációja	7
3. A kutatás helye a társtudományok rendszerében.....	8
II. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS	12
1. Az értelmi fogyatékos, az enyhe értelmi fogyatékos meghatározása, a tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása	12
1.1 A fogyatékos értelem meghatározása a 19. században	12
1.2 Az értelmi fogyatékos, mint gyűjtőfogalom és az enyhe értelmi fogyatékos, mint kategória meghatározása	14
1.3 A tanulási korlátok rendszerének kialakulása	17
1.4 A tanulási akadályozottság a tanulási korlátok rendszerében	20
2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jellemzői	27
2.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív képességeinek jellemzői.....	27
2.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolai képességeinek, készségeinek jellemzői.....	30
2.3 Az adaptív viselkedés.....	31
3. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek sajátosságai az idegennyelv-tanulás fókuszában.....	33
3.1 A munkamemória szerepe a nyelvtanulásban	33
3.2 Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának sajátosságai és ezek hatása az idegennyelv-tanulásra	35
3.3 Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás kapcsolata.....	37
3.4 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók anyanyelv-elsajátítási sajátosságai és ennek hatása az idegennyelv-tanulásra	38
3.5 A nyelvérzék kérdése enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál	40
4. Helyzetkép az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról	42
4.1 Európai helyzetkép	42
4.1.1 A szakirodalmfeltárás módszere	43
4.1.2 Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása néhány európai országban	44
4.1.3 Összegzés.....	54
4.2 Hazai helyzetkép.....	55
4.2.1 Új műveltségterület az enyhén értelmi fogyatékos tanulók általános iskolai oktatásban... ..	55
4.2.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásának alapelvei	57
4.2.3 Az idegen nyelvet tanító pedagógusok jellemzői.....	61

4.2.4 A taneszköz-ellátottság helyzete.....	63
5. A tanulási motiváció	66
5.1. A tanulási motiváció a neveléstörténetben	66
5.2 A tanulási motiváció a XX-XXI. század pedagógiájában.....	67
5.3 A tanulási motiváció modern elméletei	68
5.4 Az extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motiváció	70
6. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanulási motivációja.....	72
6.1 A tanulási motiváció és a tanulói énkép alakulása együttnevelő pedagógiai környezetben	76
7. Az idegennyelv-tanulási motiváció.....	78
7.1 Az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei.....	79
7.1.1 A szociálpszichológiai szakasz.....	79
7.1.2 A kognitív- szituatív szakasz.....	82
7.1.3 A folyamatorientált szakasz.....	85
7.1.4 A szociodinamikai szakasz	88
7.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja.....	89
III. AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA	92
1. A kutatás célja	92
2. A kutatás hipotézisei	92
3. A kutatás módszerei és eszközei	95
3. 1 A kérdőív elméleti háttere.....	98
3. 2 A kérdőív adaptációjának szempontjai.....	100
3.3 A tanulói kérdőív	101
3.3.1 A kérdőívek mentális akadálymentesítésének szempontjai	101
3.4 A tanári kérdőív	102
3.5 Szülői kérdőív	103
3.6 A minta jellemzése	103
3.6.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintája.....	107
4. Az eredmények bemutatása, értelmezése.....	110
4.1 Az első hipotézis-csoport elemzése.....	110
4.1.1 A tipikus fejlődésmentű tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv- tanulási motivációjának, a motiváció dimenzióinak összehasonlítása.....	110
4.1.2 Az egy éve idegen nyelvet tanuló többségi tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása	117

4.1.3 A többségi tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelésének összehasonlítása	120
4.1.4 A tanári és a tanulói értékelések összehasonlítása	121
4.2 A második hipotézis-csoport elemzése	123
4.2.1 A nyelvválasztás jellemzői a gyógypedagógiai intézményekben.....	124
4.2.2 A nyelvválasztás és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései	127
4.2.3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott képe (önjellemezése) és az idegen nyelvet tanító pedagógusok tanulókról alkotott képe (értékelése)	137
4.2.4 Az idegen nyelvi szorongás és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései	139
4.2.5 Az idegen nyelvi önbizalom szerepe az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjában	144
4.2.6 A milió hatása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjára	151
IV. ÖSSZEGZÉS	161
1. Az empirikus kutatás eredményeinek rövid összefoglalása	161
1.1 Az első hipotézis-csoport eredményeinek összegzése	161
1.2 A második hipotézis-csoport eredményeinek összegzése	163
2. Pedagógiai következtetések	167
3. A kutatás korlátai.....	172
4. A kutatás további lehetséges irányai.....	172
Irodalom	174
ÁBRAJEGYZÉK	202
TÁBLÁZATJEGYZÉK.....	204
Melléklet.....	206

I. BEVEZETÉS

1. Az idegennyelv-oktatás relevanciája a sajátos nevelési igényű tanulók körében

A nyelvek társadalmunk és világunk gazdagságának részét képezik. A nyelvtanulás hozzájárul egymás kölcsönös megértéséhez, személyes elégedettségünkhöz, és a globális állampolgárság megéléséhez. A nyelvtanulók felfedezik a különböző országok, kultúrák közösségeit, emberek értékeit. Miközben összehasonlításokat tesznek, jobban betekintenek saját kultúrájukba, társadalmukba is. Az a képesség, hogy megértik a más nyelven beszélőket és kommunikálnak velük, élethosszig tartó képesség, amit az adott nyelvterületen jól tudnak hasznosítani a tanulás, a munka, a szabadidő területén. Az idegennyelv-tanulás lehetőséget ad a tanulók számára, hogy fejlesszék az olvasás-, írás-, beszéd- és halláskészségüket, valamint hogy növeljék önbizalmukat, kreativitásukat, függetlenségüket.

A 21. században az idegennyelv-tudás szerepe jelentősen felértékelődött. A nyelvtudás növeli a munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyét, növeli egy ország versenyképességét. Magyarországon az európai uniós átlaghoz képest magas óraszámokban folyik az idegen nyelvek oktatása, azonban az optimális, kívánatos nyelvtanítási hatékonyságot még nem sikerült elérnünk. Az Európai Unióhoz történő csatlakozás feltétele volt többek között az is, hogy az oktatási rendszerünket igazítsuk hozzá az európai normarendszerhez (Menus, 2000). Ebbe a normarendszerbe illeszthető a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatásának kérdésköre is.

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcstényezője az idegen nyelvek tanulása. További lökést adott az "idegennyelv-tanulás mindenkié" paradigmának az oktatási esélyegyenlőség definiálása. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása iránt. A "Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation" című dokumentumban azt olvashatjuk, hogy az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában, vagy szegregált iskolában tanul, joga van az idegen nyelvek tanulásához. (European Commission, 2005). A dokumentum alátámasztja, hogy valamennyi sajátos nevelési igényű csoportban sikereket értek el a tanulók az idegennyelv-tanulás terén. Nyugat-Európában a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatása már nem számít újdonságnak.

Az új évezred második évtizedében az esélyegyenlőségi törvény gyakorlati megvalósulása hazánkban is egyre inkább kezd realizálódni. A jogalkotás már szilárdan védi a fogyatékos személyek jogait mind az oktatási, mind a munkahelyi, mind az egyéb, tágabb társadalmi diszkriminációval szemben. Az oktatási esélyegyenlőség megvalósítását célzó rendelkezéseink (esélyegyenlőségi törvény, köznevelési törvény, fogyatékos tanulók iskolai oktatásának irányelvei) megerősítik minden tanuló, így a sajátos nevelési igényű gyermekek tanuláshoz való jogát is, beleértve az idegennyelv-tanulást is. Az 1998-ban bevezetésre került nemzeti alaptanterv előírta az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára a speciális szakiskolák 9-10. évfolyamán az idegennyelv-tanulását. Azonban az általános iskolai osztályokban hosszú ideig csak lehetőségként jelent meg az idegen nyelvekkel való ismerkedés. Ezt a lehetőséget csupán kevés gyógypedagógiai intézmény biztosította tanulóinak számára. Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a magyarországi gyógypedagógiai intézményekben a 2015/2016-os tanévtől az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára hetedik osztálytól kötelező az idegennyelv-oktatása.

2. A kutatás motivációja

Az ismertett uniós és hazai oktatáspolitikai változások egyenes következménye az idegennyelv-tanítás megjelenése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek kerettanterveiben, ugyanakkor a gyógypedagógus szakma nem egységesen áll az új feladathoz. Az eddigi vizsgálatok tapasztalatai szerint a gyógypedagógusok véleményük alapján két csoportra oszthatók (Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b). Az egyik csoport azt vallja, hogy a tanulásban akadályozott (hangsúlyosan az enyhén értelmi fogyatékos) tanulók a generalizált, átfogó tanulási képességzavaruk, az intellektuális elmaradásuk következtében fennálló csökkent kognitív tevékenységük miatt nem képesek az idegen nyelvek elsajátítására. A szakma e csoportba tartozó képviselői időpocsékolásnak tartják az idegennyelv-tanítást. Vannak azonban lelkes, a feladatot jól megoldani igyekvő gyógypedagógusok, idegen nyelvet tanító pedagógusok, iskolaigazgatók. Az ő segítségével sikerült megvalósítani ezt a kutatást. Gyógypedagógusként és nyelvtanárként magam is megtapasztaltam az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanítása során fellépő nehézségeket, ezért fontosnak tartom, hogy kutatási eredményeim felhasználásával a nyelvet tanító pedagógusok és gyógypedagógusok számára elérhető, hathatós segítséget tudjak nyújtani.

Vannak olyan sajátos nevelési igényű tanulók, akik az idegennyelv-tudás magas szintjére jutnak, és vannak, akik nem. Az alacsonyabb szinten teljesítő tanulókat egyéb előnyökhöz juttatja a nyelvtanulás. Esetükben a szerényebb nyelvi teljesítmények mellett hangsúlyosabb személyiségük, képességeik fejlődése, gazdagodása (McColl, 2005). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók az idegennyelv-tanulás során valóban szerényebb nyelvi teljesítmények elérésére lesznek képesek, azonban az idegen nyelv tanulása közben komplex személyiségfejlesztésük is megvalósul. Figyelembe vehetők és beépíthetők az idegen nyelvi órákba a tanulók szakértői véleményében megjelölt fejlesztendő képességterületek. Továbbá az a kialakult tanulói öndefiníció, miszerint ők különböznek, kevesebbek nem fogyatékos társaiktól, halványulni kezd az idegennyelv-tanulásának köszönhetően, hiszen számukra is lehetővé válik a világ sokszínűségének, más népek ünnepeinek, kultúráinak megismerése. Napjainkban a korábbi generációkhoz viszonyítva akár a munkavállalás, akár a rekreáció okán egyre erőteljesebben jelenik meg az országok közti mobilitás az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő családok, illetve a már fiatal felnőtté vált gyermekeik körében (Meggyesné, 2015b). Összességében elmondható, hogy e populáció számára van értelme mind pedagógiai, nevelési, mind pedig a társadalmi szocializáció szempontjából az idegennyelv-oktatásnak. Ezen oktatási tevékenység sikeresebb, hatékonyabb megvalósulásához igyekszik hozzájárulni a disszertációmban bemutatásra kerülő kutatás.

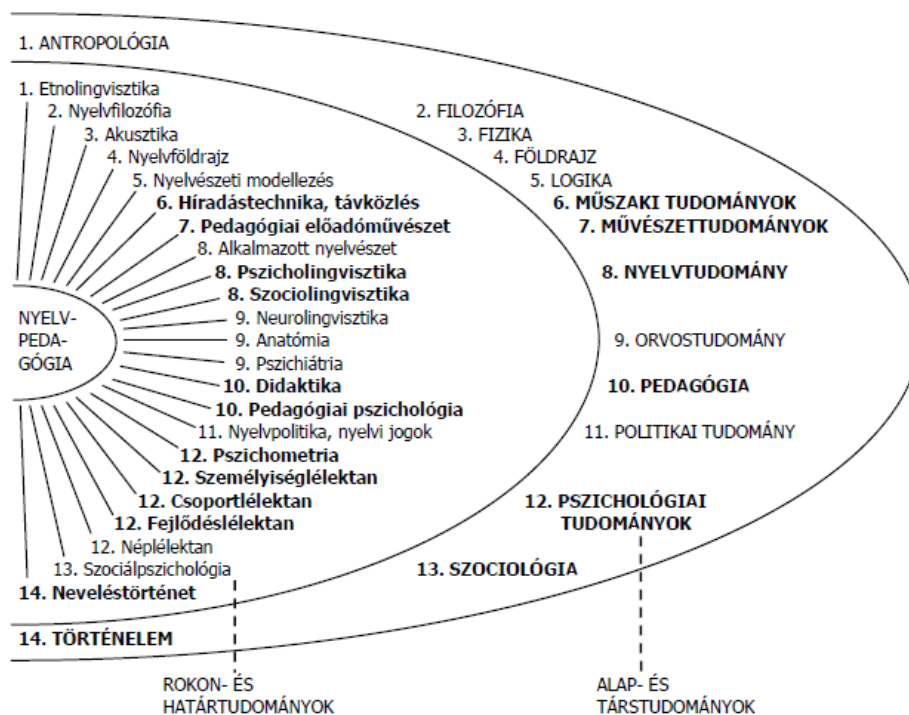
3. A kutatás helye a társtudományok rendszerében

Idegen nyelvnek tekintjük azokat a nyelveket, amelyek a tanulók életének közvetlen környezetében nem játszanak döntő szerepet, ugyanakkor irányított tanulási helyzetben mégis elsajátítják őket, például az iskolán belüli nyelvoktatás keretei között. Számos kutatásban olvashatunk hallássérült (Ochse, 2008; Bedoin 2011; Domagała-Zyśk, 2013; Janáková 2008; Kontráné Hegybíró 2010; Kontráné Hegybíró és mtsai, 2015), látássérült (Quatraro és Paiano, 2010; Morrow és Kimberly, 1999;) diszlexiás (Schneider és Crombie, 2003; Kormos és Csizér, 2010; Kontráné Hegybíró és mtsai, 2012) tanulók idegennyelv-tanításáról, a nyelvtanítás sikeres módszereiről. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról azonban elenyésző a fellelhető szakirodalom száma (Coşkun Abdullah, 2013; Pokrivčáková, 2013a; Meggyesné és Lesznyák, 2014a; 2014b;). A hazai kutatások néhány évvel ezelőtt kezdték el feltérképezni az idegennyelv-oktatás helyzetét az

eltérő tantervű általános iskolákban (Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b; Meggyesné, 2015a; Meggyesné, 2015b; Meggyesné, 2017a).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása alapvetően két tudományterület érintkezési pontja mentén vizsgálható. E két tudományterület a nyelvpedagógia, mint az alkalmazott nyelvészet résztudománya, és a gyógypedagógia, mint komplex embertudomány. Utóbbi tudománymodell a szűkebb és tágabb értelemben vett gyógypedagógia tudományrendszerének fokozatos kialakulásával teljesedett ki (Gordosné, 2004). A szűkebb értelemben vett gyógypedagógia a speciális nevelési segítséget igénylők neveléstudománya. Ágai közé tartoznak a speciális pedagógiák (beleértve a tanulásban akadályozottak pedagógiáját) és az általános gyógypedagógiai diszciplínák (Gordosné, 2004). A tanulásban akadályozottak pedagógiája részdizciplína a gyógypedagógia specifikus diszciplínái közé tartozik, az értelmi fogyatékosok pedagógiájának differenciálódása következtében alakult ki. Tárgya a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos és az általános iskolában nehezen tanuló) tanulók fejlődési, nevelhetőségi sajátosságainak, a tanulásban akadályozottak nevelési folyamatának cél- és eszközrendszerének, alapdokumentumainak, műveltségtartalmának, teljesítményszintjeinek, speciális eljárásainak, színtereinek, eredményeinek, a gyakorlat műveléséhez szükséges feltételeknek a tanulmányozása (Papp, 2004). A tágabb értelemben vett gyógypedagógia a gyógypedagógiai segítséget igénylőkkel kapcsolatos teljes jelenségkört kutatja. A gyógypedagógiai tárgya azon tevékenységek végzése, melyet egyidejűleg a nevelés, a terápia és a rehabilitáció határoz meg az érintett személy nehezített fejlődési és /vagy életvezetési szükségletei viszonylatában (Gordosné, 2004).

A nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanítás és nyelvtanulás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai, és pszichológiai szempontú tanulmányozása. Bárdos Jenő (2000) a nyelvpedagógiát inter-, illetve multidiszciplináris tudománynak tekinti. Az alábbi ábrán szemlélteti a nyelvpedagógia alap- és rokontudományokkal való kapcsolatát.



1. ábra

A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában
(Forrás: Bárdos, 2000:35)

Az ábrán látható, hogy a nyelvpedagógiával kapcsolatban álló tudományágakat vizsgálva a szerző 11 rokon- és segédtudományt határoz meg (vastagon szedve a rokon-, és határtudományok). A nyelvpedagógia és a gyógypedagógia között láthatóan semmilyen kapcsolat nincs, azonban a tudományok fejlődésük során változnak, gazdagodnak, új tudományágak jelennek meg, melyek összekötő szerepet tölthetnek be két, eddig egymással nem érintkező tudományág között, vagy éppen summájuk vezethet új szemlélethez (Bárdos, 2000). A kutatásunk bázisát képező két tudományág (nyelvpedagógia és gyógypedagógia (azon belül a speciális pedagógiák) számára létkérdés, hogy hidat építsenek egymás felé, hiszen az oktatáspolitikai irányelveknek, a jogi szabályozásnak megfelelően a fogyatékos személyek számára biztosítani kell az esélyegyenlőséget az idegen nyelvek tanulásához való hozzáférés területén is. Elengedhetetlen, hogy a közös tudás bekerüljön a nyelvtanárok képzésébe, továbbképzésébe, a gyógypedagógus-képzésbe, és a gyógypedagógusok továbbképzésébe. A hatályos köznevelési törvény értelmében „ az enyhe értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv oktatását elláthatja gyógypedagógus végzettséggel és szakképzettséggel, továbbá „komplex” típusú felsőfokú államilag elismert nyelvviszga

bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkező pedagógus is” (Nemzeti köznevelésről szóló törvény, 2011, 47.§, 9/c).

Miután egyik pedagógus szakma képzési hálójában sem szerepel a másik tudományág ismereteinek elsajátítása, gondoskodni szükséges mind az idegen nyelvet jól beszélő gyógypedagógusok (hallgatók), mind a kérdésben érintett nyelvtanárok (hallgatók) képzéséről, továbbképzéséről, hogy a számukra hiányzó módszertani tudás birtokába juthassanak. A fennálló problémás helyzet részben kezd megoldódni, hiszen a felsőoktatási alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiben (2017 szeptemberétől hatályos) a jogalkotó a tanulásban akadályozott szakirányon a gyógypedagógus tudásában már megjeleníti az idegennyelv-oktatással kapcsolatos tartalmat: *„A tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon a gyógypedagógus tudása:*

- Tisztában van és elismeri a tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanulásának fontosságát, mint a társadalmi és gazdasági lehetőségekhez vezető azonos esélyű hozzáférésük biztosításának egy területét.

- Ismeri az adott tanulócsoport szükségleteihez igazodó idegen nyelvi kompetenciák fókuszait” (18/2016. EMMI rendelet).

Az osztatlan tanárképzés bármely „idegen nyelv és kultúra tanára” szakjainak képzései között továbbra sem szerepel a képzési és kimeneti követelmények leírásában a speciális igényű csoportok jellemzőinek, szükségleteinek, és nyelvtanításuk speciális módszertanának ismerete (8/2013. EMMI rendelet). Jelenleg ismét folyik a tanárképzés megújítása, reményeink szerint a jövőben a pedagógus-hallgatók tudásába beépül a sajátos nevelési igényű tanulók speciális módszertana.

II. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

1. Az értelmi fogyatékoság, az enyhe értelmi fogyatékoság meghatározása, a tanulási akadályozottság fogalmának kialakulása

Az enyhe értelmi fogyatékoság és a tanulási akadályozottság fogalmak tisztázása során a legjobb vezérfonal, ami orientálhat bennünket, az időrendiség, ami a fogalmaknak a gyógypedagógia tudományában való időbeli megjelenését jelenti.

1.1 A fogyatékos értelem meghatározása a 19. században

A hazai szakirodalomban a 19. század végétől megtalálhatjuk a fogyatékos értelem fókuszba helyezését, illetve e gyűjtőfogalom különböző elnevezéseinek bevezetését: szellemi gyengeség (Frim, 1884), szellemileg gyenge (Szenes, 1895), „a gyengetehetségűek, a szellemi fogyatékosok elitjei” (Berinza, 1899). Roboz József a szellemi képességet gyakorlati pedagógiai szempontból osztályozza. A *gyenge tehetségű* gyermekeket nem sorolja a gyengeelméjűek közé, mert „szakszerű nevelés és oktatás által a normális értelmet megközelítő színvonalra emelhetők fel” (Roboz, 1898: 37). Véleménye szerint a gyenge tehetség a hülyeség és a normális értelem között helyezhető el, meghatározni csak hosszas megfigyelés után lehetséges (Roboz, 1898; Mesterházi, 1998). Éltés Mátyás a gyengeelméjűséget három csoportra osztja: a (1) bárgyúságra, a (2) gyenge tehetségre, és a (3) gyenge felfogási képességre. Nem állít fel éles határvonalat a csoportok között. A gyenge felfogási képességű csoportot (debilité) úgy jellemzi, hogy „önálló polgárokká nevelhetők” (Éltés, 1903: 56; Tóth, 1992). Ranschburg Pál hozzájárult az ép értelem és az értelmi fogyatékoság elkülönítéséhez, majd az értelmi fogyatékoság további fokozatainak leírásához (1905). Tóth Zoltán (1933) a korábban használatos terminológiákat (értelmi fogyatékosok, gyöngelméjűek vagy gyöngetehetségűek) egyoldalúnak találta, ezért a korábbi elnevezések helyett a „csökkent értelmű társadalmi fogyatékosok” kifejezést vezette be, amelyben mind a csökkent értelmet, mind a fogyatékos társadalmi képességet megjeleníti (Tóth, 1933:183). A csökkent értelmű társadalmi fogyatékos személyek csoportját tovább bontja a nevelhetőség szempontjából. Az első csoportba tartoznak, „akik megfelelő gyógyító nevelés és oktatás mellett, az iskolai rend keretében, gyakorlatilag értékesíthető tudatos gondolkodásra, tudatos és tervszerű cselekvésekre nevelhetők és oktathatók (Tóth, 1933:184)”. „A második alcsoport tagjai gyakorlatilag értékesíthető társadalmi viselkedésre és egyszerűbb munkára szoktathatók. Nevelni és oktatni őket az

iskolai rend keretében nem lehet. (Tóth, 1933:185)”. „A harmadik alcsoportba az értelmileg is, társadalmilag is fogyatékos egyének tartoznak, akiket sem nevelni, sem szoktatni nem lehet”. Ők az ápolhatók csoportját képezik (Tóth, 1933:185). Bárczi Gusztáv a fejlődésükben zavart gyermekek nevelésének három fokozatát állapítja meg: (1) utánzó társítás, (2) érzékszervi, érzékleti társítás és (3) értelmes társítás. Az értelmi fogyatékos tanulókat az alapján helyezték el az osztályokban, hogy a társítás melyik fokán lehet őket nevelni (Bárczi, 1953, Mesterházi, 1998). Az említett korszak definícióinak, terminusainak közös jellemzője volt az a bizonytalansági tényező, hogy sem a mentális képességek, sem a viselkedéses jellemzők megítélésére nem voltak objektív mérőeszközök (Lányiné, 1996). E jenséget tükrözik az alábbi táblázatban összefoglalt terminusok, és a csoportokra jellemző leírások, amelyeket tapasztalati úton alkottak meg a szerzők.

1. táblázat Az „enyhe fokú fogyatékos értelem” és az elvárható optimális nevelési-oktatási hatások a 19. század végén és a 20. század elején a gyógypedagógiában

A fogyatékos értelem hazai gyűjtőfogalmai a 19. század végétől 20. század elejéig	Az „enyhe fokú” fogyatékos értelem elnevezései a 19. század végén, 20. század elején	A számukra elérhető nevelési-oktatási hatások optimuma
„szellemi gyengeség”(Frim, 1884) „szellemi fogyatékosok”(Berinza, 1899)	„gyengetehetségű gyermek”(Roboz, 1898)	„szakszerű nevelés és oktatás által a normális értelmet megközelítő színvonalra emelhetők fel”(Roboz, 1898)
„gyengeelméjűség”(Roboz, 1898)	„gyenge felfogási képességű”(debilité)(Éltes, 1903)	„Segítséggel annyi ismeretet elsajátíthatnak, amennyi egyes könnyebb életpályák önálló betöltésére képesíti őket.”(Éltes, 1903)
„csökkent értelmű társadalmi fogyatékoság”(Tóth, 1933)	„nevelhetők és oktathatók”(Tóth, 1933)	„önálló polgárokká nevelhetők”(Éltes, 1903) „Akik megfelelő gyógyító nevelés és oktatás mellett, az iskolai rend keretében, gyakorlatilag értékesíthető tudatos gondolkodásra, tudatos és tervszerű cselekvésekre nevelhetők és oktathatók”(Tóth, 1933)

1.2 Az értelmi fogyatékoság, mint gyűjtőfogalom és az enyhe értelmi fogyatékoság, mint alkategória meghatározása

A hazai értelmi fogyatékos tanulókat nevelő gyógypedagógusokban az 1950-es évektől fogalmazódott meg a fogyatékoság súlyosság szerinti differenciálásának igénye (Mesterházi, 2019). Az intelligencia vizsgálatok és a gyakorlati tapasztalatok hatására új kategóriák jelentek meg az értelmi fogyatékos gyermekek csoportosításában. Az 1960-as években az értelmességet az IQ segítségével fejezték ki, a következő korabeli elnevezéseket használták. A (1) *tényleges értelmi fogyatékoság* csoportjába tartoztak az idióták (0-25 IQ), az imbecillisek (26-50 IQ) és a debilisek (51-70 IQ). A (2) *határesetbe tartoztak* a 71-80 IQ-val rendelkezők, a (3) *lassú fejlődés, nehézkesség* csoportjába többnyire a nem debilis személyeket sorolták (81-90 IQ). A (4) *normál övezet csoportjába* a 91-110 közötti IQ-val rendelkezők, a magas intelligenciával rendelkezők (110-120 IQ) és az igen magas intelligenciával rendelkezők (120 IQ felett) tartoztak.

Az értelmi fogyatékoság az 1960-as években olyan vissza nem fordítható (irreverzibilis) állapotot jelölt, amely nem korlátozódott az intellektus defektusára, hanem az egész személyiség fejlődését befolyásolta (Lányiné, 1968).

Az 1970-es években az értelmi fogyatékoság megnevezésében és értelmezésében is változás történt. Az értelmezésben megjelent a patológiás kóreredet és a multifaktoriális-familiáris okokra visszavezethető gyengébb értelmi állapot elkülönülése. Az értelmi fogyatékoság IQ-ban kifejezett övezetei: (1) *Értelmi fogyatékosok* (legsúlyosabban sérültek: 0-19; súlyosan sérültek: 20-34; közepesen sérültek: 35-49; enyhén sérültek: 50-69) és (2) *Határesetek, retardáltak* (0-84). 1978-ban publikálta Czeizel, Lányiné és Rátay az értelmi fogyatékoság átdolgozott meghatározását, ami sokáig a magyar gyógypedagógia sarkalatos meghatározása volt. „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeképpen alakul ki, amelynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától – az első élet évektől kezdve – számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott” (Czeizel, Lányiné és Rátay, 1978: 18). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 1954-től ugyan már nem ajánlja a debilis, imbecillis, idióta kifejezések használatát, de a hazai szaknyelv még hosszú ideig használja őket (Mesterházi, 1998). A későbbiekben az egyes fogyatékosági alkategóriák külön-külön kerülnek meghatározásra.

A Pedagógiai Lexikon *enyhén értelmi fogyatékosokra* vonatkozó szócikke alatt a következőt olvashatjuk: „az értelmi fogyatékosok (mentálisan sérültek) egyik alcsoportját képezik. (Korábbi elnevezésüket: debilisek, a modern gyógypedagógia már nem használja.) Az enyhén értelmi fogyatékosok személyiségfejlődési zavara, akadályozottsága az idegrendszer enyhe, különféle eredetű, örökölt vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. Az enyhe fokú értelmi fogyatékoság (mentális sérülés) diagnosztizálása elsősorban orvosi, gyógypedagógiai és pszichológiai feladat... Pszichodiagnosztikai vizsgálatokkal megállapítható a kognitív funkciók lassúbb fejlődése, emellett a nem kifejezetten intellektuális területeken is jelentkezhetnek eltérések. A BNO szerint az intelligenciatesztekkel mért értelmességük az 50- 69 IQ tartományba esik (intelligenciasérülés). Diagnosztikus ismérvek: A megértés és a nyelvhasználat lassabban alakulhat ki, a kifejező beszédkészségek hiányosságai egészen a felnőttkorig észlelhetők, és lassítják az önállóság kialakítását. Csak kisebb részükénél lehet organikus okokat felfedezni. Autizmus és más fejlődési rendellenességek, epilepszia, magatartászavarok és testi fogyatékoságok változó arányban találhatóak’ (BNO-10, F 70). Tanulási helyzetekben megfigyelhető jellemzőik: a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. Ezek egyéenként változó mértékben és mindig egyedi kombinációban jelennek meg; a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát mutatják, és akadályozzák az iskolai tanulás eredményességét...” (Pedagógiai Lexikon, 1997, I. kötet: 368.)

Az Amerikai Értelmi Fogyatékoságügyi Szervezet (American Association on Mental/Deficiency /AAMD) megpróbálja az értelmi fogyatékoság definícióit és értelmezéseit egységesíteni. 1957-ben egy átfogó kézikönyv elkészítését javasolják az értelmi fogyatékoság klasszifikációjának egységes kialakítására. Érdekes, hogy az egyesület nevében a deficiency (fogyatékoság) szerepel, míg az elkészült könyv címében a retardation (elmaradás), mert utóbbit kevésbé találták pejoratívnak. A két fogalmat szinonimának tekintették, így a retardáció kifejezés később az egyesület nevében is megjelent (Lányiné, 1996).

Az enyhe értelmi fogyatékoságot a külföldi szakirodalomban a „mild mental retardation”, a „mild cognitive disability” és a „mild intellectual disability” (MID) kifejezések jelölik. A korábban *mental retardation* (mentális retardáció, mint az értelmi fogyatékoság

gyűjtőfogalma) kifejezéssel leírt állapot az átlagon aluli intellektuális képességekkel rendelkező személyek megnevezését szolgálja. Mind a meghatározása, mind a diagnosztikája több változáson esett át. Először *szociális szempontú* megközelítésben tekintettek a fogalomra, miszerint a szociális viselkedés volt a mérvadó a diagnózis felállításában (Doll, 1941 idézi Schalock és mtsai, 2007, idézi Mesterházi, 2019). A *klinikai megközelítés* a tünetekre és a szindrómákra fókuszált. Kezdetben még jelen volt a szociális megközelítés, de az idő múlásával egyre inkább az orvosi modell felé mozdította el az értelmi fogyatékoságról való gondolkodást (Devlieger és mtsai, 2003 idézi Mesterházi, 2017). Az *intellektuális megközelítés* az IQ tesztek elterjedésével az IQ pontszámokban kifejezett intellektuális teljesítményre helyezte a hangsúlyt (Devlieger és mtsai, 2003 idézi Szenczi, 2019). A jelenleg is elfogadott *kettős kritérium megközelítés* a diagnosztikában egyaránt fontosnak tartja az IQ-t és az adaptív funkciók szerepét (Devlieger, 2003). A kettős kritérium az American Association on Mental Retardation (AAMR) 1959-es definíciójában kerül bevezetésre, majd az érettség, a tanulás és a szociális beilleszkedés a 1961-es definícióban *adaptív viselkedés* néven került összevonásra (Schalock és mtsai, 2007, Szenczi, 2019). Az AAMR definíciója szerint az értelmi fogyatékoság egy olyan fejlődési eltérés, amelyet az általános kognitív és adaptív viselkedés megkésetttsége jellemez, 18 éves kor előtt keletkezik, és a csökkent teljesítményben, illetve a társas viselkedés zavaraiiban nyilvánul meg. (AAMR, 2002). A definíció az adaptív készségeknek három csoportját jelöli meg: a fogalmi gondolkodást, a szociális készségeket és a praktikus készségeket (Fletcher és mtsai, 2006 idézi Mesterházi, 2019). E készségek vizsgálata nem iskolához kötődő, és nem teszt-alapú. A legelterjedtebb formája a szülőkkel és tanárokkal folytatott interjú keretében felvett kérdőív (Sparrow és mtsai, 2005).

Az értelmi fogyatékoság legújabb meghatározása 2010-ben került bevezetésre. A 2002-es definíció elemeit megtartja, de az állapot megnevezésére az intellectual disability terminust használja. A szervezet nevében is változás történik: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), vagyis a korábbi „mental retardation”-t 2007-ben lecserélik a korszerűbb, ökológiai szemléletet tükröző „intellectual disability” fogalomra (Schalock és mtsai, 2007, Szenczi, 2019). A hazai gyógypedagógia terminológiájába ez az új fogalom, mint „intellektuális képességzavar” épült be. Ennek értelmében a fejlődési zavarok kialakulása során a fogyatékos személy egyéni adottságain kívül meghatározó szerepet játszik az egyén környezete is. Az adott személynek a környezetével való kölcsönhatása során

kialakuló viselkedése az adaptív viselkedés. A fentebb már említett adaptív készségek enyhén értelmi fogyatékos tanulókra (mild intellectual disability) jellemző elemeit Weis (2014) alapján Szenczi (2019) a következőképpen foglalja össze:

2. táblázat Fogalmi, szociális és praktikus készségek enyhe értelmi fogyatékoság esetén (Weis, 2014:92)

Fogalmi készségek	Szociális készségek	Praktikus készségek
Előfordulhat, hogy iskolás kor előtt nem jelenik meg egyértelmű eltérés a fogalmi területen. Iskoláskorban a kultúrtechnikák elsajátításában nehézségek jelentkeznek- olvasás, írás, számolás, pénzhasználat, az óra használata.	Beszédük, nyelvhasználatuk, kommunikációjuk fejletlenebb a tipikus fejlődésmenetű társaikénál. A nehézségek a szociális jelzések megértésében is megmutatkoznak, az érzelmek-, és a viselkedés szabályozása nehezített.	Az önellátásban a gyermekek életkoruknak megfelelően működhethetnek. Serdülőkorban segítséget igényelhetnek a komplexebb feladatok megoldásában- pl. főzés, pénzkezelés, bevásárlás.

1.3 A tanulási korlátok rendszerének kialakulása

A 20. század második felében mind Európában, mind az Amerikai Egyesült Államokban és más földrészeken is elterjedtek a tantárgyi mérések, melyeknek eredményei arra sarkalták a kutatókat, hogy feltárják a tanulási nehézségeket előidéző okokat, megállapítsák az előfordulási gyakoriságukat, illetve, hogy a kezelésükre pedagógiai megoldásokat találjanak. A tanulási nehézségek rendkívüli heterogenitása magyarázza, hogy a kutatók eltérő népesség- csoportokat vontak be a kutatásokba, eltérő módon magyarázták a tanulási nehézséget, így nem születtek sem nemzetközi, sem országos összehasonlítások a kutatási eredményekről (Mesterházi, 2019).

A tanulási képességszavar az angol és amerikai szakirodalomban már az 1920-as években megjelenik. A „learning disability” kifejezést a legkülönbélebb tanulási nehézségre használják. A sokféle értelmezés miatt vezették be 1963-ban az „learning disabilities” gyűjtőfogalmat a tanulási képességszavarok meghatározására. Széles körben elterjedt a lassan tanuló „slow learners” terminus használata is. A lassú tanulás súlyossága alapján három fokozatot

különítenek el: (1) súlyos fokban lassan tanuló (0-55 IQ), (2) közepes fokban lassan tanuló (56-70 IQ) és (3) enyhe fokban lassan tanuló (71- 81 IQ). E differenciálásnak köszönhetően alakult ki a „specific learning difficulties”(speciális tanulási nehézségek) kifejezés. A tanulási nehézségek kutatása következményeként jelent meg a korábban említett „intellectual disability” (intellektuális képességzavar) kifejezés, ami 1987-2007-ig a „mental retardation”-ként szerepelt a szakirodalomban. Amint ez már korábban kifejtésre került, definíciója és diagnosztikája sok változáson esett át.

Míg az amerikai szakirodalomban az „intellectual disability” a leginkább használatos kifejezés, addig az angol szakirodalomban (1991 óta) a „learning difficulty” (LD) különböző jelzős szerkezeteivel találkozhatunk (mild learning difficulty, moderate learning difficulty, severe learning difficulty, profound and multiple learning difficulty) (Wedell, 2008). Az előző fogalomhoz hasonló jelentést takar a „learning disability” fogalom is. Az LD diagnózisát az intelligencia és az adaptív viselkedés alapján állítják fel. Az LD ugyanazt a fogalmat takarja, mint az intellectual disability (értelmi fogyatékoság, intellektuális képességzavar).

Német nyelvterületen „az 1950-es évektől leggyakrabban használt használt kifejezések a tanulás elégtelenségével kapcsolatban: tanulási problémák (Lernprobleme), tanulási zavar (Lernstörung), tanulási gyengeség (Lernschwäche), gyenge tehetség (schwache Begabung), szellemi gyengeség (geistige Schwäche) tanulási akadályozottság (Lernbehinderung)” (Mesterházi, 1998).

A tanulási nehézségekre jellemzői tanulói tulajdonságok feltárásában több német szakember is munkálkodott. Müller már 1955-ben megemlíti, hogy vannak olyan gyermekcsoportok, akik passzívak, fáradékonyak az elvont gondolkodást igénylő tantárgyak tanulása során. Helm (1962) leírásában azt olvashatjuk, hogy a nehezen tanuló gyermekek teljesítményszükséglete differenciálatlanabb, mint a normál képességű, megfelelő szociális háttérrel és reális szülői teljesítmény-elvárással rendelkező tanulók. Hoffmann (1961) az első közt volt, aki különbséget tett a tanulásban elmaradt (kisegítő iskolás) és az általános iskolás tanulók tanulással szembeni beállítódásában, és javasolta, hogy a tanulásban elmaradt gyermekek orvosi-pszichológiai diagnosztikai vizsgálóeljárásai mellett a pedagógiai jellegű vizsgálati módszerek is kapjanak szerepet. Wasna (1972) megállapította, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek nem tűznek ki célokat maguk elé, a feladatmegoldás során gyakran

elakadnak, gondolkodásuk nem flexibilis. Graf (1972) a tanulásban akadályozott gyermekek emlékezeti jellemzőit vizsgálta. Arra jutott, hogy nem lehet tudni, mi áll a hibás emlékezeti teljesítmény mögött: az észlelés, a feldolgozás, a képzettársítás, a tárolás vagy a felidézés anomáliája. Busemann (1968) a hiányos észlelésnek tulajdonítja a tanulási teljesítmény csökkenését. Müller (1973) a gyenge emlékezeti tevékenységgel hozta összefüggésbe a tanulási nehézséget. Klauer (1964) a kiegészítő iskolások és az általános iskolások intellektuális fejlettségének összehasonlító vizsgálata során azt találja, hogy az iskolai gyenge teljesítmény nem feltétlen jelent fejlődési visszamaradottságot (Mesterházi, 1998: 44-45).

A tanulási nehézségek kialakulási folyamatára a német szakirodalomban több szerző is megpróbál reflektálni. Bleidick az intelligencia sérüléseként értelmezi a tanulási akadályozottságot. A szellemi gyengeség okának a „nem kielégítő szocializációs feltételeket, a kisgyermekkorú beszédfejlődés elhanyagolását, a kielégítetlen emocionális szükségleteket, a szellemi ingerkörnyezet szegénységét tekinti a legdöntőbb tényezőkné” (Mesterházi, 1998:45). Kleber (1977) a tanulási akadályozottság kialakulását az iskolai oktatással hozza összefüggésbe. Azt vallja, minden átlagosnál gyengébb képességű tanuló el tudja végezni az általános iskolát, ha megfelelő tanulási környezetet teremtenek számára. Baier (1980) a tanulási akadályozottság pedagógiai értelmezése során kórereditét multifaktoriálisnak tekinti, vagyis kialakulása bio-szociális, szociokulturális folyamatok eredménye, vagyis a biológiai okokon túl iskolapedagógiai hatások is közrejátszanak a kialakulásában. A tanulási akadályozottság nem olyan markánsan változtatja meg a tanuló biológiai adottságait, mint például egy érzékszervi fogyatékoság, ezért megfelelő pedagógiai eszközökkel, kedvező szociális hatásokkal eredményesen csökkenthető. Kanter (1977) megállapítja, hogy a tanulási akadályozottság tünetei nem statikusak, azonban ha a gyermek nem kap megfelelő segítséget, állapota rosszabbodik.

Összességében a tanulási akadályozottság meghatározásaiban leggyakrabban a következő okokkal, személyiségvonásokkal és környezeti hatásokkal találkozhatunk:

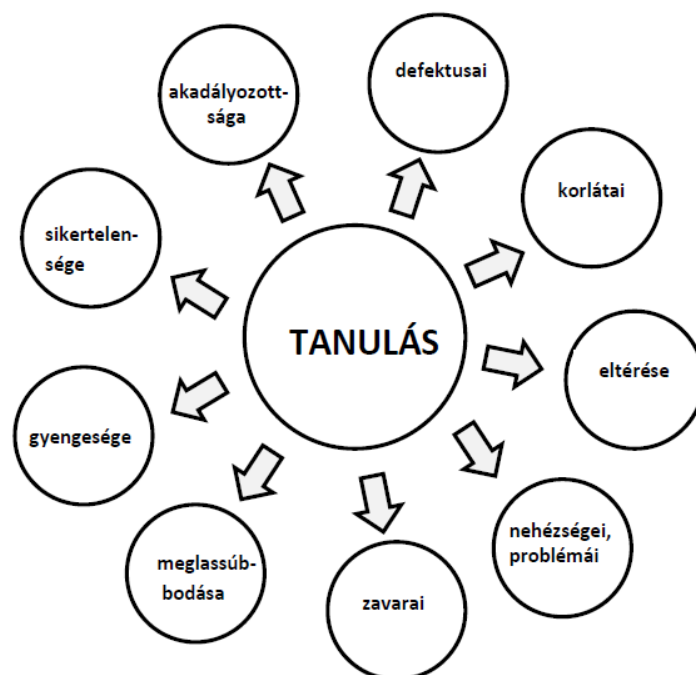
- a tanuló személyiségjegyei, fejlődésének biológiai és pszichológiai jellemzői,
- intelligencia-csökkenés, intelligencia-sérülés,

- neheztett tanulási körülmények, nem megfelelő oktatás következtében kialakult teljesítmény-csökkenés, hiányos pedagógusképzés,
- a tanulási motiváció zavarai, tanulási sikertelenségek következményei,
- társadalmi, szociális okok, a réteg-specifikus szelekció hatásai,
- az iskolák teljesítmény-központúsága, nem kellően differenciált követelmények, a teljesítmények értékelésének gyakorlata. (Mesterházi, 2019).

1.4 A tanulási akadályozottság a tanulási korlátok rendszerében

Falus Iván a folyamatra koncentráló, bizonyos rendszerszemléleti kategóriákat használó tanulásfogalmat határoz meg. „A tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (Falus, 2003:104). A pszichológiára alkalmazva a meghatározást, rendszernek tekinthetjük az embert, az irányító részrendszernek az idegrendszert. A környezet az ember természeti, tárgyi, társadalmi környezetét jelenti, míg a kölcsönhatás az ember tárgyi és szociális cselekvése. A tartósság a fogalomban azt jelzi, hogy a tanulás eredménye előhívható, az adaptivitás pedig azt jelzi, hogy a tanulás olyan változást eredményez, ami a rendszert (az embert) adaptívvá, a környezetéhez alkalmazkodóbbá teszi (Falus, 2003).

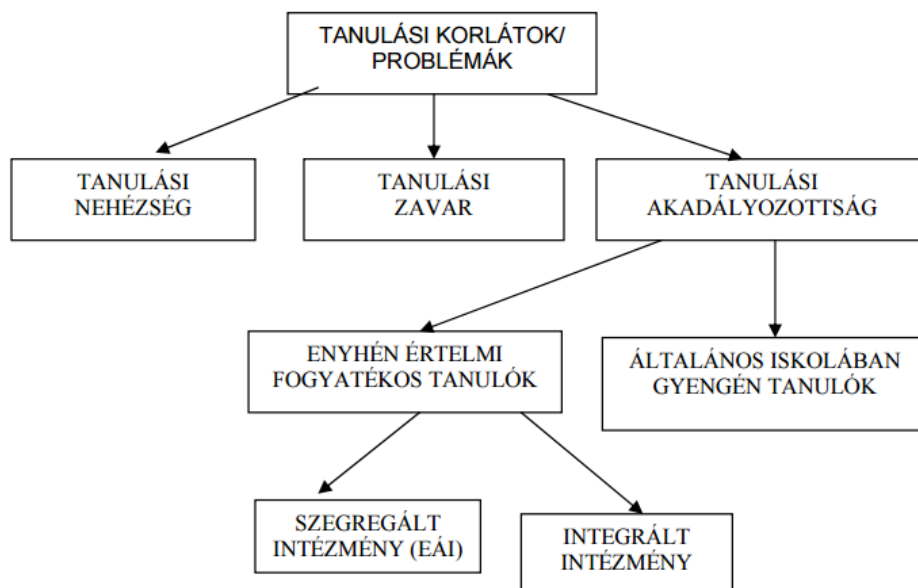
A tanulás sokféle módon megzavarható: a korlátozás oka lehet magában az egyénben, de a környezeti adottságok is korlátozhatják a tanulást. A tanulás korlátozottsága során a tanulás minden esetben negatív akadályozó hatások alá kerül. A tanulási korlátokkal foglalkozó kutatások irodalmában sokféle elnevezést találunk a tanulási problémák megfogalmazására.



2. ábra
 A tanulási korlátokat leíró fogalomkörök (Englbrecht és Weigert, 1999:11)

A tanulási korlátokkal foglalkozó irodalom zavaros sokaságában vág rendet Bach, amikor „a tanulási nehézségek, tanulási zavarok és tanulási akadályozottság gyűjtőfogalmaként a „tanulás korlátozottsága” kifejezést bevezeti” (Englbrecht és Weigert, 1999:11). A tanulási korlátok e klasszikus felosztása az iskolai pályafutáson, az iskolaszervezeten és a megfelelő prevenciók modelleken alapul (Englbrecht és Weigert, 1999).

Gaál Éva (2000) és Szekeres Ágota (2011) a Bach-féle fogalmakhoz visszatérve mutatják be a tanulási korlátok problémakörét. Főfogalomként a tanulási korlátokat használják, és e főcsoport legenyhébb tanulási problémájaként a „tanulási nehézséget” definiálják.



3. ábra
A tanulási korlátok/problémák köre (Szekeres, 2011: 14)

A *tanulási nehézség* a kultúrtechnikák nehezített megtanulásában, a feltűnő szociális viselkedésben, az iskolai eredménytelenségben mutatkozik meg. A tanulási nehézség kialakulását előidézhetheti a hátrányos családi környezet, egy elhúzódó betegség vagy családi válságok. A tanulási nehézség megelőző intézkedéssel, kompenzáló neveléssel, az oktatás metodika megváltoztatásával kedvezően befolyásolható. Az osztálytanítónak és a szülőnek jelentős szerepe van a probléma sikeres kezelésében. A tanulási nehézség átmeneti tanulási probléma (Engbrecht és Weigert, 1999; Mesterházi, 1998).

A *tanulási zavarok* a tanulás egyes részterületein jelentkeznek, mint például a beszéd, az írás, az olvasás, a matematika. Más területeken jó tanulmányi eredmény is elérhető. A tanulási zavarok hátterében a pszichikus funkciók éretlensége, korai eredetű neurológiai, neuropszichológiai okok húzódnak meg. A tanulási zavarok problémájának megelőzésében, megsegítésében a korai fejlesztés, speciális komplex terápiás eljárások biztosítása, közoktatási kedvezmények biztosítása szükséges. Az osztálytanító együttműködik a terapeutákkal, a szülőkkel a probléma enyhítésében. A tanulási zavar tartós, hosszútávon fennmaradó probléma, a fejlesztés hatására az iskolai teljesítmény és a tanulási motiváció javul (Engbrecht és Weigert, 1999; Mesterházi, 1998).

A *tanulási akadályozottság* tanulási korlátok közül a legsúlyosabb tanulási képességzavar. Tünetei generalizáltak, a tanulás minden területén jelentkeznek. Kezelése hosszan tartó

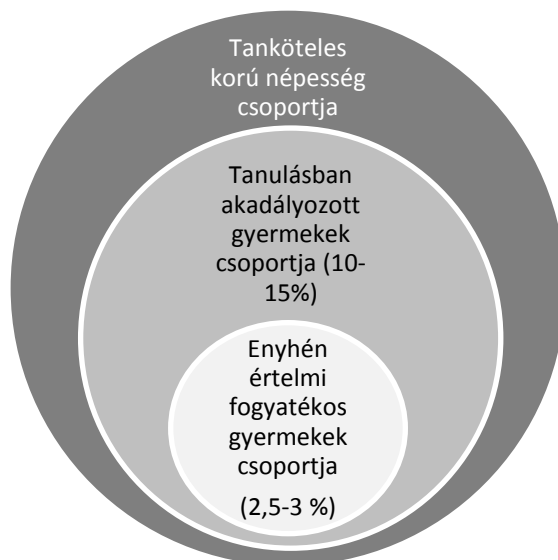
fejlesztésekkel, terápiákkal történik, egyes esetekben különnevelésre is szükség lehet. A fejlesztést gyógypedagógus végzi együttműködve más segítő (pszichológus, terapeuta, szociálpedagógus, szülő) szakemberekkel. A tanulási akadályozottság súlyos, tartós tanulási probléma (Engbrecht és Weigert; 1999; Mesterházi, 1998).

Ahogy ezt a fenti, 3. ábra mutatja, a tanulási akadályozottság a tanulási korlátok (tanulási nehézségek, Mesterházi, 1998) rendszerében a legsúlyosabb tanulási probléma.

A tanulási akadályozottság fogalma hazánkban a kilencvenes évek elejétől kerül bevezetésre. Nem pusztán a gyógypedagógia terminusai bővültek ezzel a kifejezéssel, hanem a felsőoktatásban, a szakemberképzésben is megjelent a képzési szakterület megnevezéseként a „tanulásban akadályozottak pedagógiája”.

A 20. század második felétől az általános iskolában kialakul egy olyan tanulócsoport, akik a szokásos általános iskolai oktatási-nevelési feltételek mellett nem tudnak eredményesen tanulni, szoronganak, bukdácsolnak, lemorzsolódnak, azonban nem enyhe értelmi fogyatékos tanulók. Nagy arányban vannak jelen e gyerekek között a szociokulturálisan hátrányos helyzetű családok gyermekei, szegény és/vagy roma származású gyermekek (Gaál, 2000). Ez a tanulócsoport az enyhe értelmi fogyatékoság pszichometriai kritériumának nem felel meg, IQ pontszámokban kifejezett intellektuális teljesítményük 70 IQ felett van, azonban speciális segítségadás nélkül tanulási folyamatuk akadályozottá válik. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók és a nehezen tanulók közös elnevezésére került bevezetésre a tanulásban akadályozottak terminus. A tanulásban akadályozott gyermekek közül az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a szakértői bizottság diagnózisa alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskoláiba (eltérő tantervű általános iskolákba, EÁI) vagy integráló iskolákba járnak, amelyek e tanulócsoport együttnevelésére vállalkoznak.

A tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak egyrészt a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság által enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek, akik a tanköteles korú népesség 2,5-3%-át jelentik, másrészt az általános iskolában elégtelen vagy gyenge teljesítményt nyújtó tanulók, akik az előző csoporttal együtt a tanköteles korú gyermekek mintegy 10-15%-át alkotják (Gaál, 2000a).



4. ábra

A tanulásban akadályozott és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek csoportjának aránya a tanköteles korú népességben (Gaál, 2000)

Az 4. ábra szemléletesen mutatja, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek csoportja nem homogén. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és az általános iskolában nehezen teljesítő gyermekek alkotják e populációt. A csoport közös jellemzője, hogy a tanulási képesség fejlődési zavara következtében tartósan és feltűnően nehezen tanulnak (Mesterházi, 2001).

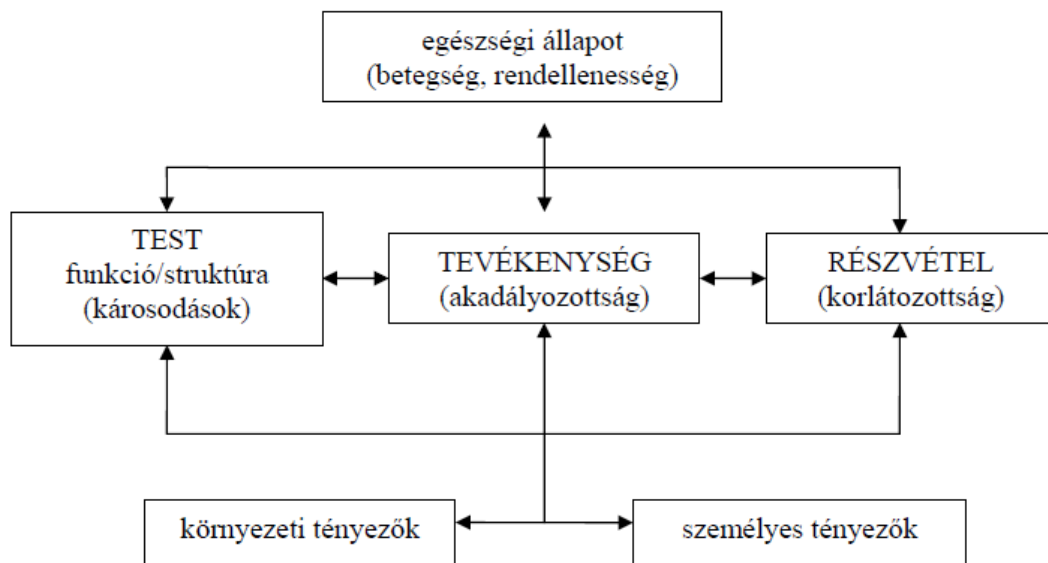
„A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikus okokra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak” (Mesterházi, 1998:57).

Ismerve a tanulásban akadályozott gyermekek két alcsoportját (enyhe értelmi fogyatékosok és az általános iskolában nehezen tanulók), figyelemre méltó, hogy már a 19. század elején felismerték, hogy a környezet is okozhatja a tanulási problémák kialakulását: „Kiviláglott különösen az a körülmény, hogy némely növendékek fogyatékos kifejlődésének okát nem képességük hiányában, hanem nevelésük elhanyagolásában kell keresnünk. Az ilyen gyermekeknél mutatkozik viszont a leghamarább az individuális kezelés sikere” (Buday, 1906:188). A tanulási akadályozottság esetén a hatékony, eredményes nevelés eléréséhez speciális, segítő, vagy „tanulásban akadályozott-barát” tanítási környezet szükséges. Az optimális tanulási környezetet a megfelelő intézmények, a jól felkészült pedagógusok, speciális nevelési eljárások, módszerek és eszközök együttes jelenléte biztosíthatja. A tartós,

átfogó tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutató tanulók számára a 20. század elején elkülönített iskolákat hoztak létre (kisegítő iskolák), amelyekben a gyógypedagógusok speciális nevelési eljárások segítségével nevelték- oktatták az enyhe értelmi fogyatékos tanulókat. Az 1980-as évek második felétől, de különösen az 1993-as közoktatási törvény bevezetése óta a tanulásban akadályozott gyermekek számára új nevelési feltételek alakultak ki, és lehetővé vált számukra a többségi iskolákban történő integrált oktatásban való részvétel, vagyis a szakértői bizottság diagnózisa alapján enyhén értelmi fogyatékos nyilvánított tanulók kerülhetnek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek általános iskolájába (EÁI) vagy olyan integráló általános iskolákba, amelyek e fogyatékosági csoport együttnevelését felvállalják.

A legkorszerűbb meghatározás szerint „a hazai gyógypedagógia a nemzetközi fogalomhasználattal összhangban a gyógypedagógiai pszichológia komplex vizsgáló eljárásaival megállapított intellektuális képességzavar (ezen belül az enyhe fokú értelmi fogyatékoság) következtében kialakuló átfogó és tartós iskolai tanulási nehézséget tanulási akadályozottságnak tekinti. A tanulási akadályozottságra jellemző tanulási nehézségek egyes formái azonban ennél szélesebb körben is előfordulnak: a tanulási szempontból nem diagnosztizált, tanköteles korú népesség gyenge tanulási eredményt mutató tanulóinak körében” (Mesterházi, 2019).

A tanulási akadályozottság mind az elnevezésében, mind a meghatározásában illeszkedik az FNO (A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása, WHO, 2004) filozófiájához, vagyis ahhoz, hogy az embert holisztikus megközelítésben, környezeti beágyazottságában kell szemlélnünk, ebből következően a fogyatékoság is csak ebből a kontextusból vezethető le. Az FNO az emberek egészségi jellemzőinek osztályozása, egyéni élethelyzetük és a környezeti hatások összefüggésében. Központi elve, hogy a fogyatékoság megszokott orvosi szempontú modellje helyett, amely a hiányzó képességekre és azok pótlására helyezi a hangsúlyt, bemutassa a fogyatékoság társadalmi modelljét. A fogyatékoság nem a megváltozott egészségi állapot következménye, hanem az egyén és a környezete közötti kölcsönhatásé. A fogyatékoság diagnózisának felállításakor nemcsak az egyént, hanem a környezetét is vizsgálni kell. Az emberi létezés a biológiai, a pszichológiai és a társadalmi dimenzió mentén értelmezhető. Az FNO az első olyan klasszifikációs rendszer, amely lehetővé teszi, hogy az akadályozottságok mellett az erősségek is feltüntethetők legyenek (FNO, 2004).



5. ábra
A fogyatékoság és az azzal összefüggő tényezők az
Egészségügyi Világszervezet új felfogásában (WHO, 2004)

A tevékenység akadályozottsága a WHO által már korábban megalkotott három dimenzió (biológiai, pszichés és szociális szint) közül a második dimenzióban kerül megjelenítésre. „A tevékenység akadályozottsága olyan nehézség, amit az egyén a cselekvések végrehajtása során tapasztalhat meg” (Könczei, 2009:12). A részvételi korlátozottság problémája, „amit az egyén megtapasztalhat az élethelyzetekben történő közreműködése során” (Könczei, 2009:12). A tevékenység és a részvétel alkotóelemei az FNO-ban összesített listában kerülnek leírásra. Az alkotóelemek között találjuk a „tanulás és az ismeretek alkalmazása” alkotóelemet, amely a tanulási akadályozottság, ezen belül az enyhe értelmi fogyatékoság minősítésének egyik szempontját jelenti, vagyis azt, hogy az akadályozottság az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében a tanulási folyamat nehezítettségében nyilvánul meg, ami hozzájárul a részvétel korlátozottságához, például azt eredményezheti, hogy egy enyhén értelmi fogyatékos fiatal nehezen kap munkát, és ez korlátozhatja őt a társadalmi részvételben. A kapcsolódó környezeti és személyes tényezők mindezt akár pozitív, akár negatív irányba is befolyásolhatják (FNO, 2004).

Disszertációm további részében a kategória megnevezéseként az „enyhe értelmi fogyatékoság” fogalmát, míg a kategória hordozójaként az „enyhén értelmi fogyatékos tanuló” terminust használom, mert a kutatásban a tanulásban akadályozott gyermekek két alcsoportja közül csak ezt a populációt vizsgáltam.

2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jellemzői

Vannak evidens és nem evidens fogyatékosok aszerint, hogy a szokásostól való szellemi vagy testi eltérés mennyire nyilvánvaló. Az enyhe értelmi fogyatékosok a nem evidens fogyatékosok körébe sorolható, hiszen sok esetben külső jegyei nem láthatók (Bánfalvy, 2002). Az ökológiai szemléletnek megfelelően ma már az értelmi fogyatékosok nem pusztán az egyén korlátainak leírásával történik, hanem az egyén és társadalmi környezete közti interakcióként definiálható (Kaplan és Sadocks, 2007).

Az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok, felnőttek az iskola elvégzése után képesek a munkavállalásra, egyszerűbb munkafolyamatok elvégzésére, képesek használni a helyi közösség szolgáltatásait, képesek részt vállalni tartalmas családi, társadalmi, munkahelyi kapcsolatokban. Szociális képességeik, munkavállalói készségeik közvetlen, gyakorlatorientált foglalkozásokon keresztül jól fejleszthetők. Felnőttként, túl az iskola világán független, kiegyensúlyozott életvitelt folytathatnak. Az intenzív intellektuális kihívások tükrében érzékelik leginkább képességeik károsodását (IDEAL, 2015).

Az enyhe értelmi fogyatékosok elsősorban az iskolai helyzetekben megmutatkozó probléma, diagnosztizálására többnyire az óvodás kor után kerül sor. A fejlődés meglassúbbodása az iskolai alapképességek területén mutatkozik meg (Gaál, 2000).

Fontos megjegyezni, hogy amikor e populációról beszélünk, számos jellemzőt azonosíthatunk a következőkben felsoroltak közül, azonban ezek a gyermekek korántsem „egyformák”. Képességeik nagymértékben különböznek. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek egyéni kognitív profilja akkora változatosságot mutat, hogy a kutatók véleménye szerint lehetetlen egy egységes csoportprofil felállítása (Baumeister, 1997; Fletcher, Huffman, Grupe és Bray, 1998). A továbbiakban bemutatásra kerülnek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jellemzői, de szem előtt kell tartanunk, hogy ezek eltérő mértékben, mindig egyedi kombinációban jelennek meg, a tanulási képesség különböző mértékű fejlődési zavarát eredményezik, és akadályozzák az iskolai tanulás sikerességét (Mesterházi, 1998).

2.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív képességeinek jellemzői

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat a kognitív fejlődés általános késése jellemzi, ami meghatározza és befolyásolja a nyelvi és az iskolai készségek fejlődését, elsajátítását.

Oktatásuk során az egyik legfontosabb feladat a kognitív sajátosságaik maximális figyelembe vétele (Afrooz, 2013). A kognitív képességek területén a három legfontosabb képesség, melyek deficitje a személyiségfejlődés egészére jelentős negatív hatással bír a figyelemhez, az emlékezethez és az általánosításhoz köthető.

A **figyelem** az oktatás és a tanulás egyik legfontosabb tényezője. A figyelem hiánya, zavara az egyik leggyakoribb probléma, ami csökkenti a gyermekek iskolai eredményességét. A figyelem egy olyan komplex folyamat, amely magába foglalja a célra koncentrációt, egyfajta folyamatos készenléti állapotot, az inger-kódolást, a fókuszt egyik célról a másikra irányítását (Hallahan, Kauffman és Pullen, 2015).

Bergen és Mosley (1994) tipikus fejlődésmentes és értelmi fogyatékos tanulók figyelmi folyamatát és a figyelemváltást (fókuszt) tanulmányozták, és megállapították, hogy az értelmi fogyatékos tanulók figyelemváltás esetén hajlamosabbak a hibázásra (Bergen és Mosley, 1994).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a szándékos, a szelektív és a tartós figyelem területén nehézségekkel küzdenek. E figyelmi problémáknak a hatékony tanításra vonatkozóan számos következménye van. Mit tehet a pedagógus?

- Olyan ingereket közvetítsen a gyerekek felé, amelyek csupán néhány szempont mentén különböznek.
- Irányítsa rá a figyelmet ezekre a kritikus dimenziókra.
- Távolítsa el azokat a külső ingereket, amelyek elvonják a tanulók figyelmét a feladatról.
- Az idő előrehaladásával növelje a feladatok nehézségét.
- Tanítsa meg a tanulóknak, hogyan tudják megkülönböztetni a releváns ingereket az irrelevánstól (Bergen és Mosley, 1994).

Az intellektuális képességzavarral (értelmi fogyatékossgal) élő gyermek **memóriáját** jellemezve a tanulmányok mind a rövidtávú, mind a hosszú távú emlékeztük gyengeségét írják le. Hosszabb ideig tart számukra a tanulás, és jóval több gyakorlást igényelnek (Hamm, 2006). Emlékezeti teljesítményük csökkent, a tanult tartós memóriából történő előhívása problémás (Jaksa, 2006). Munkamemóriájuk kapacitása gyenge, ezért törekedni kell a munkamemória kapacitásának bővítésére. Van der Molen és munkatársai enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának erősségeit, gyengeségeit vizsgálták, és vetették

össze tipikus fejlődésmentű kronológiai korban illesztett, illetve mentális korban illesztett kontrollcsoportok munkamemóriájának jellemzőivel. A kronológiai korban illesztett csoporthoz képest az enyhén értelmi fogyatékos tanulók valamennyi részterületen alul teljesítettek, míg a mentális korban illesztett csoporthoz képest különösen a szóbeli munkamemóriájuk bizonyult gyengébbnek (Van der Molen és mtsai, 2009). Az iskolai készségek fejlődésében nagy szerepe van a rövidtávú memóriának és a munkamemóriának (Leather és Henry, 1994, Henry, 2010). A rövid távú memória az olvasáshoz és a helyesíráshoz szükséges (Henry és Winfield, 2010) mind a tipikus fejlődésmentű, mind értelmi fogyatékos gyermekek esetében. A vizuális és térbeli rövidtávú memória tipikus fejlődésmentű gyermekeknél összefügg a korai számolási képességgel (Bull és mtsai, 2008), azonban értelmi fogyatékos gyermekek esetében ez nem igazolódott (Henry és MacLean, 2003; Henry és Winfield, 2010). A munkamemóriát, mint az olvasás (Christopher és mtsai, 2012; Gathercole és mtsai, 2004) és a matematika (Bull és Scerif, 2001; Gathercole és mtsai, 2004) előrelépését tipikus fejlődésmentű gyermekek esetében több tanulmány is alátámasztja. Értelmi fogyatékos gyermekek esetében a munkamemória a számolási képességet is előre jelzi (Henry és MacLean, 2003; Henry és Winfield, 2010).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára nehézséget okoz az **általánosítás**. Nehezen használják új ismereteiket és készségeiket olyan helyzetekben, amelyek eltérnek attól a kontextustól, amelyben először megtanulták ezeket az ismereteket, képességeket. Amikor például a kutya fogalmát tanítjuk, sokféle kontextusba kell helyezni. Be kell mutatni, hogy léteznek különböző méretű, különböző színű kutyák. Például fehér, fekete, rózsaszín, plüss (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Gibbs, and Flowers, 2008). Mutassuk meg az állatot a gyerekeknek élőben, rajzon, videón, kitömött állat formájában, játék formájában. A sokféle példa arra ösztönzi a tanulókat, hogy felismerjék a célingerek fontos jellemzőit. Például, ha bemutatunk 15 féle sósvízi halat a tanulóknak, könnyebben általánosítják a hal fogalmát, mintha csak egy példát mutatnánk (Richard, Brady és Taylor, 2015). A sikeres általánosítás kulcsa a gyakorlat-közeli, természetes közegben előforduló következetes és rendszeres gyakorlás (Collins, 2007; Collins, Karl, Riggs, Galloway és Hager, 2010). Smith és munkatársai (2011) például azt javasolják, hogy az éttermi kifejezések felismeréséig úgy jutassuk el a vendéglátó szakmára felkészülő tanulókat, hogy az általánosítás változatos anyagokat alkalmazva valósuljon meg (használjunk pl. villámkártyákat, igazi éttermi menüt).

2.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók iskolai képességeinek, készségeinek jellemzői

Jelentős elmaradás jellemző rájuk az olvasás, illetve az elemi matematikai készségek elsajátításában (Taylor és mtsai, 2005). Az olvasás és az elemi számolási készségek elmaradása, társulva a nyelvi nehézségekkel, olyan egyéb iskolai területeken is elmaradást eredményeznek, amelyek e készségek alkalmazását kívánják meg. Lassabban ugyan, mint tipikus fejlődésmentű társaik, de a legtöbb enyhén értelmi fogyatékos tanuló képes az alapvető olvasási, számolási készségek elsajátítására. Elsajátítják a pénzhasználathoz, az időben való tájékozódáshoz, az óráhasználathoz, a mérésekhez szükséges készségeket, azonban továbbra is nehézségekbe ütköznek a magasabb matematikai gondolkodás, a problémamegoldás területein (Beirne-Smith és mtsai, 2006). Sok olyan információt képesek elsajátítani, ami a többségi iskolák tananyagát képezi, de sokkal lassabban, mint tipikus fejlődésmentű társaik. A megkésett nyelvi fejlődésük szintén negatív hatással van az iskolai teljesítményükre (Torgesen, 2000). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, hasonlóan a diszlexiás gyerekekhez, fonológiai deficittel rendelkeznek (Fletcher és mtsai, 2004). Diszlexiás gyerekeknél a nyelvi feldolgozó rendszer fonológiai moduljának működési zavara a szavak szegmentálásának deficitjét eredményezi, akadályozott az írott szavak felbontása a szavakat alkotó fonológiai összetevőkre (Csépe, 2000). A diszlexia e modelljének fókuszában a fonológiai tudatosság (phonological awareness), vagy tágabban a nyelvi tudatosság (language awareness) áll. A fonológiai tudatosság, a beszédhangokkal végzett műveletek képessége. Szoros összefüggést mutat az olvasási képességgel, alapvetően befolyásolja az olvasás elsajátítását. Margharet Snowling (1980) vizsgálatai szerint a fonológiai tudatosság hiánya az olvasás fejlődését, a graféma-fonéma megfeleltetés készség szintű elsajátítását akadályozza, illetve késlelteti (Csépe, 2000). Ezen jellemzők ismeretében a pedagógusnak tudatos fejlesztéssel kell biztosítaniuk, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók fonológiai gyengeségének csökkenését, szókincsük fejlesztését (Torgesen, 2000).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra jellemzőek lehetnek a téri tájékozódás, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a kommunikáció, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének eltérései. A munkatempó lassúbb, koncentrációs nehézség áll fenn, az írás-olvasás és számolás jelrendszerének felismerése és alkalmazása nehézségbe ütközik. Motivációs gyengeségük iskolai sikertelenség megéléséhez, frusztrációhoz vezet, ezért igyekeznek elkerülni a kihívásokkal

teli feladatokat (Sedlak és Sedlak, 1985). Az összefüggések, analógiák felismerése és alkalmazása nehézséget jelent (Jaksa, 2006). Az elemi alapkészségek fejlettségében többségi társaikhoz képest átlagosan 5-7 évnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak. Az egyes készségek fejlettségében gyermekenként is jelentős eltérések vannak (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006a, 2006b). Az észlelés problémái között megtalálhatjuk az egyensúlyészlelés, a taktikus-kinesztetikus észlelés problémáit egyaránt. Az auditív észlelés területén problémák mutatkozhatnak az irányhallásban, a hangok differenciálásában, az alak-háttér észlelésben. A vizuális észlelésben az optikus-differenciálás, az alak-háttér észlelés, a forma- és térészlelés, a szerialitás problémái jelentkezhetnek. A kivitelezés- végrehajtás zavarai között megtalálhatjuk az izomtónus problémáit, a finommotorika és a nagymozgások eltérő működését. A szociális-emocionális területek zavarai okozhatják is a tanulási nehézségeket, de annak következményeiként is megmutatkozhatnak. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében gyakori a levertség, a szorongás vagy a féltelenség, a késztetések területén az apátia, a passzivitás vagy a másik véglet, a túlérzékenység, a hiperaktivitás jellemezheti őket (Gaál, 2000). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése nem reális, félnek a kockázatvállalástól, a kudarctól, az új dolgok kipróbálásától. Annak érdekében, hogy eltereljék képességeik hiányáról a figyelmet, az elkerülés technikáját alkalmazzák, illetve esetenként nevetlenül, illetlenül viselkednek. A pozitív énkép kialakításában jelentős segítséget igényelnek. Jellemző a független munkavégzési szokások hiánya. Valamennyi elméleti ismeret elsajátítása nehézséget okoz. Támogatást igényelnek a tanultak általánosításában, illetve, meglévő ismereteik új helyzetekben való alkalmazásában. Élvezik a rutint, az ismétlődő feladatokat (Ontario Ministry of Education, 2016).

Személyiségjellemzőik a kognitív területeken kívül eltérhetnek abban is, hogy az iskolai vagy iskolán kívüli szociális közegekben milyen mértékben képesek alkalmazkodni. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat általában megkésett fejlődéssel jellemezhetjük az akadémiai (iskolai), a kognitív, a szociális, az adaptív készségek területén. Ez a megkésett fejlődés ugyanúgy tükröződik a tárgyi tudásukban, mint képességeik területén.

2.3 Az adaptív viselkedés

Az enyhe értelmi fogyatékos az adaptív működés szempontjából is definiálható. Az adaptív viselkedés a személyes és társadalmi megelégedettséghez szükséges napi tevékenységként értelmezhető (Doll, 1953; Sparrow, Balla és Cicchetti, 1984), ami változik,

nem egy életre szóló létállapot (Luckasson és mtsai, 1992). Az életkornak megfelelő viselkedésként értelmezhetjük, ami a független, önálló, biztonságos élethez szükséges a mindennapokban. Az enyhén értelmi fogyatékos személyek támogatásra szorulhatnak a közösségi tevékenységek, az öngondoskodás, az otthoni életvezetés, a munkavégzés területein (Fuijara, 2003).

Szociális problémának tekinthető minden olyan társas helyzet, amelynek megoldásához nem áll az egyén számára rendelkezésre megfelelő információ, vagy az egyén konfrontálódik önmagával, társaival vagy a helyzettel (Chang, D’Zurilla–Sanna 2004). A szociális problémamegoldásnak D’Zurilla és munkatársai (2002) három részfunkcióját azonosítják, melyek megadják a problémamegoldás stílusát is. Ezek a részfunkciók a racionalitás, az impulzivitás és az elkerülés. A racionális problémamegoldó személy a tényeket fókuszba helyezve próbálja megoldani a problémát. Az impulzív problémamegoldó személy csak néhány tényt vesz figyelembe, főként azokat, amelyek szoros kapcsolatban állnak az érzelmi összetevőkkel. Az elkerülő problémamegoldó személy a megoldást a szükségesnél hamarabb fejezi be, mit kellene, vagy azt másokra hárítja (D’Zurilla és mtsai, 2002; Kasik és mtsai, 2012). A szociális problémamegoldás területén hazai kutatók eredményei alapján 10 éves korban az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek pozitívabban közelítenek a problémahelyzetekhez és kevésbé jellemző rájuk az elkerülés. Az impulzivitás szignifikánsan nagyobb ($p < 0,05$) az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál, ami az érzelemszabályozásban szerepet játszó kontrollmechanizmus eltérő fejlődési útjára utal. Az elkerülés esetében a 14 éves enyhén értelmi fogyatékos és a többségi gyerekek között is szignifikáns a különbség ($p < 0,001$). Inkább a többségi tanulók hajlanak arra, hogy ne foglalkozzanak egy-egy szociális probléma megoldásával (Kasik és mtsai, 2012).

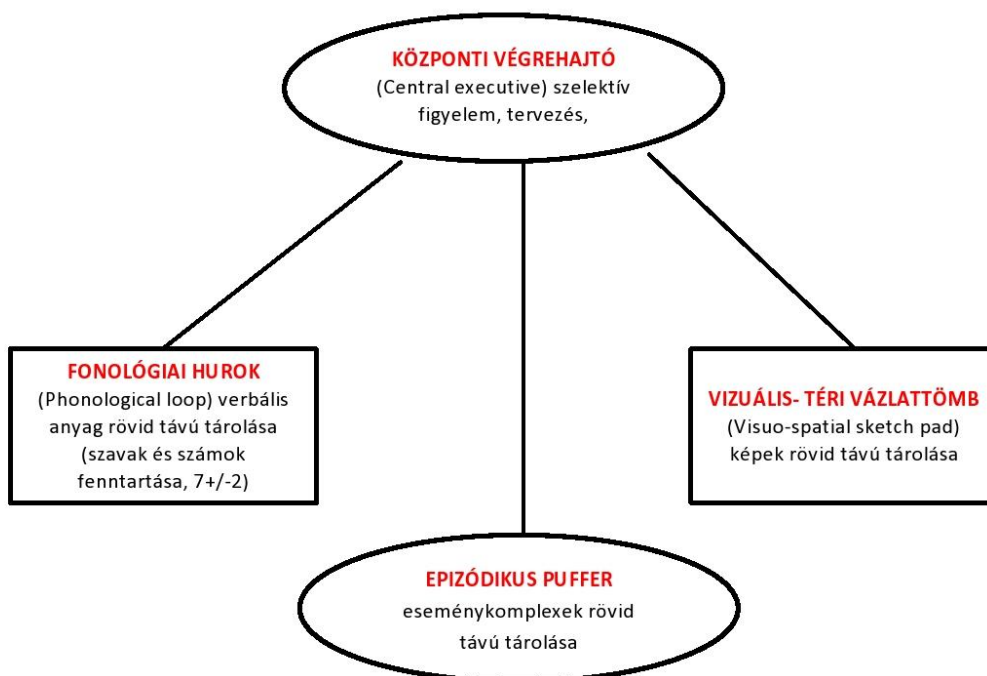
A súlyos viselkedési problémák előfordulása háromszor gyakoribb enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és serdülők esetében, mint a tipikus fejlődésmentet mutató társaiknál (Wallander, Dekker, és Koot, 2003). Kutatási eredmények bizonyították, hogy nagyobb arányban agresszívabbak, nagyobb arányban válnak bűnözőkké, depresszívabbé és ideges viselkedésűekké, mint ép társaik. E negatív viselkedési minták az adaptív funkciók működésének korlátozottságát is jelentik (Dekker, Koot, van der Ende és Verhulst, 2002).

3. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek sajátosságai az idegennyelv-tanulás fókuszában

3.1 A munkamemória szerepe a nyelvtanulásban

Amennyiben a kognitív folyamatok bármelyike sérült vagy alulműködik, a tanuló számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység helyett, kudarcokkal teli kihívás lehet. Támogató tanórai légkör kialakításával, melyben a tanulóknak lehetőségük van különféle tanulási technikák és stratégiák széles körének kipróbálásához, a nehézségek enyhíthetők (Tánczos, 2006).

A munkamemória hangsúlyos szerepet játszik a nyelvelsajátításban és az idegen (második) nyelv tanulásában is.



6. ábra

A munkamemória modellje (Baddeley és Hitch, 1974, 2000)

A munkamemória több egységet foglal magába. A *központi végrehajtó* irányítja a hozzá kapcsolódó alrendszereket. Az eredeti modellben a két alrendszer a *fonológiai hurok*, illetve a *téri-vizuális vázlattömb* volt, de a későbbiekben Baddeley (2000) hozzákapcsolt egy harmadik alrendszert is, az *epizodikus puffert*. Vizsgálatok bizonyítják, hogy a korábbi életkorban megfigyelt fonológiai hurok kapacitásbeli különbségek jól bejósolják a későbbi szókincs-növekedést. A fonológiai hurok, jelentős szerepet játszik az új szavak tanulásában. A

fonológiai hurok, azon belül a fonológiai tár egy nyelvtanuló „készülék” (Baddeley és mtsai, 1998, Polonyi, Abari és Nótin, 2009).

„A modell a munkamemóriát egy olyan korlátozott kapacitású rendszerként tételezi fel, mely párhuzamos hozzáférést biztosít a tudat számára az eltérő reprezentációkhoz, fenntartja és manipulálja az információt a kognitív feladathelyzetekben, mint például a következtetés, a tanulás, a nyelvi megértés, a képzelet, a problémamegoldás, és független információkat hoz interakcióba” (Németh, 2006: 15). „A munkamemória alrendszerei közül a vizuális és téri információk időleges tárolásáért a téri-vizuális vázlattömb, míg a fonológiai, beszédalapú információk időleges tárolásáért a fonológiai hurok a felelős” (Németh, 2006: 16).

A nyelvtanulás sikerében legfontosabb szerepet játszó két kognitív változó a nyelvérzék és a munkamemória. A kognitív pszichológiában és az idegennyelv-elsajátítási kutatásokban előtérbe került a verbális munkamemória szerepe a nyelvtanulásban. A kutatások eredményei alátámasztják, hogy szoros kapcsolat van a verbális munkamemória-kapacitás és az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi szókincs elsajátításának üteme és sikere között (Kormos, Sáfár, 2006).

„A nagyobb kapacitású verbális munkamemóriával rendelkező gyerekek ugyanis hosszabb és pontosabb hosszú távú emlékezeti reprezentációkat alakítanak ki, így a verbális munkamemória-kapacitás a hosszú távú emlékezeti reprezentációkon keresztül befolyásolja mind a lexikális, mind a morfoszintaktikai fejlődésüket” (Racsmány és mtsai, 2005: 487).

A verbális munkamemória felelős a „beszédszerű” információk átmeneti tárolásáért és frissítéséért (Racsmány és mtsai, 2005), így ez a memória modul kapuként funkcionál a nyelvtanulás során, ezen keresztül raktározódik el a hallott idegen nyelvi információ a hosszú távú memóriában.

A munkamemória és az idegennyelv-elsajátítás kapcsolatára finn iskoláskorú gyermekeket vizsgálva Service (1992) világított rá először. Szignifikáns korrelációt talált a verbális munkamemória tesztek és a gyerekek angolórán nyújtott teljesítménye között (Service, 1992; Kormos és Sáfár, 2006).

A verbális munkamemória kapacitás különbségei már kisgyermekkorban kimutathatók, és összefüggésbe hozhatók az anyanyelv elsajátításának ütemével, valamint az elsajátított szókincs nagyságával (Gathercole, 1999). A verbális munkamemória terjedeleme és a szókincs elsajátítás kapcsolata a gyermekkor során végig megmarad (Gathercole és mtsai, 1997).

Kormos és Sáfár vizsgálatában arra a kérdésre keresi a választ, hogy van-e összefüggés a munkamemória terjedeleme és a nyelvtanulás sikere között, továbbá, hogy milyen kapcsolat van a nyelvérték egységei és a verbális munkamemória terjedeleme között, illetve, hogy az idegennyelv-használat különböző készségeit milyen mértékben befolyásolja a munkamemória terjedelme és a nyelvérték.

A vizsgálat a munkamemória nyelvtanulással kapcsolatos szerepét a következőkben támasztotta alá:

- a nyelvérték és az idegen nyelvi készségek pozitívan korrelálnak egymással
- a verbális munkamemória terjedeleme szintén szerepet játszik a nyelvtanulásban
- a verbális munkamemória terjedeleme leginkább a szókincs és nyelvtani tudás elsajátításának sikerében játszik szerepet (Kormos, Sáfár, 2006).

3.2 Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának sajátosságai és ezek hatása az idegennyelv-tanulásra

A munkamemóriának jelentős szerepe van mind az anyanyelv-elsajátítás, mind az idegennyelv-tanulás folyamatában. Jelen tudásunk szerint az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-elsajátítása és a munkamemória közti kapcsolatot eddig nem vizsgálták. Ezért az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának csökkent működése és a munkamemória idegennyelv-tanulásban betöltött szerepe alapján pusztán csak következtetünk a hibás működés idegennyelv-tanulásra gyakorolt hatására.

A munkamemória összetettsége Baddeley modelljén megfigyelhető. A fonológiai hurok a módosított munkamemória elméletben egy kétkomponensű rendszer, mely egy fonológiai tárból és egy artikulációs hurokból áll. A fonológiai tár 2 másodpercig tartja fenn a hallott anyagot. Az artikulációs hurok (belső hang) a tárban lévő anyagot ismételtetés révén frissíti, így teszi lehetővé a relatíve hosszabb ideig történő megtartást (Németh, 2006).

A fonológiai huroknak jelentős szerepe van a nyelvfejlődésben:

1. kritikus szerepe van a nyelvelsajátításban, szókincsbővülésben,
2. meghatározó a második nyelv tanulásában,
3. befolyásolja az olvasástanulást (Baddeley, 2001; Racsomány, 2004).

A hurok fejlődését számos tényező befolyásolja, például a perceptuális elemzés képességének a fejlettsége, a szenzoros tár nagysága, a sorrendre való emlékezés képességének a pontossága és a szubvokális artikuláció képessége. Utóbbi a hurok frissítési

mechanizmusa, amelynek segítségével a fonológiai tárban tárolt reprezentáció elhalványulása később következik be (ismételgetés) (Németh, 2006).

Baddeley modelljéből kiindulva, az értelmi fogyatékos gyermekek tekintetében a vizsgálatok többnyire a fonológiai hurok komponensre irányultak. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy mind az értelmi fogyatékos gyermekek, mind az értelmi fogyatékos felnőttek esetében a fonológiai hurok kapacitása korlátozott. Henry és munkatársa (2002) csökkent fonológiai hurok kapacitást figyelt meg náluk, illetve a központi végrehajtó csökkent működését. Rosenquist és munkatársai (2003) azt tapasztalták, hogy a beszédalapú információk időleges tárolásáért felelős fonológiai hurokban zajló, a hallott anyag rövid idejű belső artikulációs ismételtetése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében hiányos. Henry és MacLean (2002) összehasonlították enyhén értelmi fogyatékos gyermekek memória teljesítményét tipikus fejlődésmentű kortársaikéval. Azt találták, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a fonológiai hurok és néhány, a központi végrehajtó működésének mérésére szolgáló tesztben alacsonyabb teljesítményt értek el, de a többi tesztben egyformán jól teljesítettek (Molen, 2007).

Molen és munkatársainak (2007) vizsgálati eredményei megerősítik az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek hiányos fonológiai tárolását, azonban az artikulációs ismételtést épnek találták. Molen vizsgálati eredményei összhangban vannak az enyhén és súlyosabb fokban értelmi sérült gyermekek munkamemóriájának szakirodalomban leírt sajátosságaival.

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának problémája a fonológiai hurok korlátozott kapacitása és a központi végrehajtó csökkent működéséből adódik. A fonológiai észlelés súlyos zavara (Skoflek, 1996) miatt a fonológiai tárba kerülő információk torzulhatnak. A fonológiai hurok korlátozott tárolókapacitása következtében a hallott idegen nyelvű információk egy része elvész, nem épül be a hosszú távú memóriába. A szótanulás nehezített, a szókinccs szűkösebb lesz. A sérült munkamemória működés nehézséget okoz elsősorban az anyanyelvi szerkezetek elemzésében és elsajátításában, de természetesen az idegen nyelv nyelvtani ismereteinek elsajátítását is negatívan befolyásolja. A grammatikai nehézségek hátterében számos egyéb tényező is áll (anyanyelv-elsajátítás zavarai, absztrakt gondolkodás nehezítettsége, mnesztikus terület zavara, analitikus-szintetikus folyamatok meglassúbbodása, csökkent absztrakciós képesség, a következtetés hiányosságai, stb.)

A vizsgálatok eredményei az iskolai gyakorlat számára támpontot nyújtanak ahhoz, hogy megalapozottan fejlesszük a gyerekeket. Munkamemória deficit esetén a pedagógus rövid,

jól strukturált, egyértelmű mondatokban beszéljen a gyermekhez, kevés „nehéz” szót építsen a mondataiba, az utasításokat ismétlje meg. Az instrukciók alkalmazása során használja párhuzamosan az idegen nyelvet és az anyanyelvet! A munkamemória súlyosabb zavarával küzdő gyermek a dialógusok során nem képes az elhangzottakat monitorozni, vagy részt venni a párbeszédben, mivel a kommunikáció túl gyors a számára. Ilyenkor csak csendben ül, nézi, hogy folyik körülötte a beszélgetés, és azt a benyomást keltheti magáról, hogy szégyenlős, érdektelen, nem hajlandó figyelni, vagy éppen valamiről álmodozik.

3.3 Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás kapcsolata

A gyermekek anyanyelvük alapelemeit korán elsajátítják, mire iskolába kerülnek, tisztában vannak a hangzó nyelv legfontosabb fonológiai, nyelvtani, szemantikai tulajdonságaival. A nyelvi fejlődés az egész életet végig kíséri (Gósy, 2005).

Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között szoros összefüggés van. Természetesen a kétféle nyelvelsajátítás között vannak azonos, és eltérő elemek. Krashen munkássága óta teszünk különbséget az ösztönös nyelvelsajátítás és a „szerzett”, formális formában történő tudatos nyelvtanulás között (Krashen, 1981, Budai, 2010). Az idegen nyelvek tanulásának sikeressége elmarad attól a szinttől, amelyet az anyanyelvi tudás megszerzése során elértünk (Birdsong, 2004). Az anyanyelv esetében, bár vannak egyéni eltérések, mégis mindenki eljut az elsajátítás végső szintjére, az idegennyelv-elsajátítás gyorsasága és végső szintje tekintetében azonban jelentős eltérések tapasztalhatók (Ellis, 2004).

Az anyanyelv elsajátítása és az idegen nyelvek tanulása eltérő szinterekhez, illetve eltérő életkorokhoz kötődik. A tanulók mire az iskolai tanórákon az első tapasztalataikat szerzik valamely idegen nyelv tanulásában, többnyire birtokában vannak már az anyanyelvüknek. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás idején más-más biológiai-érési folyamatok zajlanak. Az idegennyelv-tanulás kezdetén a tanuló az anyanyelv-elsajátítás során szerzett tanulási tapasztalataira épít (Sominé, 2011). A nyelvtudás magasabb szintjein az idegen nyelvi fejlődés egyre inkább függetlenedik az anyanyelv-elsajátítás szintjétől (Csapó és Nikolov, 2009).

3.4 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók anyanyelv-elsajátítási sajátosságai és ennek hatása az idegennyelv-tanulásra

A tanulás nem nélkülözheti a megértést, aminek alapja az előzetes nyelvismeret (ez magában foglalja mind az anyanyelvi ismereteket, mind az idegen nyelven addig elért ismeretszintet). A nyelvtanulók gyakran fordulnak anyanyelvi ismeretükhöz, ha azt gondolják, ez segíti a feladatmegoldást.

Az anyanyelv-elsajátítás zavarai hátrányosan befolyásolják az idegennyelv-tanulás folyamatát (Sparks és mtsai, 2009). A percepció zavarai az anyanyelv-elsajátításhoz, a gyermekkorhoz kapcsolódnak. Ha korrigálásuk elmarad, felnőttkorban nehezítik a mindennapi kommunikációt, a külvilágból származó ingerek feldolgozását (Macher, 2007).

Ha a gyermek beszédpercepció folyamatában elmaradás vagy zavar mutatkozik, annak következményei vannak az idegen nyelvi beszédészlelés és megértés folyamataira (Simon, 2006). A hallásértés fejlesztését az anyanyelven kell kezdeni. Célszerű felhívni a tanulók figyelmét az anyanyelvi és a célnyelvi hasonlóságokra, különbségekre (Bárdos, 2002).

Gósy Mária (2007) a tanulásban akadályozott gyermekek két csoportjának (enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és a „határeseti intellektusú” tanulók, azaz nehezen tanuló tanulásban akadályozott gyermekek) beszédpercepció folyamatait térképezte fel. Azt találta, hogy a két csoport beszédpercepció folyamatában a beszédészlelésben nem volt szignifikáns különbség, csak a beszédmegértésben mutatkozott jelentős eltérés (az enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyengébben teljesítettek). Az életkor előre haladásával bekövetkező fejlődés az egyes területeken eltérést mutatott a két csoport között. Míg az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek a kilenc vizsgált területből csak háromban mutattak fejlődést, a határeseti intelligenciával rendelkező gyermekek csak három területen nem mutattak fejlődést az életkor előre haladásával. Az intelligencia különbség összefüggést mutat a fejlesztési lehetőségekkel.

3. táblázat Az életkor előre haladásával változást mutató területek. (Gósy, 2007)

FOLYAMATOK	Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek	„Határeseti intelligenciával” rendelkező gyermekek (nehezen tanuló tanulásban akadályozott)
akusztikai-fonetikai észlelés (mondatok szintjén)	NEM	NEM
akusztikai-fonetikai észlelés (szavak szintjén)	NEM	IGEN
fonetikai észlelés	IGEN	NEM
fonológiai észlelés	IGEN	IGEN
szeriális észlelés	NEM	IGEN
szövegértés	NEM	IGEN
mondatértés	IGEN	NEM
beszédhang-differenciálás	NEM	IGEN
transzformációs észlelés	NEM	IGEN

Összességében mind a határeseti intellektusú, mind az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédpercepciója jelentősen elmarad a tipikus fejlődésmentű gyermekekétől (Gósy, 2007).

Macher (2007) szintén tanulásban akadályozott tanulók (enyhén értelmi fogyatékos) (10-10.6 év) beszédészlelését és beszédmegértését vizsgálta. A következőket állapította meg:

- Szókincsük szegényes, mentális lexikonjuk aktiválása bizonytalan.
- A transzformációs észlelés (jel és alak megfeleltetése) tekintetében elmaradásuk legalább 3 év. Ez leginkább az olvasás, írás elsajátításának zavarához vezet.
- A szavak felismeréséhez, megtanulásához alapvetően szükséges a szeriális észlelés életkori szintű működése. A vizsgált tanulásban akadályozott tanulók mindegyike küzd e területen problémával. Átlagteljesítményük 53,6 %, ez alig éri el a három évesek sztenderd átlagát.

Beszédértésükre jellemző, hogy valamennyi vizsgált gyermek beszédmegértési problémával küzd. A beszédpercepció zavar érintheti valamennyi szint működését, de korlátozódhat néhány részfolyamatra is. Csak beszédészlelési zavart mutató gyerek olvasástechnikája gyenge, de a szövegértése jó. A verbális megértésben rosszul teljesítők olvasásértése

gyenge. Akiknél mindkét folyamat korlátozottan működik, mind az olvasás technikája, mind az olvasottak értése érintett. (Macher, 2007)

Fazekasné Fenyvesi Margit a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallását vizsgálta. (Más szakirodalmak a hangzódifferenciálás vagy a fonémaészlelés fogalmát használják szinonimaként (Fazekasné Fenyvesi, 2009.) Eredményei azt mutatták, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghalló készségeinek fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi társaikhoz képest. A családi környezet beszédhanghallásra gyakorolt hatására is felhívja a figyelmet. A hátrányos helyzetű tanulók beszédhanghalló készsége elmarad társaikétól (Fazekasné Fenyvesi, 2009).

A beszédhangok azonosítása az anyanyelvi hangzás irányítása alatt működik, így a kisgyermekkorban tanult idegen nyelv kiejtése tökéletesebb, hiszen a beszédhanghallás fejlődése intenzív szakaszban van, a hangok differenciálása intenzívebb (Fazekasné Fenyvesi, 2009) Tanulásban akadályozott gyermekekre vonatkozóan ez a megállapítás a beszédhanghallás, a beszédészlelés zavarai miatt nem jellemző.

Idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló újra járja a beszédértés folyamatának tanulását. Az idegennyelv-tanulás során az idegrendszer megint csak a beszédhanghallásra támaszkodik, csakúgy, mint az anyanyelv-elsajátításban. Amennyiben az anyanyelven nincs optimális fejlettségi szinten a beszédhanghallás, ez problémát okoz a második nyelv (idegen nyelv) elsajátításában. Elsősorban a kiejtés, és a szöveg megértésében jelentkezhetnek nehézségek. (Fazekasné Fenyvesi, 2009)

Összefoglalva a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) gyermekek beszédpercepció elmaradása negatívan befolyásolja az idegennyelv-tanulás sikerességét. Szegényes szókincsük, a mentális lexikon esetleges előhívása idegen nyelven is nehezítik a tanulást. A transzformációs észlelés súlyos zavara következtében az írás és olvasás rendkívül nehezített lenne, ezért tanulásban akadályozott gyermekek esetében az írás és olvasás, mint idegen nyelvi készség, nem hangsúlyos terület, nagyon kis mértékben jelenik meg.

3.5 A nyelvérzék kérdése enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál

Csapó és Nikolov (2009) azt vizsgálták, hogy a kognitív képességek (pl. induktív gondolkodás képesség, anyanyelvi olvasottszöveg-értés) és egyéb faktorok (pl. iskolai osztályzatok, idegen nyelv tanulásához fűződő attitűd és motiváció, családi háttér) hogyan járulnak hozzá az idegen nyelvi teljesítményhez. 6., 8., 10. és 12. évfolyamos angolul és németül tanuló diákok

vettek részt a vizsgálatban. A nyelvi teljesítményt (hallott és olvasott szöveg értése, írás) mérő teszt, induktív gondolkodás teszt és kérdőív segítségével gyűjtöttek adatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy az induktív gondolkodás erős korrelációt mutat mindegyik nyelvi készség esetén. A legerősebb összefüggést az induktív gondolkodás az olvasott szövegértéssel és az írással mutatta, a hallott szövegértéssel ugyan szignifikáns, de jóval alacsonyabb a korreláció. Eredményeik összhangban vannak korábbi kutatási eredményekkel (Kormos és Sáfár, 2008), ahol a nyelvi teljesítményt idősebb nyelvtanulóknál is legmagasabb arányban az induktív tanulási képességet, a „szabálykivonás” képességét mérő komponens magyarázza, vagyis a nyelvérzékmérő teszt feladatai közül az induktív gondolkodást mérő feladat előrejelzi az idegen nyelvi teszten elért összpontszámot. Csapó és Nikolov (2009) nagymintás követéses vizsgálataiból szintén azt a következtetést vonta le, hogy az induktív gondolkodás nagyobb arányban magyarázza a fiatalabb nyelvtanulók teljesítményét.

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nyelvérzéke mérésére még nem került sor, ez a terület feltárásra vár. Szabó (2014) azonban ötödik és hetedik évfolyamokon tanuló tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) ($n=119$) gyermekek induktív gondolkodását vizsgálta, és összehasonlította többségi gyermekek ($n=152$) induktív gondolkodásával. A többségi és a tanulásban akadályozott részminták eredményeit vizsgálva elmondható, hogy a többségi tanulók fejlettségi szintje az ötödik ($|t|=9,90$ $p < 0,001$) és a hetedik ($|t|=3,782$ $p < 0,001$) évfolyamon is szignifikánsan magasabb, mint a tanulásban akadályozott tanulóké. A többségi és a tanulásban akadályozott tanulók fejlődése közötti különbségek azonosításakor azt találta, hogy a tanulásban akadályozott tanulók fejlettsége alacsonyabb szintű. Még hetedik osztályos korban sem érik el, az ötödik osztályos tanulók átlagos szintjét, tehát fejlődésbeli elmaradásuk akár több mint két évre is tehető (Szabó, 2014). A tanulásban akadályozott gyermekek induktív gondolkodásának elmaradása feltehetően kedvezőtlenül befolyásolja az idegennyelv-elsajátítást, de konkrét kutatási eredmények ezen a területen még nem születtek.

4. Helyzetkép az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulónéesség idegennyelv-tanulásának jellegzetességeiről nagyon kevés elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésünkre, ennek következtében a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára egyaránt. Az elmúlt néhány évben kezdődtek meg a hazai kutatások e populációnak a gyógypedagógiai intézményekben megvalósuló idegennyelv-tanításáról (Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b; Meggyesné, 2015a; Meggyesné, 2015b; Meggyesné, 2017a).

E fejezet célja, hogy e kutatások eredményeinek bemutatásával, a kutatási eredményekből született tanulmányok feldolgozásával helyzetképet fessen az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról.

4.1 Európai helyzetkép

A sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-tanítása a nyelvpedagógia kevésbé kimunkált területe, ezért egyre nagyobb figyelmet kell, hogy kapjon a döntéshozóktól, az oktatási rendszertől, a kutatóktól, a tanárképzőktől, a tanároktól. Az európai országokban az idegennyelv-oktatás az iskolai jogszabályokban az uniós előírásoknak megfelelően prioritássá vált. A nyelvtanítást minden tanuló számára biztosítani kell, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is (European Commission, 2005).

Swartz a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatását vizsgálva rávilágított arra, hogy miért szükséges nagyobb figyelmet fordítani erre a területre. A tanulási problémákkal küzdő tanulók számára az idegennyelv-tanulás gazdagító és jutalmazó élmény lehet, azonban stresszt kiváltó, megalázó élménnyé is válhat, ha a tervezettel ellentétes a tanulási-tanítási folyamat megvalósulása (Schwarz, 1997). Ezek a nehézségek egyre komolyabbá válnak, ha a pedagógusok nem igazítják az idegennyelv-tanítást a tanulók sajátos nevelési szükségleteihez. Amennyiben ezek a diákok nem kapják meg a szükséges segítséget, továbbra is szenvedni fognak sikertelenségüktől, és egyre nagyobb lesz a rés a tudásuk és társaik tudása között (Ortiz, 2001).

Kevés azon kutatások száma, melyek a sajátos nevelési igényű tanulók enyhén értelmi fogyatékos alcsoportjának idegennyelv-tanítási helyzetéről számolnak be (Coşkun Abdullah,

2013; Pokrivčáková, 2013a; Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b). A kisszámú kutatások 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).

A fejezet célja, hogy a fellelhető irodalmi forrásokat feldolgozva, bemutassa az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításának helyzetét néhány európai országban.

4.1.1 A szakirodalomfeltárás módszere

Az európai helyzetkép felvázolása során minél szélesebb körű forrásfeltárására törekedtünk. Az interneten elérhető elektronikus dokumentumok forrásfeltárásán túl két tematikus forrásgyűjteményt is felhasználtunk. A németországi Marburgban a Philipps-Universität által működtetett információs központ, az Informationszentrums für Fremdsprachenforschung (<https://www.uni-marburg.de/ifs>), egyedülálló tematikus gyűjteménnyel rendelkezik az idegen nyelvi kutatások és a modern nyelvoktatás irodalmáról. Szolgáltatásaik között szerepel a szakirodalom kutatás, megadott kulcsszavak alapján a kért témában irodalomlistát állítanak össze. Ezt a szolgáltatást is igénybe vettük a források feltárása, illetve Wilson "A bibliography of modern foreign languages and special educational needs" (Wilson, 2012) témabibliográfiáját is felhasználtuk. Sajnos, mindkét témabibliográfia kevés irodalmat kínált az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítása témakörében. Az Informationszentrums für Fremdsprachenforschung válasz emailjében meg is fogalmazta, hogy a téma nagyon kevésbé kutatott területe az idegennyelv-oktatásnak.

A bemutatásra kerülő országok csupán mozaikos képet mutatnak az érintett tanulócsoport idegennyelv-oktatásáról, mert mint már utaltunk rá, kevés országban publikálnak e témában. Tovább nehezíti a források feldolgozását, hogy a hazai szakirodalom fogalmai nehezen hozhatók szinkronba a külföldi szakirodalom terminológiájával (Fejes és Szenczi, 2010). Az enyhe értelmi fogyatékoság (*mild cognitive disability, mild mental retardation, mild intellectual disability, MID*) az amerikai szakirodalomban az eltérő diagnosztikai gyakorlatból adódóan a magyar terminológiától eltérő kategóriát takar. Mivel a medikális megközelítésű "címkézés" helyett egyre inkább a funkcionális megközelítésű definíciók terjednek el (példa erre a *tanulási akadályozottság fogalmának megjelenése, amelynek pusztán csak egyik csoportját alkotják az enyhén értelmi fogyatékos tanulók*), a kutatásokban adatvesztést

eredményezhet. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető empirikus eredmények az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat általában nem kezelik külön csoportként (Fejes és Szenczi, 2010).

A fellelhető eredmények és irodalmak közül a következő szempontok mentén válogattunk:

1. Egyrészt azok az országok kerülnek bemutatásra, melyeknek terminológia használata alapján megállapítható, hogy a publikált szakirodalom az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítására vonatkozik.
2. Másrészt miután az európai országok nagyobb hányadában az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a többségi iskolarendszerben integrált, inkluzív oktatásban vesznek részt, így nemcsak a gyógypedagógiai iskolákra vonatkozóan tárjuk fel az idegennyelv-tanítás helyzetét, hanem vizsgáljuk az integrációban, inklúzióban tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásának helyzetét is.

4.1.2 Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása néhány európai országban

Az idegennyelv-oktatás a sajátos nevelési igényű tanulók számára az esélyegyenlőség biztosításának egyik területe. Szinte valamennyi bemutatásra kerülő országnak az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra vonatkozó nyelvvoktatása sajátos jellemzőket mutat be, akár kelet-európai, akár észak-európai, akár nyugat-európai, akár eurázsiai országról van szó. Vannak országok, ahol a nemzetiségek együttélése miatt több nyelven is tanulnak, van ország, ahol az angol a második hivatalos nyelv. Néhány országot bemutatva a nyelvtanításukról fogunk helyzetképet festeni, néhány országgal kapcsolatban pedig azt a módszert mutatjuk be, amit az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásához kínál. A magyarországi helyzetkép bemutatását e fejezet mellőzi, mert a magyarországi helyzet a disszertáció következő fejezetében kerül bemutatásra (Meggyesné és Lesznyák, 2014a; 2014b; Meggyesné, 2015a; 2017a).

Németország

Németországban Tentrup és Ortner már 1976-ban szorgalmazta, hogy számolják fel „az önkényes negatív diszkriminációt”, ami az „idegennyelv-oktatás lehetőségének megvonását jelenti a sajátos nevelési igényű gyerekek esetében (Tentrup és Ortner, 1976). Sokáig tartott, míg felismerték, hogy az idegennyelv-oktatás nemcsak túlterheli az enyhén értelmi

fogyatékos tanulókat, hanem esélyt biztosít számukra, hogy megismerkedjenek más kultúrákkal, növeljék önbizalmukat, kilépjenek a nyelvi elszigeteltségből (Quenstedt, 1994). 2000-ben Windolph tevékenysége nyomán ismét aktuálissá vált e diszkriminatív oktatáspolitikai intézkedés felszámolása (Windolph, 2000). Elérkezett az ideje, hogy az angol nyelv oktatása mindenki számára lehetővé váljon. A 2003-as év Európában a fogyatékos személyek éve volt. Vezérelvként jelent meg a hozzáférés, a részvétel biztosítása. Ennek tükrében döntött a Német Parlament úgy, hogy valamennyi iskolában fel kell kínálni tanulható tárgyként az angol nyelvet. Az enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) gyermekek számára a 2003/2004-es tanévben vezették be kötelezően az angol nyelv oktatását a 3. osztálytól (Wember, 2006).

Ausztria

Az 1990-es években nem sok szószólója akadt a gyógypedagógiai segítséget igénylő tanulók idegennyelv-oktatásának (Lazar, Margarete és Hirschberger, 1996), azonban már akkoriban megfogalmazódtak a hatékony idegennyelv-tanítás feltételei:

- jól képzett tanárok,
- kedvező szervezeti, környezeti feltételek,
- megfelelő oktatási forma (Prochazka, 1990:184).

A 2008/2009-es tanévben életbe lépett új tanterv értelmében minden sajátos nevelési igényű tanuló számára heti egy tanóra áll rendelkezésre az angol nyelv tanulására. Igény esetén egy tanórával növelhető a heti óraszám. A tananyag tartalom egyrészt összhangban van a „hagyományos osztályok” tananyagával, másrészt mélységében illeszkedik a tanulók kognitív és nyelvi fejlettségéhez. Jelenleg mind az inkluzív, mind pedig a speciális (gyógypedagógiai) intézményekben tanítják az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára az angol nyelvet (Felberbauer, Lazar és Blecher, 2008). A speciális (gyógypedagógiai) iskolákban a tanterv a 3. osztálytól írja elő az angol nyelv tanítását (Haslinger, 2016). Miután e tanulókra jellemző az általános tanulási képességzavar (koncentráció gyengesége, memória problémái, szóbeli és írásbeli szövegalkotás gyengesége, esetlegesen beszédhibák), az idegen nyelv tanulása számukra örömforrás kell, hogy legyen, így erősödhet az idegennyelv-tanulási motiváció is (Haslinger, 2016). A kedvező tanulási környezet kialakítására a következő módszertani elemeket említik:

- lassú, tagolt beszéd,
- gyakori ismétlés,
- a szövegalkotást a grammatika elé kell helyezni,
- nem a kiejtés, inkább a szókincs előtérbe helyezése,
- minden apró teljesítmény felismerése és elismerése szükséges,
- a teljesítmény nem feltétlenül egységes valamennyi kompetencia területen (Haslinger, 2016).

Egy másik szerzőpáros további módszertani elemekre hívja fel a figyelmet:

- individualizálás és differenciálás,
- a szakértők által elkészített oktatási anyag használata (Tartalma: 11 témakör, könnyen olvasható képes mondatkártyák, játékok, egyszerű angol irodalmi szövegek, egyszerű nyelvtani gyakorló lapok), melyek letölthetők és nyomtathatók, ezzel is segítve a differenciálás megvalósítását,
- cselekvésorientált, játékos gyakorlás biztosítása (Felberbauer és Lazar, 2013).

Az új tantervhez az oktatási anyagot Felberbauer és Lazar készítették azzal a szándékkal, hogy mind a gyógypedagógiai intézményekben, mind az inkluzív iskolákban a minőségi nyelvoktatás zálogaként használják fel a pedagógusok (Felberbauer és Lazar, 2013). A tananyagok az osztrák speciális oktatásban is hiánypótlónak számítanak.

A tanterv az idegen nyelvi alapkészségek (a hallás utáni megértés, a beszéd, az olvasás és az írás) mindegyikének fejlesztésére koncentrál, az értelmi fogyatékos tanulók esetében is felsorolja az egyes alapkészségek körében elsajátítandó kompetenciákat. A *hallás utáni megértés* során a tanuló megérti az egyszerű kifejezéseket, amennyiben a beszéd lassú és érthető, és elégszer megismétlik. A multiszenzoros segítségadás hatékony lehet (auditív, vizuális, kinezetikus, haptikus megsegítés). A tanuló megérti az egyszerű szöveget, amennyiben az az ismereteihez kapcsolódik. A *beszéd* során kidolgozott témákról nagyon egyszerű nyelvi eszközökkel információt tud adni. A nyelvhelyesség nem elvárás, azonban az érthetőség igen. A kimunkált tartalom keretein belül egyszerű beszélgetést tud folytatni. Ebben segítségül hívhatók már megtanult beszédfordulatok, képek, kártyák. Az *olvasás* során tanult szavakat, kifejezéseket, egyszerű párbeszédet képes elolvasni (Haslinger, 2016). Az olvasáskészség fejlesztése ugyan nem a legfontosabb feladat, de javasolják az olvasás bevezetését (Felberbauer és Lazar, 2013). Az *íráskészség* fejlesztése következtében a tanuló

le tud írni egyszerű szavakat, frázisokat, a tanult témakörön belül egyszerű írott párbeszéd alkotására képes (Haslinger, 2016).

Egyesült Királyság

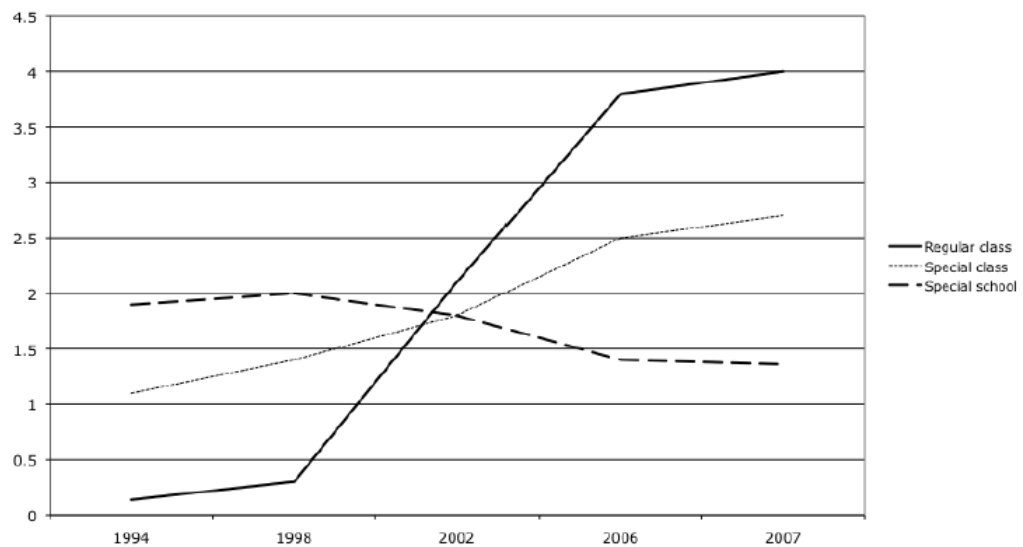
Angliában két évtizeddel ezelőtt a nemzeti alaptanterv bevezetésével minden 11-14 év közötti diáknak lehetősége nyílt arra, hogy modern idegen nyelvet tanuljon. Ez az új oktatáspolitikai döntés a speciális nevelési igényű csoportok számára is lehetővé tette az idegen nyelvek tanulását (Whitehead, 1990). Az 1990-es évek elején több sikeres projekt zajlott a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatásával kapcsolatban. A többségi és a speciális iskolák stratégiája merőben eltért egymástól. Nagy eltérés volt a két iskolatípus között: a többségi iskolák a tantárgyi követelményekből, a speciális iskolák a tanulók egyéni szükségleteiből indultak ki. Hamar kiderült, hogy a mindenki számára hatékony idegennyelv-tanítás a két megközelítés ügyes kombinációján alapszik (Wilson, 2009).

1990-ben Wales Oktatási és Tudományos államtitkára azt javasolta, hogy minden fogyatékos személy számára biztosítsák a modern nyelvek tanulásának lehetőségét. A tantervek az idegennyelv-oktatás hatékonyságának alátámasztására hangsúlyozták a tanulók általános nyelvi készségeinek fejlődését, az új tanulási tapasztalatokon keresztül a pozitív tanulói teljesítmények elérését. A nyelvtanulás során a szociális képességek gazdagodnak, hiszen a kommunikáció és az interakciók új kontextusba helyezése ösztönzőleg hat más emberek, népek, kultúrák tudatos megismerésére. (Department of Education and Science and Welsh Office, 1990:76).

Finnország

Finnország oktatása egyrészt minőségi oktatást jelent a kimagasló teljesítményt elérni képes tanulók számára, másrészt befogadást, támogató szolgáltatásokat biztosít a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Finnország kétnyelvű ország, mindenki tanul finnül és svédül, a sajátos nevelési igényű gyermekek is, beleértve az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat is. Idegen nyelvként általában az angol nyelvet tanítják (Takala, Pirttimaa és Törmanen, 2009). A finn oktatási törvény értelmében minden tanulónak joga van a képességei optimális fejlődését biztosító támogatásra, illetve minden tanulónak joga van a speciális nevelési szükségleteire reflektáló oktatáshoz. A fogyatékos gyermekek kevesebb, mint 2 %-a tanul speciális (gyógypedagógiai) intézményekben, a hatályos törvények értelmében, ha

lehetséges, a fogyatékos gyermekeket a többségi iskolarendszerben helyezik el. (CBS, 2009; Järvinen, 2007).



7. ábra

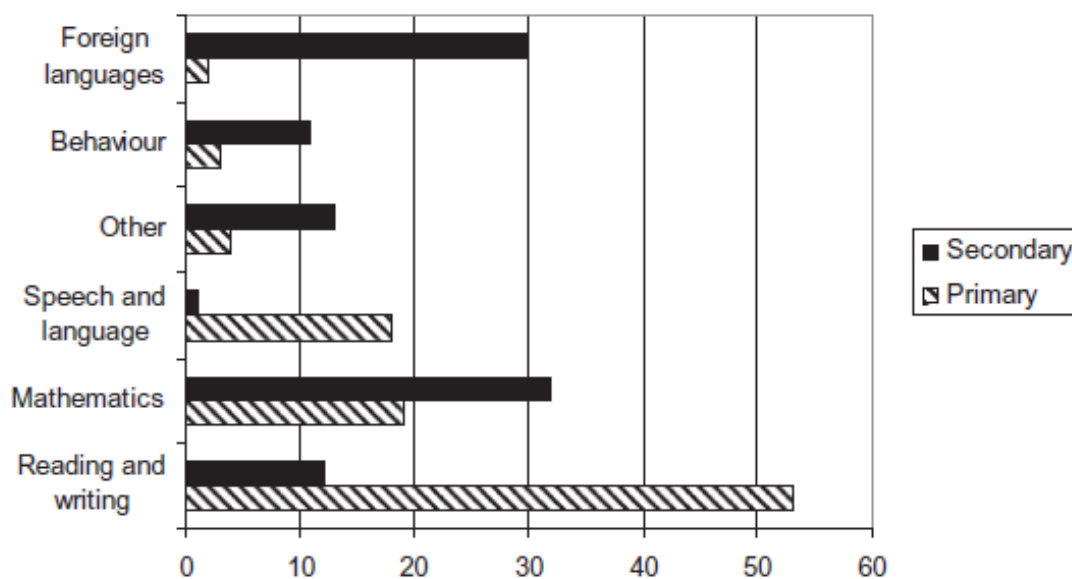
*A finn sajátos nevelési igényű nappali tagozatos diákok beiratkozásának százalékos eloszlása
(Graham L. J., Jahnukainen M, 2011:22)*

A grafikonon látható, hogy a finn oktatási reform és paradigmaváltás következtében a gyógypedagógiai (szegregált) iskolákban tanuló gyermekek aránya fokozatosan csökken, és a 2000-es évek első évtizedének derekán már kevesebb, mint 2 % a speciális iskolákban tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek aránya. A speciális iskolákba a súlyosabb fogyatékosági csoportba tartozó gyermekek járnak.

A többségi iskolákban folyamatosan növekszik a fogyatékos gyermekek jelenléte (Graham és Jahnukainen, 2011). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a többségi iskolákban végzik tanulmányaikat, ezért a speciális iskolákban nem vizsgálható az idegennyelv-tanításuk, így a többségi iskolákban fellelhető sajátosságokról, nehézségekről szóló kutatások kerülnek bemutatásra.

Finnország valamennyi iskolájában jelen van egy vagy több gyógypedagógus, hogy segítsék a fogyatékos gyermekek fejlődését és a többségi pedagógusok munkáját (Takala, Pirttimaa és Törmanen, 2009). A gyógypedagógusok közül a többségi iskolákban dolgozók („in part-time special education teachers”) elsősorban olvasást, írást, matematikát és idegen nyelvet tanítanak a tanulóknak. A gyógypedagógiai támogatást a tanulók 30%-a veszi igénybe. Az arány azért ilyen magas, mert a gyógypedagógusok nem pusztán a fogyatékos tanulók

fejlesztését, oktatását végzik, hanem bármely tanulónak segítséget nyújtanak (nem szükséges diagnózis), akiknél tanulási probléma merül fel (Ström és Hannus-Gullmets, 2015). A fogyatékos tanulók oktatása, fejlesztése során a gyógypedagógusok számára a legnagyobb kihívást a matematika, az olvasás, és írás tanítása mellett az idegennyelv-tanítás jelenti (Takala; Pirttimaa és Törmanen, 2009). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a matematikát, az olvasást, az írást és az idegen nyelvet kiscsoportban, a gyógypedagógussal külön fejlesztő szobákban tanulják. A következő ábrán láthatjuk, hogy a gyógypedagógusok az általános és a középiskolákban milyen arányban találkoznak a tanulási problémák különböző területeivel.



8. ábra

A tanulási problémák aránya a finnországi az alap- és a középfokú oktatásban. (Statistics Finland 2010. *Special Education 2009.*; Takala, Pirttimaa és Törmanen, 2009)

A finn gyógypedagógusok az idegennyelv-tanításban jelentkező problémák kezelésére négy csoportba sorolják a célravezető módszereket és azok kombinációját (Takala, Pirttimaa és Törmanen, 2009).

A gyakorlás megvalósításának módja

- sok beszélgetés, párbeszéd alkalmazása
- változatos feladattípusok alkalmazása
- változatos tananyag
- változatos taneszközök (könyvek, szemléltető eszközök, számítógép használat, CD)

Pedagógiai tényezők

- lassú haladási tempó biztosítása
- szükség esetén extra idő biztosítása a megértéshez, az elsajátításhoz és a gyakorláshoz
- letisztult tananyag struktúra kialakítása
- a diákok és a pedagógusok által készített taneszközök használata
- fejlesztő, dinamikus értékelés alkalmazása
- szükség esetén speciális tanulócsoportok létrehozása

Metakognitív készségek fejlesztése

- a tanulás tanítása
- memória technikák tanítása (pl. szavak memorizálásának lehetséges technikái)

Érzelmi tényezők

- a tanulók motiválása és ösztönzése
- megfelelő légkör kialakítása
- önértékelés fejlesztése
- pozitív attitűd kialakítása (Takala; Pirttimaa és Törmanen, 2009).

Hollandia

Hollandiában az angoltanítás helyzete sajátosabb az eddig bemutatott országokénál, hiszen a holland nyelv mellett az angol is hivatalos nyelv. A tanulóknak több lehetőségük van az angol, mint idegen nyelv használatára, de a gyógypedagógiai intézmények tanulói jóval kevesebbet használják az angol nyelvet. A gyógypedagógiai iskolákban tanító pedagógusok 77 %-a vallja, hogy a holland diákok az iskolába lépés előtt nem tudnak angolul. Az angol nyelvet valamennyire ismerő diákok tudása közti különbség rendkívül jelentős. Ezért nem pusztán a sajátos nevelési szükségletek okán, hanem a nyelvtudásbeli heterogenitás miatt is szükséges a differenciált oktatás (Bertil Geurts, Bas HemkerWilma Vrijs, 2014). Az alapfokú gyógypedagógiai oktatásban zajló angoltanításról alig vannak adatok (Thijs, 2011). Egy 2013-ban zajlott kutatás a gyógypedagógiai általános iskolákban az angol, mint idegennyelv- oktatás körülményeit vizsgálta. A többségi iskolákhoz képest a gyógypedagógiai intézményekben kb. harmadannyi időt töltenek a gyermekek az idegennyelv-tanulással (Bertil Geurts, Bas HemkerWilma Vrijs, 2014). Az iskolai nyelvtanítás mellett jelentős szerepet kap az informális tanulás is, hiszen a holland diákok az angol nyelvvel kapcsolatba

kerülnek a televízión, a rádión, a médián keresztül. Az informális tanulás mértéke és intenzitása diákonként eltérő. A tanárok a speciális (gyógypedagógiai) iskolákban motiváltak az angol tanítás iránt (Bertil Geurts, Bas HemkerWilma Vrijs, 2014). A gyógypedagógiai iskolák tanulói a továbbtanulás tekintetében több alternatíva közül választhatnak. A tanulók több mint fele a szakmai képzést választja, míg harmaduk az úgynevezett PrO- iskolákban (gyakorlati jellegű képzés) folytatja tanulmányait (Bertil Geurts, Bas HemkerWilma Vrijs, 2014). A továbbiakban a PrO- iskolákban folyó angoltanítást mutatjuk be, mivel ebben az iskolatípusban tanuló diákok jellemzői több szempontból is megfelelnek a hazánkban enyhe értelmi fogyatékossgal diagnosztizált tanulók jellemzőinek. A PrO- iskolák („praktijkonderwijs”) tanulói 12-18 éves tanulásban akadályozott (azon belül enyhén értelmi fogyatékos) diákok, akiknek intelligenciahányadosuk 55-80 IQ között van. A 166 szegregáltan működő PrO- iskola között a nyelvtanítás szempontjából nagy különbségek vannak (Bertil Geurts, Bas HemkerWilma Vrijs, 2014). Az iskolavezetők szabad döntést kapnak, hogy bevezetik-e az angol nyelvet a tantervbe, vagy nem. Azok a PrO- iskolák, amelyek nem vezetnek be az angol oktatást, a következő érvekkel támasztják ezt alá:

1.) **„Egy nyelv is elég nehéz nekik.”**- Az értelmi fogyatékos gyermekek számára a saját anyanyelv elsajátítása is nehézségekkel jár, így tehát a legtöbbször felhozott érv az idegennyelv-tanítás ellen az, hogy elég nehéz nekik a hollandot megtanítani, nincs szükségük idegen nyelvre, mert az csak még jobban összezavarná őket. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók intelligenciája és munkamemóriája a tipikus fejlődésmentű tanulókéthoz jelentősen elmarad, ezért nehezített számukra az idegennyelv-elsajátítás. Bizonyított tény, hogy az intelligencia és a munkamemória szoros összefüggést mutat az idegennyelv-tanulás sikerével (Juffs, 2006; Conway, Kane és Engle, 2003; Pickering és Gathercole, 2004; Oberauer, Schulze, Wilhelm és Süß, 2005; Maehler és Schuchardt, 2009).

2.) **„Úgysem lesz rá szükségük.”**- Ez a második leggyakoribb érv az idegennyelv-tanítással szemben, hogy a jövőben nem lesz rá szükségük. A PrO-iskola már a tanulmányok „végállomása”, innen a munkaerőpiac következik, viszont ott is legfőképp egyszerű munkát végeznek az innen kikerülő fiatalok (szállodai, vendéglátó-ipari, takarítói, autómosás, gumiabroncs csere, stb.), amit holland nyelvi környezetben kell végezni, tehát nincs szükségük az angolra. A tanárok és szülők egy része is feleslegesnek tartja (Bogaards, 1996; Plas, 2009).

3.) **Tanárok kompetenciáival kapcsolatos fenntartások** - Az angol tanítás esetében a PrO- iskolák tanárainak szükséges lenne a nyelvoktatáshoz a speciális módszertani tudás is. A kétféle (gyógypedagógiai és nyelvtanári) szaktudás jelenléte gondot jelent. A sajátos nevelési igényű gyermekek idegennyelv-oktatásával viszonylag rövid ideje foglalkoznak Európában, így Hollandiában is, ezért a tapasztalatok száma is kevés, ez tovább nehezíti a tanárok dolgát (Plas, 2009).

Azokban az iskolákban, ahol folyik angol tanítás az A1-es nyelvi szint elérésére törekcszenek, ami a következő gyakorlati kompetenciákat foglalja magába:

- a tanuló érti és használni tudja a mindennapi élet alapvető kifejezéseit,
- a tanuló be tud mutatkozni, és másokat is be tud mutatni,
- tud kérdezni és tud felelni a kérdésekre a bővebb adatokkal kapcsolatban (például hogy hol lakik),
- a tanuló interakcióba tud lépni más emberekkel, ha megfelelő tempóban és tisztán beszélnek hozzá (Plas, 2009).

Szlovákia

Szlovákia soknemzetiségű ország, ezért a nyelvoktatás helyzete sajátos. A kisebbségek számára a Szlovák Köztársaság Alkotmánya jogot biztosít az anyanyelven való oktatáshoz (Pokrivčáková és mtsai, 2015). A speciális szükségletű tanulók esetében az egyenlő esélyek biztosítása az idegennyelv-oktatás területén is realizálódik, azonban e csoportok számára a hagyományos kétnyelvű oktatás túlságosan nehéznek bizonyul (Pokrivčáková, 2013b).

1989-ig Szlovákiában a fogyatékos tanulók iskoláztatásának jellemzője a szegregáció volt. Ma már a szlovák iskolarendszer három oktatási formát kínál a sajátos nevelési igényű tanulók számára: a szegregációt, az integrációt és az inklúziót (Pokrivčáková és mtsai, 2015).

A gyógypedagógiai iskolákban a 2009 és 2014 között a tanulólétszám jelentősen emelkedett (UIPŠ, 2015). A speciális iskolákban az idegennyelv-oktatás nem kötelező része a tantervnek, az iskola programján múlik, tanítanak-e idegen nyelvet (Pokrivčáková és mtsai, 2015). Háromféle fenntartó irányítása alatt működnek gyógypedagógiai iskolák (állami, magán és egyházi). A szlovák statisztikai évkönyv adatai alapján 2014-ben az alapfokú speciális iskolákban tanuló fogyatékos tanulók kicsit több mint negyed része tanult idegen nyelvet. A legtöbben angol, német és orosz nyelvet tanulnak (UIPŠ, 2015; Pokrivčáková és mtsai, 2015). Az integráló iskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók a többségi tanulók tantervei alapján

tanulnak. Az iskolavezetés felelős a tanulási környezet speciális igényekhez történő alakításáért (egyéni fejlesztési tervek készítése, tananyagcsökkentés, hosszabb időkeret biztosítása) (Davis, 2004). A két idegen nyelv elsajátítása az integratív iskolában tanuló speciális tanulócsoporthoz számára is általános követelmény. E tanulócsoporthoz idegennyelv-tanulásának célja, hogy a tanulói hiányosságokat kompenzálva, egy alapszintű nyelvismeret birtokában hozzájáruljon a tanulók jövőbeni eredményes és sikeres életvezetéséhez (Pokrivčáková és mtsai, 2015).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a speciális általános iskolákban hatodik osztálytól tanulhatnak idegen nyelvet (ha az iskola felvállalja az idegen nyelv tanítását) (Janečková, 2012). Az idegennyelv-tanulás várható eredményeit Janečková a következőképpen foglalja össze. A tanuló (1) ismeri az idegen nyelv hangjait, (2) képes az alapvető kiejtési szabályokat alkalmazni, (3) tudja az ábécét, (4) ismeri a tőszámneveket, (5) ismeri a leggyakoribb szavakat és kifejezéseket, (6) ki tudja fejezni üdvözlését, kívánságait, köszönetét. Továbbá (7) képes összeállítani állító mondatokat, kérdéseket, (8) képes bekapcsolódni egyszerű párbeszédbe, beszélgetésbe, (9) el tudja olvasni az egyszerű fogalmakat, le tudja fordítani azokat, (10) ismeri a szótár használatát (Janečková, 2012).

Törökország

A Török Oktatási Minisztérium statisztikai adatai szerint a 2010/11-es tanévben az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára fenntartott 138 állami gyógypedagógiai iskolában 8327 fő enyhén értelmi fogyatékos gyermek tanult (Ministry of Strategy Development, 2010). A gyógypedagógiai iskolákban az idegen nyelv tanulása kötelező tantárgyi elemként jelenik meg, míg a második idegen nyelv tanulása választható tantárgyi elem. A tankönyvek kiválasztása a Török Oktatási Tanács feladata, a pedagógusoknak nincs szabadsága a tankönyvválasztás terén (Ramo-Akgun és mtsai, 2011). Hangsúlyozzák, hogy függetlenül attól, hogy gyógypedagógiai iskolában tanulják az idegen nyelvet, vagy inkluzív iskolában, az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvtanításához másképp kell közelíteni (Coşkun, 2013). A változatos osztálytermi tevékenységek közt említik az audiovizuális eszközöket, melyek hatékony fejlesztőeszközei az idegen nyelvi készségek játékos fejlesztésének (Al- Yaari és mtsai, 2013; Coşkun, 2013).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításának elhanyagolt területén azzal próbáltak javítani, hogy bevezették Talking Tactile Technology-t (T3), mint eszközt a

nyelvtanításban. A T3 egy laptop méretű, érintőképernyős hordozható eszköz, amit egy szabvány számítógéphez csatlakoztatva lehet használni, érintéssel aktiválható. Eredetileg látássérültek számára készítették, de számos fogyatékos csoport számára hasznos segítség a nyelvtanulásban. A kutatók ehhez az eszközhöz készítettek tíz kezdő szintű angol nyelvi tananyagot. A képek leegyszerűsített formákat tartalmaztak, a tapintható diagramok és a hangfájlok segítségével az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára is eredményesebbé teszik a nyelvtanulást (Coşkun, 2013). A tananyagokat a vizsgálatban részt vevő angoltanárok (10 fő), gyógypedagógusok (15 fő) és angoltanár szakos hallgatók (28 fő) tesztelték. A tananyagokat alkalmasaknak találták az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanítására, ráadásul az eszköz használata fejleszti az IKT kompetenciákat is. A hagyományos idegennyelv-tanítás során a tanár határozza meg a tanulási tempót, a tanulók lemaradnak, fejlődésük lelassul. Az eszköz pozitívuma, hogy audiovizuális segítséget nyújt, fejleszti a szem-kéz koordinációt, lehetővé teszi az egyéni tanulási tempó biztosítását, emeli a tanulói elköteleződést, a motivációt, szórakoztat, növeli az önbizalmat és élvezetesebbé teszi az oktatást (Coşkun, 2013). A szerző azt is megfogalmazza, hogy sajnós az angoltanító tanárok felkészültsége az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásának tekintetében eléggé hiányos, így a T3 segítségükre lehet, hogy a speciális szükségleteket figyelembe véve történjen az oktatás (Coşkun, 2013).

4.1.3 Összegzés

A bemutatásra került országok egy részében az esélyegyenlőség megvalósulásának egy területeként értelmezik az idegennyelv-tanítást az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében. Ezekben az országokban kötelező a nyelvkutatás, míg más országokban nem vált kötelezővé az idegen nyelv tanítása, az intézményvezetőkre bízzák, biztosítják-e ezt a lehetőséget az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára. Azon országok publikációi, ahol korábban elkezdődött az idegennyelv-tanítás, már kevésbé az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatásának nehézségeiről szólnak, hanem a megvalósítás módszertani lehetőségeiről, a pedagógusképzésről, a tananyagfejlesztésről közölnek információt. Ahol néhány éve vált kötelezővé, ott még a nehézségekről, a taneszközök hiányáról, a pedagógusok felkészületlenségéről, az effajta oktatás „felesleges voltáról” születnek tanulmányok. Összességében elmondhatjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról szóló tanulmányok egyrészt arra a konklúzióra

jutottak, hogy az idegennyelv-tanulás problémát jelent e populáció számára. Ugyanakkor egyetértenek abban is, hogy a készségek alacsonyabb szintű fejlődése elérhető e tanulócsoporthoz számára (Prochazka, 1990; Buchberger, 2002; Janečková, 2012; Al Yaari, Al Hammadi, és Alyami, 2013; Coşkun Abdullah, 2013; Felberbauer és Lazar, 2013; Haslinger, 2016).

4.2 Hazai helyzetkép

4.2.1 Új műveltségterület az enyhén értelmi fogyatékos tanulók általános iskolai oktatásában

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára idegen nyelvet tanítani nem kis kihívás. Ugyanakkor a kihívások nem pusztán nehézséget, hanem lehetőséget is jelenthetnek, megoldásuk során tapasztalatokat szerezhetünk, amelyek előrébb visznek bennünket. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél legszembetűnőbb problémaként elsősorban az elvárt tantervi követelmények és a tanulói eredmények közti eltérés jelentkezik. Wilson (2014) szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek csak akkor érhetik el a bennük rejlő képességek maximumát, ha adott a lehetőség ahhoz, hogy elhagyják komfortzónájukat, hogy új tudást, képességeket szerezzenek. A kockázatvállalás a problémamegoldás első lépése lehet. Csak ezzel a pozitív szemlélettel érdemes belevágni az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanításába is (Meggyesné, 2015b).

Az idegen nyelv tanítása új terület az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásában. Nagy erőfeszítést követel a tanulóktól, ezért az idegen nyelv tanításának és tanulásának céljait a tanulók valós szükségletei, és egyéni fejlettsége alapján kell meghatározni. Az anyanyelven jelentkező nyelvi zavarok nehezítik, egyedi esetekben akár lehetetlenné teszik az idegen nyelv oktatását (Meggyesné, 2015a).

Az idegen nyelv tanulása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekben ellenállást váltana ki, ha azt éreznék, hogy számukra a nyelvtanulás teher. Ezért az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá. A nyelvórákat érdekes, az életből vett gyakorlati tartalommal kell megtölteni. A nyelvtanulás során tanulóinknak bátorító nyelvi tapasztalatokra kell szert tenniük. Olyan tanulási környezetet kell teremtenünk, amelyben képesek úgy mozogni, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat (Wember, 2006; Meggyesné, 2015b). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése tanulási nehézségeik, kudarcaik miatt alacsony, ami frusztrációhoz, szélsőséges esetben bomlasztó

viselkedéshez is vezethet. „Tanulásban akadályozott-barát” tanítási stratégiával a pedagógus csökkentheti, akár meg is szüntetheti e tüneteket. Ezek közé a tanítási stratégiák közé sorolható:

- a cselekvéses (multiszenzoros), kinezetikus tanítási módszer,
- a vizuális megerősítés,
- a változatos formában történő gyakori ismétlés,
- a nyelvi elemek explicit módszerekkel történő bemutatása,
- a tananyag apró lépésekre bontása a könnyebb érthetőség érdekében,
- a tananyag változatos utánzásos aktivitásokon keresztül történő gyakorolása
- a memória stratégiák kialakítása (figyelembe véve a rövidebb koncentrációs képességet), melyek segítik a szótanulást, illetve a minimálisan szükséges nyelvtani ismeretek elsajátítását és alkalmazását,
- a tanulók tudatos követése, mikor állnak készen a válaszadásra,
- a tanulási stratégiák tanítása, a minél nagyobb fokú tanulói önállóság kialakításához, a gondolkodás fejlesztéséhez,
- a tanulási motiváció, az önértékelés fejlesztése érdekében folyamatos dicséret, jutalmazás (Meggyesné, 2015b).

Az *akadálymentesítés* tanítási stratégiái nem pusztán módszerek és alapelvek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanításához, hanem olyan előnyök, amelyek biztosítása komplex személyiségfejlődésüket szolgálják.

Az idegennyelv-oktatást Magyarországon a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek szabályozzák. Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek oktatása esetén az alaptanterv mellett az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára készült kerettanterv, illetve az irányelveknek e tanulói csoportra vonatkozó része alakítja a szabályozást. A Nemzeti alaptanterv gyógypedagógiai alkalmazásához készült irányelvek generációi fogyatékosági típusonként foglalják össze a fogyatékos gyermekek életkori sajátosságait, a jellegzetes képességhiányokat, képességzavarokat, és az ezekből fakadó sajátos nevelési szükségleteket. Az irányelvek generációjának első tagja, *”A fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve”* (23/1997 (VI. 24.) sz. MKM rendelet), az 1995. évi Nemzeti alaptantervhez készült. Szükséges és elégséges tartalmi szabályozást jelenít meg az 1-8. évfolyamokon, valamint az értelmi fogyatékos tanulók középfokú oktatásának 9-10. évfolyamának közismereti

követelményeire vonatkozóan. A dokumentum kerettantervi funkciót is betölt (Balla, 2000). Az enyhén értelmi fogyatékos speciális szakiskolai tanulók 9-10. évfolyamai számára heti 2-2 órában írja elő kötelezően az idegen nyelv tanítását.

A 2/2005-ös OM rendelet „*a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a „Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve”* kiadásáról az enyhén értelmi fogyatékos általános iskolai tanulók számára csak ajánlást tett az idegen nyelv tanítására a 7- 8. osztályokban, de nem tette kötelezővé. Az *Élő idegen nyelv* műveltségi terület százalékos arányát 7-8. osztályban 4-8 százalékban határozta meg (ez heti 1-1 órának felel meg). A speciális szakiskolák 9-10. évfolyamai számára az idegen nyelv tanítását a tanítási órák 6-10 százalékában írta elő.

A jelenleg hatályos nemzeti alaptantervhez készült 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet „*a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve”* a kerettantervnek megfelelően az általános iskola 7. osztályától kötelezően bevezeti az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatását. Az *Idegen nyelvek* műveltségi terület százalékos arányát 7-8. osztályban 10-19 százalékban határozza meg (ez heti 2 órának felel meg). A speciális szakiskolák 9-10. évfolyamai számára az idegen nyelv tanítását 8-11 %-ban írja elő (2016 szeptemberétől az intézménytípus elnevezése szakiskolára változott).

4.2.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásának alapelvei

Az 51/2012. (XII.21.) számú EMMI rendelet 11. melléklete tartalmazza az enyhén értelmi fogyatékos tanulók Idegen nyelv műveltségterületre vonatkozó kerettantervét. A dokumentum bevezető leírásában olvashatunk az idegennyelv-tanítás céljáról, feladatairól, alapelveiről. Az alapelvek könnyebben értelmezhetők és átláthatók, ha három csoportba rendszerezük őket. A három főkategóriát az általános alapelvek, a tanítási tartalomra vonatkozó alapelvek és a tanítás módszertanára vonatkozó alapelvek csoportjaiban határozhatjuk meg (Meggyesné, 2015b).

Általános alapelvek:

- Az idegen nyelv tanításának és tanulásának céljait a tanulók valós szükségletei, igényei és egyéni fejlettsége határozza meg.
- Az általános iskola felső tagozatán a cél az, hogy az idegen nyelv tanítása járuljon hozzá a más tantárgyaknál megszerzett alapkészségek megerősödéséhez.

- Az idegennyelv-tanítás tanórai keretben az általános iskola 7. évfolyamától javasolt, de a szülők igényének eleget téve szakkör vagy egyéb nem kötelező jellegű foglalkozás keretében korábban is megkezdhető.
- Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során nem beszélhetünk a(z) (európai) nyelvi szintek meghatározásáról, mivel az idegen nyelv tanulását az egyéni képességek nagymértékben befolyásolják.
- A kerettantervben megjelenő fejlesztési egységek a Közös európai referenciakeretben szereplő készségekre épülnek, ezek kerültek adaptálásra.
- A kerettanterv nem nyelv-specifikus.
- A nyelvtanítás bevezetésekor tudatosítani kell a tanulóknak az idegen nyelv tanulásának jelentőségét a későbbi életükre, pályaválasztásukra, munkavállalási esélyeikre nézve.
- A nyelvtanítás során törekednünk kell a pozitív hozzáállás és motiváció kialakítására az idegen nyelv tanulására és más kultúrák megismerése iránt.
- Az értékelés során elsősorban a tanuló egyéni fejlődését, motivációját, a nyelvtanulásra irányuló akaratát kell értékelnünk, s az értékeléssel a további nyelvtanulásukat kell segítenünk.
- Az idegen nyelv tanulására során fokozatosan fejlődik önismeretük, kifejező és kapcsolatteremtő készségük (vélemény, akarat, érzelem), a személyes tapasztalatok tudatosításán keresztül pedig bővülnek ismereteik, formálódik szemléletmódjuk, a világról alkotott képük.

Tartalomra vonatkozó alapelvek:

- Alapvető cél, hogy a tanuló próbálja meg megérteni és alkalmazni a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a legfontosabb alapvető fordulatokat, amelyek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése, továbbá a tanulók hallás utáni figyelmének, fonetikai kifejezésének, szándékos figyelmének, verbális emlékezetének, idegen nyelvi gondolkodásának fejlesztése.
- Az írás és az olvasás nagyon kis mértékben jelenik meg az idegen nyelv oktatása során, célja pusztán a hallottak megerősítése, támogatása.
- Az anyanyelv tanulására során megtapasztalt nyelvi problémák nehezítik az idegen nyelv oktatását.

- Az idegen nyelv tanításának és tanulásának célrendszerében a kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly.
- Az interkulturális kompetencia fejlesztése során megismertetjük a tanulókat annak az országnak (vagy országoknak) a kultúrájával, amelynek a nyelvét tanulják.
- Folyamatosan erősítjük a nyelvtanuló interkulturális tudatosságát, azaz, hogy a tanuló legyen képes felismerni és megérteni a saját és az idegen kultúra jellegzetességeit, a köztük lévő hasonlóságokat és különbségeket, hogy erősödjön a hazafias érzése, a magyarságtudata, valamint váljon nyitottabbá és érzékenyebbé más népek kultúrája iránt.
- Az idegen nyelv tanulása teret biztosít a csoportos és kooperatív tanulási formák alkalmazásához, az egyénre szabott módszerek, az önművelés igényének kialakításához.
- A tantárgyak közötti integráció elérésében nagy szerepe van az idegen nyelv tanításának és tanulásának. Az idegen nyelv tanulása nemcsak további lehetőséget nyújt a tanulóknak a más tantárgyakban korábban megszerzett tudás felelevenítésére, gyakorlására, új kapcsolódási pontok kialakítására, hanem újabb nyelvi, kulturális, interkulturális, földrajzi és történelmi ismeretekkel gazdagíthatja a tanulókat, melyeket más tantárgyak tanulása során is felhasználhatnak.

Módszertani alapelvek:

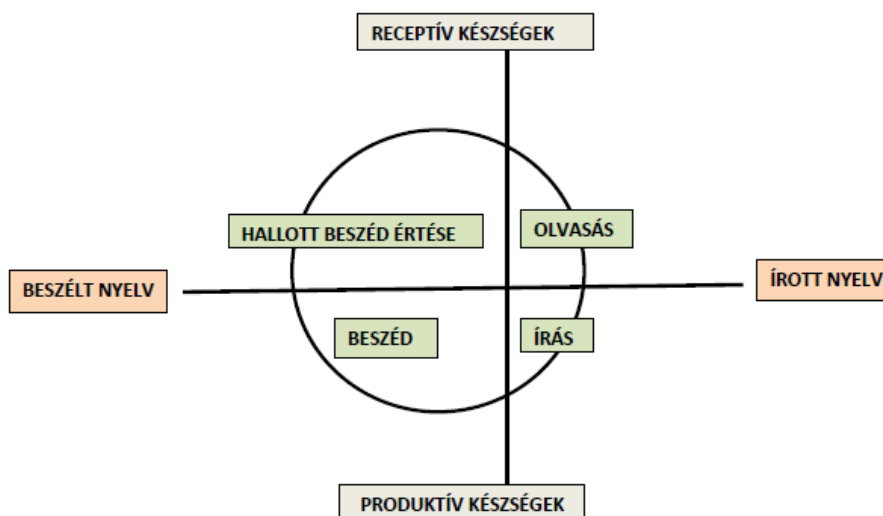
- Az új ismeretek elsajátíttatása konkrét tapasztalásra, cselekvésre alapozva, a gondolkodási funkciók különböző sérüléseit, eltérő ütemű fejlődését figyelembe véve történik.
- A tanulás a tanulói tevékenységek középpontba állításával, a rendszeres ismétlés és gyakorlás megteremtésével valósul meg.
- A tananyagot a fejlődés egyéni üteméhez, a módosult tanulási képességekhez kell igazítani.
- A differenciálás folyamatában tekintettel kell lennünk az egyéni sajátosságokra, képességekre.
- Az információs technológiák és az informatikai kompetencia használata ma már elkerülhetetlen, s az idegen nyelv tanításának és tanulásának folyamatába beépítve nagyszerű lehetőséget kínál arra, hogy közvetlenebb kapcsolatot alakíthassanak ki a

tanulók a célnyelvvel, és ismerjék meg, majd próbálják meg alkalmazni a kapcsolatteremtéshez szükséges stratégiákat a célnyelvi közösség egy-egy tagjával.

- Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében a nyelvtani anyag többségének elsajátítása implicit módon történik, azaz nem magát a nyelvtani szabályt tanítjuk, hanem a nyelvtani szerkezetet használjuk szövegek környezetében.
- A sikeres kommunikáció érdekében hosszabb időkeretre, folyamatos ismétlésre, gyakorlásra, játékos keretek között történő, cselekvéshez kötött megvalósításra, egyéni megerősítésre, helyzetgyakorlatokra van szükség.

(Idegen nyelv kerettanterv az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára 1-8. évfolyam, EMMI, 2012)

A tartalmi alapelvek közül kulcsfontosságú a négy idegen nyelvi készség arányának meghatározása. A 9. ábra szemléletesen mutatja az idegen nyelvi készségek javasolt fejlesztési arányát. Az ábrán a függőleges tengely középponttól való eltolódása jelzi, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során az írott nyelvi készségek területe kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület. A transzformációs észlelés területén jelentkező jelentős elmaradás eredményezi az anyanyelven jelentkező írás és olvasás zavarait (Macher, 2007), ami az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára jelentősen nehezítetté tenné az idegen nyelven történő írást és olvasást. Ezért az írás és az olvasás, mint alapvető idegen nyelvi készségek nagyon kis mértékben jelennek meg a felső tagozaton az idegen nyelv oktatása során, és céljuk csupán a hallottak megerősítése, támogatása. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának célrendszerében a kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly. A nyelvi kompetencia magába foglalja a lexikai, grammatikai, szemantikai és fonológiai ismereteket, továbbá ezek használatának képességét. A receptív nyelvi készségek közül a hallásészlelés fejlesztése, a produktív nyelvi készségek közül a beszédfejlesztés a leghangsúlyosabb terület. A hallott szöveg értésénél törekedni kell a céloknak és igényeknek megfelelő, autentikus szövegek felhasználására (Meggyesné, 2015b).



9. ábra

Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné, 2015b)

4.2.3 Az idegen nyelvet tanító pedagógusok jellemzői

Meggyesné és Lesznyák (2014a) hiánypótló, helyzetfeltáró vizsgálata egyrészt az intézmények részére készített kérdőívben szervezési, szervezeti jellegű kérdéseket tárt fel, másrészt a pedagógusokat kérdezte módszertani ismereteikről és a tanítás során felmerülő problémákról. A köznevelési törvény (2011. évi CXCV. tv) értelmében felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus, illetve nyelvtanár taníthat enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára idegen nyelvet. A szerzők a kutatás alapján meglehetősen negatív képet közölnek a pedagógusok képesítéséről. Az ideálisnak tekinthető gyógypedagógus és nyelvtanár diplomával egyetlen tanár sem rendelkezett. Ugyanígy nem találtak olyan nyelvtanárt sem, aki valamilyen képzés vagy továbbképzés formájában gyógypedagógiai ismeretekkel bővítette volna tudását. A legtöbben gyógypedagógusként középfokú nyelvvizsgálóval tanítják a gyerekeket, ami megfelel egy korábbi jogi szabályozás előírásainak, a jelenleginek viszont nem. Előfordultak nyelvvizsga nélkül tanítók és egész más végzettséggel rendelkezők (sem nem gyógypedagógus, sem nem nyelvtanár). Az idegennyelv-tanításának feladatát általában a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok látják el. Feltehetően a fiatalabb generáció nyelvtudása jobb, rendelkeznek nyelvvizsgálóval, ezért ők vonhatók be a nyelvoktatás folyamatába. Az is lehet azonban, hogy pályakezdőként ők kapják a kellemetlenebb feladatokat, amelybe a nyelvtanítás – tekintve módszertani

kidolgozatlanságát – beletartozhat. A nyelvtanítás-módszertani ismeretek forrásának feltárása során legtöbbször azt jelezték, hogy saját nyelvtanulási tapasztalataik alapján próbálnak nyelvet tanítani, ami általában inkább az ösztönösségre és a módszertani képzés illetve tudatosság hiányára utal. A pedagógusok a mindennapi munka során legnagyobb kihívást jelentő tényezők között kimagasló problémaként jelölték meg a megfelelő taneszközök hiányát.

A tanórán a leggyakrabban használt eszközök saját készítésűek illetve fénymásolatok, ezért valószínűleg hatalmas teher hárul a pedagógusokra hétköznapjaik során. A mindennapi munkavégzés, órátartás feltehetőleg sokkal komolyabb szellemi felkészülést és gyakorlati előkészítést igényel, mint a többségi iskolában tanító pedagógusok esetében.

A leggyakoribb tevékenységek egyértelműen tanárközpontúak (*tanár magyarul magyarul, tanár szóban szavakat kérdez ki, tanár magyarul fegyelmez, tanár megmondja egy szó jelentését*), és csak a felsorolás végén jelennek meg a tanulói tevékenységre építő, kreatívabb feladatok (*tanulók kitalálják egy szó jelentését, tanulók nyelvi játékot játszanak, tanulók idegen nyelven beszélnek*). A pedagógusok válaszai alapján hagyományos, erősen tanárvezérelt órákon sajátítják el az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek az idegen nyelvet, ahol közvetítő nyelvként a magyar dominál. Az idegen nyelvi óravezetés a leggyakoribb céljelölő inger, ami az implicit tanulásban jelentős szerepet játszik. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetén óvatosan kell bánni az idegen nyelvű óravezetéssel, mert jelentősen növelheti az egyébként is jelen lévő nyelvi szorongást (Meggyesné és Lesznyák, 2017). Más szerzők a célnyelv maximális használatát támogatják. Szerintük az anyanyelv túlzott használata demotiválja a második nyelv használatát. Az idegennyelv-tanulás kezdetén a rutinok kialakítása segít az anyanyelvről a célnyelvi oktatásra átállni (Arnett, 2013a, 2013b). Meg kell jegyeznünk, hogy az értelmi fogyatékos tanulók implicit tanulásáról szóló szakirodalom elég szűkös és ellentmondásos (Vinter és Detable, 2003). Vinter és Detable (2003) enyhén értelmi fogyatékos, középsúlyos fokban értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű gyermekek és felnőttek implicit tanulását vizsgálva azt találták, hogy az implicit tanulás nem változik az intelligencia és az életkor függvényében. Ezek az eredmények különböznek Fletcher és munkatársai eredményeitől (Fletcher, 2000). A kutatások eltérő eredményei visszaköszönek azokban az eltérő ajánlásokban, amelyek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi óravezetésére vonatkoznak.

4.2.4 A taneszköz-ellátottság helyzete

Az idegen nyelv tanítása és tanulása folyamatában a nyelvkönyvek jelenlétének meghatározó szerepe van. Más iskolai tantárgyakkal összevetve az idegen nyelv tanításának sajátosságaiból eredően a nyelvkönyvek szövegeiben erőteljesebben kidomborodik a tankönyv eszköz- és gyakorlati jellege. A többi közismereti tankönyvnek elsősorban az informatív funkciója dominál. További sajátossága az idegen nyelv tanításának, hogy a tanulók az első leckékkel találkozáskor nem rendelkeznek személyes tapasztalattal a nyelvtanulásról. Más tantárgyak esetén a korábban elsajátított ismereteiket, potenciális tapasztalataikat beépíthetik az új tudományba (tantárgyba), azonban az idegen nyelvek tanulása során, a kezdő tanulóknál ez a transzfer kevésbé lehetséges (Hrehovcik, 2002).

A nyelvkönyvek használata mellett legalább annyi érv szól, mint a mellőzésük mellett. Néhány közülük a gyógypedagógusok számára is megfontolandó érv, illetve ellenérv lehet:

- a nyelvkönyv keretet ad, szabályoz, és időben beosztja a tanítási programot
- a tanulók szemében a tankönyv hiánya a célok hiányát jelenti
- kezdő tanárok számára a tankönyvek biztonságot adnak, útmutatóként, támaszként szolgálnak
- minden tanulócsoportnak sajátos igényei vannak, nincs olyan nyelvkönyv, amely felelni tud valamennyi szükségletre
- a tankönyvek témái nem tudnak megfelelni mindenki érdeklődésének
- a tankönyv akadályozza a pedagógust a kreativitása kiteljesedésében (Ur, 1996).

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára nyelvet tanító (gyógy)pedagógusok a tankönyvhasználat szempontjából három csoportra oszthatók:

1. Vannak, akik a piaci forgalomban elérhető, kész tananyagot, tankönyvet használnak.
2. Vannak, akik a megvásárolható tankönyvekben található anyagot saját céljaikhoz igazítják, a tanulócsoport sajátosságaira adaptálják.
3. Vannak, akik nem tanítanak a piacon beszerezhető tankönyvekből, saját készítésű anyagokat használnak (Meggyesné és Lesznyák, 2014a).

Ahol hiány van a szakképzett nyelvtanárból, ott a nyelvtanítás szorosan a könyvekhez kötődik. Ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a könyvben megjelenő módszerek a tanárok által alkalmazott módszerekben pontosan visszatükröződnének. Ezek a pedagógusok azok,

akik ugyan leginkább a tankönyvekre támaszkodnak, de a legkevésbé képzettek ahhoz, hogy jól értelmezzék a tankönyvek célkitűzéseit, módszertanát, és értékelését (Williams, 1983). Ebbe a zsákutcába futhatnak azok a gyógypedagógusok is, akiknek az idegennyelv-tanításhoz szükséges nyelvtudásuk ugyan megvan, de a nyelvtanításhoz szükséges módszertani ismereteik hiányoznak.

Meggyesné (2015a) a gyógypedagógiai általános iskolákban leggyakrabban használt nyelvkönyvek megfelelőségét vizsgálta. A tankönyvek kvalitatív elemzése egyrészt a kerettanterv, másrészt a tankönyvet használó tanulók képességei szempontjából igyekezett feltárni a tankönyvek használhatóságát, effektivitását. A vizsgált tankönyvek témakörei csak részben fedték a kívánatos tartalmakat. A könyvek más célcsoport számára, nevezetesen kisiskolások számára készültek, akiknek érdeklődési körük, pszichés fejlettségük nem egyezik a hetedik osztályos enyhén értelmi fogyatékos, gyakran életkorban a 15-17- évet is elérő tanulókéval (Meggyesné, 2015a).

A piacon 2019 szeptemberéig nem volt olyan tankönyv, ami témáiban és illusztrációjában a serdülőkorú enyhén értelmi fogyatékos fiatalok számára érdekes lett volna, ugyanakkor lassan, sok ismétléssel haladva, sok differenciálásra adva lehetőséget biztosította volna a szinte kizárólagos szóbeli fejlesztést. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára az OFI gondozásában 2019-ben készült el a LET'S DO IT taneszközcsalád, ami tankönyvből, munkafüzetből, hangzóanyagból és módszertani könyvből áll. A hetedik osztályos tankönyvcsalád szerzője Meggyesné Hosszu Tímea (Meggyesné, 2019a), a nyolcadikosé Sári Éva. A tananyag tartalmának kiválasztása, strukturálása igazodik az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességeihez. Az idegen nyelvi ismeretek közvetítése, és elsajátítása apró lépésekre bontva történik. A feladatmegoldásra, és a gyakorlásra elegendő idő áll rendelkezésre. A tankönyv a tanórákhoz tartozóan optimális számú feladatot tartalmaz, amelyek száma természetesen a csoport képességeinek függvényében növelhető (erre ötleteket is ad a módszertani könyv). Az instrukciók megadásának módja (a tananyag szekventálása) az idegen nyelvi készségek fejlesztésén túl sokféle rész-képesség fejlesztését szolgálja. A könyv a fogalmakat, kifejezéseket változatos helyzetben tanítja, gyakoroltatja annak érdekében, hogy a tanulók általánosítani tudják a tartalmukat. A tankönyv feladatai az idegen nyelvi készségek közül a hallásértésre és a beszédértésre fókuszálnak. A párbeszéd hanganyag formájában érhetőek el, és tölthetők le. A hallásértés fejlesztésére szolgáló

feladatok apró lépésekre bontva ismertetik meg és gyakoroltatják a tanulókkal a szövegeket (Meggyesné, 2019b).

A tankönyvek sok játékos feladatot tartalmaznak, amelyek a különféle érzékszervek bevonásán keresztül nemcsak a tanulói motivációt növelik, és az idegen nyelvi készségekre koncentrálnak, hanem a különböző részképesség területeket is fejlesztik (pl. téri tájékozódás, szerialitás, finommotorika, nagymozgás, auditív észlelés, taktilis észlelés, vizuális észlelés, rész-egész viszony, auditív-, vizuális-, mozgásos emlékezet, stb.) (Meggyesné, 2019a).

A tankönyvek és munkafüzetek a vizuális akadálymentesítés eszközeivel is szolgálják a tanulópopuláció speciális igényeit. A megfelelő méretű betűk, a talpatlan betűtípus, a balra zárt sorok átláthatóvá, könnyebben olvashatóvá teszik a feladatokhoz tartozó szövegeket. Az alkotók jól kihasználják a színek adta lehetőségeket a különböző tananyagegységek elkülönítésére, és ezzel segítik a tanulók tankönyvben, feladatokban történő orientációját. A témakörök szekventálását szolgálják a színek, amelyek egy témán belül azonosak mind a tankönyvben, mind a munkafüzetben. A feladatok egymástól történő elválasztását a témakörökön belül vízszintes vonal szolgálja, amelynek színe szintén illeszkedik az adott témakör színéhez. Tovább segítik a tanulók orientációját a párbeszédekben megjelenő színek alkalmazása. A tankönyv képei nagyok, jól láthatóak, jól elemezhetőek, színesek, esztétikusak, figyelemfelkeltőek. A színes illusztrációk mellett találunk fényképeket és térképeket is az ábrák között. A térképek könnyen értelmezhetőek, jól szolgálják a feladatok célját. A tankönyv és a munkafüzet grafikája a korosztály életkorához illeszkedő, humoros, figyelemfelkeltő (Meggyesné, 2019b).

5. A tanulási motiváció

Terel Bell, egykori amerikai oktatási miniszter hangsúlyozta: „Három dolog van, amit az oktatás kapcsán feltétlen szükséges megemlíteni. Az első a motiváció. A második a motiváció. A harmadik pedig a motiváció” (Maehr és Meyer, 1997: 372).

Több vizsgálat igazolta, hogy a tanulók akadémiai teljesítményét intelligenciájuk, személyiségük és motivációjuk is befolyásolja (Deci, 2004; Zigler, 2001).

5.1. A tanulási motiváció a neveléstörténetben

A tanulás ösztönzésére irányuló törekvések a didaktika létrejöttétől a napjainkig töretlenül próbálják megfejteni a tanulók tanulásra ösztönzésének mikéntjét. A tanulási motiváció kérdésköre kezdetektől jelen van a neveléstörténetben, de mindegyik szerző más hangsúlyoz a különféle ösztönző lehetőségek közül. A neveléstörténet kiemelkedő alakjai felismerték a motiváció fontosságát, írtak róla, de mindezt tették úgy, hogy a motiváció fogalmát nem használták (Réthyné, 1988). Comenius a szemléletességre alapozva olyan módszert dolgozott ki, amellyel a tanulást örömteli, eredményes tevékenységgé tette (Comenius, 1953)¹. Locke a gyermeki kíváncsiságról azt tartotta, hogy nem más, mint vágyódás a tudás után (Locke, 1914). „A tudásvágy fenntartására ajánlott eszközei között számunkra is fontos a következő: bármit kérdezzen a növendék, ne utasítsuk el, s szokatlan, új dolgokat mutassunk számára” (Locke, 1914: 139)². Míg Comenius és Locke a gyermek tanulását ösztönző motívumokat a pedagógustól eredeztette, Rousseau a gyermek egyéniségének kibontakozását állítja középpontba, szerinte a tanulás mozgatórugója a gyermek ösztönszerű kíváncsisága az őt körülvevő világ ismeretlen dolgai iránt. A tanár feladata, hogy e kíváncsiság kielégítésére ingergazdag és változatos szituációkat teremtsen. Az egyéni igény, a felfedezés izgalma, a kíváncsiság mind új felismerés a tanulási motiváció történetében (Réthyné, 1988).

A XIX. század fordulójától Hallnak köszönhetően új felfogással bővült a tanulás ösztönzéséről való gondolkodás. Hall tette le az alapjait annak a reformgondolatnak, amely szerint az oktatás folyamán a tanuló konkrét, egyedi tulajdonságaiból kell kiindulni, ennek ismeretében

¹ Az eredeti cseh nyelvű mű (Didactica magna, 1632) Geréb György fordításában *Comenius Ámos János nagy oktatástana* címmel 1953-ban jelent meg az Akadémiai Kiadó gondozásában.

² Locke eredeti műve (1693) Mutschenbacher Gyula fordításában *Gondolatok a nevelésről* címmel 1914-ben jelent meg a Katholikus Középiskolai Tanáregyesület gondozásában.

kell megválasztani és alkalmazni az ösztönző tényezőket is. A tanítás személyessé tételében látja a legfőbb ösztönző motívumot. A személyesség mellett számára a másik fő ösztönző motívum a játékosság (Réthyné, 1988). Dewey pedagógiájának kulcsszava az érdeklődés. Pedagógia célja a helyesen cselekedni tudó ember nevelése. Véleménye szerint az az „igazi” cselekvés, amit az ember odaadással végez. Érdeklődés nélkül nincs igazi cselekvés (Réthyné, 1988). Ellen Key pedagógiájában az öntevékenyen végzett cselekvések jelentik a legfontosabb ismeretszerzési indítékot a tanuló számára. Claparède úgy vélte, minden cselekvés mozgatórugója „a megbomlott egyensúly nyomán előálló szükséglet, amely kielégülésre törekszik” (Réthyné, 1988:21). Az iskoláról történő gondolkodásának lényege: „Az iskola legyen aktív, mozgassa meg a gyermekek cselekvőkészségét, és támaszkodjék a játékokra, a gyermeki cselekvés kiváltójára. Olyan legyen tehát (az iskola), hogy a gyermek lelkesedjék az ott folyó munkáért” (Claparède, 1915:103.). Claparède hangsúlyozta az érdeklődésnek a nevelésben betöltött szerepét: „A nevelés rugója- a büntetéstől való félelem, sőt a jutalmazás várása helyett is - a végrehajtandó feladat iránti érdeklődés legyen. A gyermek ne azért dolgozzék, hogy másvalakinek engedelmeskedjék, hanem azért, mert vágyat érez a munka elvégzésére. A belső fegyelem foglalja el a külső fegyelem helyét” (Claparède, 1915:127). Freinet az iskolai ösztönzés tekintetében a környezet alakítására helyezte a hangsúlyt. A környezet megfelelően megválogatott eszközeire, berendezéseire úgy tekintett, mint ösztönző eszközökre, melyek elősegítik az alkotóerő kifejtését (Réthyné, 1988).

5.2 A tanulási motiváció a XX-XXI. század pedagógiájában

Allport szerint az embert ösztönző tényezők végtelenül sokfélék lehetnek, így a motivációnak nincs egységes elmélete (Allport, 1949). Ezért szokás a motivációt tágabb és szűkebb értelmezési keretek közt tárgyalni. Tágabb értelemben a motivációra főfogalomként tekinthetünk minden olyan állapot számára, amely az egyénben lezajlik: például az ösztönző, az akarat, a kívánság, az óhaj, a vonzás, az érzés, a törekvés, az erő, az érdeklődés, az emóció. De ide sorolható az éhség, a szomjúság, az elfojtás, a gátlás, a félelem, a becsvágy, vagyis minden tudatos és tudattalan lelki folyamat (Réthyné, 1988). A motiváció fogalmának szűkebb értelmezésére gondolva a különböző pszichológiai iskolák modelljei jutnak eszünkbe, amelyek az emberről alkotott felfogásuknak megfelelően másként értelmezték a motiváció fogalmát (Réthyné, 1988).

A tanulási motiváció gyűjtőfogalmának bevezetője és kidolgozója Heckhausen, aki a fogalmon az egyén tanulásra való pillanatnyi készenlétét, a szenzoros, kognitív és motoros funkcióinak egy elkövetkezendő célállapot elérésére irányítását érti (Heckhausen, 1969).

A tanulási motiváció az 1950-as évektől került a kutatások fókuszába, de sokáig állatkísérletek, laboratóriumi vizsgálatok eredményei jelentették a tanulási motivációról formálódó tudás bázisát (Józsa, 2007; Réthyné, 2001). Az 1970-es évek második felétől kezdődött el a tanulási motiváció iskolai hétköznapiokban történő elemzése (Réthyné, 2001).

A tanulási motiváció egy ernyőfogalom. Magában foglalja egyrészt azokat a külső hatásokat, amelyek a tanulás külső körülményeit megteremtik, másrészt azokat a belső pszichikus komponenseket, amelyek a tanulási tevékenység megindításában, fenntartásában közreműködnek. Ebből következik, hogy a pedagógiában a motivációnak kettős értelmezése alakult ki: egyik értelmezés utal a pedagógus azon tevékenységére, amellyel a tanuló érdeklődését igyekszik felkelteni és fenntartani, a másik értelmezés a tanulók pszichikus komponenseinek fejlettségére (motiváltságára) utal, ami az eredményes tanulás belső feltételeit jelenti (Józsa, 2007).

A tanulási motiváció „olyan tanulásra készítő belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet. A tanulási motiváció a legkülönbözőbb dinamikus ösztönzők, valamint a külső hatótényezők kölcsönhatásában alakul, azaz a tanuló-környezet kognitív affektív, effektív interakciós rendszerén nyugszik. A tanulási motiváció a speciális tapasztalatok eredményeként létrejövő, a tanulás okaként számba veendő befolyásoló erő, mely tanult, aktívan alakul, szituációfüggő, relatív tartóssága az önmegerősítő folyamatok függvénye” (Réthyné, 2003: 43). E definíció a tanulási motivációt fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai komplexitásban határozza meg, kiemelve a motiváció idői dimenzióját, változó és változtatható voltát, önszabályozási képességét. Öndeterminációs folyamatként értelmezi, miszerint a tanuló aktív részese saját motiválási folyamatának.

5.3 A tanulási motiváció modern elméletei

Ahogy már említettük, az egyes motivációelméletek különböző nézőpontból igyekeztek leírni a motívumok rendszerét, igazodva az aktuális pszichológiai iskolákhoz. Kezdetben a teljesítménymotivációra fókuszáltak, és a tanulói motivációt a sikerorientáltság és kudarckerülés kettősségében vizsgálták. Az 1980-as évektől a tanulási célok, a célorientáció

(Ames, 1992; Nicholls, 1984) vagy az énhatékonyság (Bandura, 1997), mint motivációs jellemzők irányába fordultak a kutatások. A modern motivációelméletek mindegyike beilleszthető az elvárás-érték elméletbe, ugyanis mindegyikük valamilyen elvárás- vagy értékmotívumot ír le (Eccles és Wigfield, 2002, Szenczi, 2010).

A motiváció elméletei sokszínűek, de szükség van az elméletek rendszerezésére. A motiváció modern elméleteit Eccles és Wigfield (2002) a következőképpen foglalja rendszerbe:

1. elvárás-elméletek (expectancy theories),
2. feladat-érték elméletek (task-value theories)
3. integrált (elvárásokat és a feladat-értéket is számba vevő) elméletek (theories integrating expectancy and task value)

4. táblázat A motiváció elméletei (Eccles és Wigfield, 2002)

Elvárás-elméletek	Feladat-érték elméletek	Integrált (elvárásokat és a feladat-értéket egyesítő elméletek)
Én-hatékonyság elmélet (self-efficacy)	Intrinzi motivációs elméletek	Attribúció elmélet
Önbecsülés (self-worth) elmélet	Érdeklődés elméletek	Modern elvárás-érték elmélet
Kontrollelméletek	Célméletek	Önbecsülés/önérték elmélet

Az elvárás-elméletek szerint akkor válunk motiválttá egy cselekvés elvégzésében, ha azt gondoljuk, képesek vagyunk rá, hogy sikerrel elvégezzük azt. A magunkba vetett hit a cselekvést pozitívan befolyásolja. Az elvárás-elméletek a cselekvés fenntartásában játszanak szerepet (Eccles és Wigfield, 2002).

A feladat-érték elméletek a cselekvés kiváltásában szerepet játszó motívumokra fókuszálnak. Ezek a motívumok sarkalják az egyént, hogy belekezdjen valamibe, ugyanis valamilyen objektív értéket vagy szubjektív fontosságot tulajdonít az adott cselekvésnek. A feladat-érték elméletek arra a kérdésre összpontosítanak, hogy mi okból kezdenek bele az egyének a feladat megoldásába (Eccles és Wigfield, 2002).

Az elvárás- és feladatérték-motívumokat egyesítő elméletek az egyén képességeivel kapcsolatos meggyőződései és tevékenységvégszének okai között keresnek kapcsolatot (Eccles és Wigfield, 2002).

A különböző motivációelméletek magyarázatot kínálnak a tanulást kísérő pszichológiai és társas folyamatokra, azonban nem rendelkezünk egyetlen elmélettel, amely kielégítő magyarázatot kínálna a tanulással összefüggő motivációs jelenségek összességéről (Fejes, 2015).

A tanulási motiváció kutatása nagy teret kap a magyar neveléstudomány szakirodalmában (Józsa és Fejes, 2012), a célorientációk oktatási folyamatban betöltött szerepét illetően is találhatunk utalásokat (Bacsa, 2008; Józsa, 2002, 2007; Molnár, 2002; Réthyné, 2003; Szenczi, 2010), de a célorientációs megközelítés még nem kellően hangsúlyos a hazai kutatásokban. Halmozottan igaz ez az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjának vizsgálatára. Az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók tanulási motivációjának jellemzőit bemutató szakirodalomban leggyakrabban az extrinzik és intrinzik motiváció kettőssége jelenik meg, ezért erre térünk ki részletesebben.

5.4 Az extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motiváció

Az extrinzik motiváció valamilyen külső cél, jutalom elérésére, illetve büntetés elkerülésére irányul. Például, arra a tanulóra, aki csak azért készíti el házi feladatát, mert fél a szülők vagy a pedagógusok szankciójától, az extrinzik motiváció a jellemző. Csak azért oldja meg a feladatát, hogy elkerülje a büntetést, vagyis egyfajta külső ellenőrzésnek akar megdelelni. Hasonlóképpen motivált az a tanuló is, aki azért végzi el a házi feladatát, mert azt gondolja, hogy leendő karrierje szempontjából hasznos a feladat, vagyis a motívum az instrumentalitás (eszközként való használat), és nem egy belülről jövő érdeklődés (Deci és Ryan, 2000a). Az intrinzik (önjutalmazó) motiváció egy tevékenység megkezdésére, fenntartására irányuló késztetés, ami inkább a tevékenységben lelt örömszerzésre irányul (Deci, 1992). A belső motiváció magas nivójú kreativitást és tanulást eredményez (Deci és Ryan, 2000a). A kutatások az extrinzik motivációt kezdetben negatív, az önjutalmazást aláásó, az intrinzik motivációval ellentétes jelenségként írták le (Deci, 1992). A kétféle motiváció ellentéte a későbbi kutatásokban kezdett feloldódni, melyekben a kétféle motiváció vizsgálata során a különböző motívumok egymást kiegészítik, egymásra hatnak (Deci és Ryan, 2000b). A több mint három évtizede folyó kutatások eredményei rámutatnak arra, hogy az egyének tapasztalatainak és a cselekvéseinek minősége nagyon eltérő attól függően, hogy belülről vagy kívülről motivált a cselekvésük. Az 10. ábra a motiváció fajtáit mutatja.

MOTIVÁLATLANSÁG	EXTRINZIK MOTIVÁCIÓ			INTRINZIK MOTIVÁCIÓ	
Nincs szabályozás	Külső szabályozás	Bevetített (introjektált) szabályozás	Azonosuláson keresztül megvalósuló szabályozás	Integrált szabályozás	Intrinzik szabályozás
A motiváció hiánya	Kontrollált motiváció		Autonóm motiváció		
Legalacsonyabb szintű relatív autonómia	←—————→			Legmagasabb szintű relatív autonómia	

10. ábra
Az emberi motiváció taxonómiája (Deci és Ryan, 2000b: 72)

A motiválatlanság a cselekvés szándékának teljes hiányát jelenti. Ebben az esetben az emberi viselkedésből hiányzik a szándékosság, az ok-okozati összefüggések észlelése. A motiválatlan személy nem érzi kompetensnek magát, nem hisz cselekvésének eredményességében. A motiválatlanságtól jobbra eső motivációs típusok az önrendelkezés és az autonómia eltérő mértékét mutatják (Deci és Ryan, 2000b). A kívülről szabályozott cselekvések egy külső jutalom megszerzésére irányulnak. A külső (extrinzik) motiváció másik fajtája az introjektált motiváció. E motivációs típus is külső szabályozást ír le, hiszen az egyének ez esetben azért végzik el a különféle tevékenységeket, hogy eleget tegyenek egyfajta külső nyomásnak, elkerüljék a bűntudatot, a szorongást vagy elérjék a büszkeség érzését (Deci és Ryan, 2000b). A bevetített (introjektált) szabályozás önbecsülés által irányított motiváció. Az egyén önbecsülésének fokozása, illetve fenntartása érdekében cselekszik. Azonosuláson keresztül megvalósuló szabályozás esetén az egyén azonosítja viselkedésének, cselekedeteinek fontosságát, sajátjaként fogadja el a szabályait (Deci és Ryan, 2000b). Az extrinsic motiváció legautomatikusabb formája a motiváció integrált szabályozása. Akkor következik be integratív motiváció, ha a szabályozás teljes mértékben hasonul az egyénhez, vagyis a többi értékével összhangba kerül. Az ábra jobb szélén helyezkedik el az (intrinzik) belső motiváció. Az otthoni és az osztálytermi környezet támogathatja vagy gyengítheti a belső motivációt. A belső motiváció kizárólag olyan tevékenységek során van jelen, amelyek érdekesek, újdonságot hoznak, kihívást jelentenek, esztétikai értéket képviselnek az egyén számára (Deci és Ryan, 2000a).

6. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanulási motivációja

Kevés publikált kutatási beszámoló látott napvilágot az értelmi fogyatékos tanulók motivációjáról (Cuskelly és Gilmore, 2014). Több szakember véleménye szerint a kutatók nem fordítottak kellő figyelmet annak tanulmányozására, hogy az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók oktatási környezete milyen hatást gyakorol motivációjukra. Ennek egyik magyarázata, hogy nehéz az értelmi fogyatékos gyermekek motivációját mérni (Deci, 2004; Zigler, 2001; Katz és Cohen, 2014).

Az értelmi fogyatékos és a tanulási motiváció kapcsolatáról szóló korai tanulmányok az értelmi fogyatékos gyermekek alacsony motivációs szintjéről számolnak be (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997; Mesterházi, 1998). A tanulástól való elfordulást a gyermekek ismétlődő kudarcélményeiben, a tanulás iránti alacsony érdeklődésükben látják (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997). Harter és Ziegler (1974) eredményei alapján az értelmi fogyatékos gyermekek az új feladatok elsajátítása során alacsonyabb motivációval rendelkeznek, mint tipikus fejlődésű társaik. Bár az értelmi fogyatékos személyek élete a XXI. században már egészen más, mint az 1970-es években, e populáció motivációs hiányosságai ma is meghatározóak (Deci, 2004; Greenspan, 2006).

Switzky (1997) és Zigler (2001) kutatócsoportjai (Peabody - Vanderbilt Group és a Yale Group) azt találták, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók belső motivációja gyenge, külső motivációs orientáció vezérelti őket, ami csak nagyon gyenge erőfeszítésre teszi képessé a gyermekeket a problémák megoldása során, illetve a problémák megoldásában erősen hagyatkoznak mások segítségére (Switzky, 1997); Zigler 2001). A Peabody - Vanderbilt csoport az értelmi fogyatékos gyermekek motivációját a külső és belső motiváció dichotómiájával jellemzi. Alátámasztják, hogy az egyéni különbségek, a tanult személyiségjegyek alapján az értelmi fogyatékos személyek képesek akár külső, akár belső ösztönzők hatására motiválttá válni (Switzky, 2001). A kutatócsoport azt is jelzi, hogy erőteljesen a külső faktorok motiváltsága jellemző az értelmi fogyatékos tanulókra (Switzky, 2001).

Mesterházi a tanulásban akadályozott, ezen belül az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációját jellemezve a motiváltság alacsony szintjéről és általában véve a többségi tanulókhöz képest negatívabb orientációról beszél (Mesterházi, 1998).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók hajlamosabbak sikereiket külső faktoroknak, kudarcaikat pedig belső okoknak tulajdonítani (Chan és Koegh, 1974). Ugyanakkor kevésbé hiszik, hogy a sikerek háttérében álló nem állandó tényezők megváltoztathatók. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók többsége az erőfeszítés, a képesség és a szerencse alacsonyabb mértékű kontrolljáról számolt be, mint többségi társaik (Turner, 1996). Tanulási motiváltságukban a külső visszajelzések fontos szerepet töltenek be. Switzky (2001) szerint a tanulói populációra nagyfokú kifelé irányultság (Bybee és Zigler, 1992) jellemző, stratégiaként pedig viselkedésminták utánzását, a helyzet kínálta segítő elemek igénybevételét, akár konkrét segítségkérést alkalmaznak problémamegoldó stratégiák helyett. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási céljait nagymértékben befolyásolják szükségleteik, a környezet felől érkező visszajelzések, és a saját képességeikkel kapcsolatos meggyőződések (Switzky, 2001). A tanítás és tanulás során kevésbé építhetünk a metakogníciójukra, mert a tanulásban akadályozott gyermekeknek nincs biztos tudásuk saját tudásukról, képességeikről. A hiányos önismeret a tanulási motiváció néhány összetevőjének bizonytalan működését eredményezi (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Kanter és Speck 15 éves enyhén értelmi fogyatékos serdülők tanulási motívumait vizsgálta. A vizsgált tanulók tanulási céljaikat a számukra elérhető teljesítményszint alatt határozzák meg. Hamarabb bizonytalanodtak el, és a sikertelenséget is hamarabb érezték meg, mint nem értelmi fogyatékos társaik. Erőteljesen jellemző volt rájuk a nem kívánt érzelmek elkerülése. A feladatvégzések során a próbálkozások izgalma nem kihívást jelentett számukra, hanem biztonságukat csökkentő, frusztrációt kiváltó tényezőként élték meg azt (Kanter és Speck, 1980; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

A szakirodalmi áttekintés fényében azt látjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációs jellemzői kedvezőtlenebbek, mint tipikus fejlődésű társaiké.

A legújabb kutatások nem támasztják alá a motivációs deficittel kapcsolatos korábbi nézeteket, ugyanis az empirikus kutatások eredményei esetenként az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációs szintjét a tipikus fejlődésmentű gyermekek motivációs szintjéhez képest hasonlóknak, vagy magasabbnak találták (Cuskelly és Gilmore, 2009, 2014; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Le kell szögeznünk, hogy a motivációról gyűjtött információk az adatgyűjtés módjától függően változhatnak (Cuskelly és Gilmore, 2014). A strukturált feladatokon alapuló vizsgálatok általában nem mutatnak különbséget az értelmi fogyatékos gyermekek és

mentális életkorban hozzájuk illesztett, nem értelmi fogyatékos gyermekek motivációja között. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nincsenek motivációs problémáik a mindennapi élethelyzetek során. (Cuskelly és Gilmore, 2014). A szülői és a tanári leírások az értelmi fogyatékos gyermekek gyengébb motivációjáról számolnak be (Gilmore és Cuskelly, 2011; Zigler és mtsai, 2002; Cuskelly és Gilmore, 2014). Az eltérésnek valószínűleg az az oka, hogy a szülők és a tanárok azonos kronológiai korú tipikus fejlődésmentű gyermekek motivációjával vetik össze gyermekeik, tanítványaik motivációját, míg a vizsgálatokban azonos mentális korú gyermekek motivációjával kerül összehasonlításra az értelmi fogyatékos gyermekek motivációja. Másik magyarázat lehet, hogy a szülők, a tanárok a többségi iskolákban ritkán látják az értelmi fogyatékos gyermekeket olyan feladatok megoldása közben, amelyek számukra megfelelő nehézségűek. A motiváció akkor magasabb, ha a feladat megoldása optimális kihívást jelent a gyermek számára. Bybee és Zigler megállapította, hogy sikeres tanulási, feladat megoldási tapasztalatok biztosítása után nincs különbség az értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók motivációjában (Bybee & Zigler, 1998). A tanároknak és a szülőknek az értelmi fogyatékos gyermekek motivációjáról alkotott véleményét befolyásolhatja továbbá a gyermekek rendkívül lassú válaszadása, amit alacsony motivációként is értelmezhetnek (Cuskelly és Gilmore, 2014).

A motiváció gyökerei a korai gyermekévekre nyúlnak vissza. A tipikus fejlődésű gyermekek fejlődése során a korai motiváltság a későbbi akadémiai sikereket előre jelzi (Turner és Johnson, 2003). Igaz ez az értelmi fogyatékos gyermekek esetében is. Cuskelly és Gilmore úgy találták, hogy azok az értelmi fogyatékos gyermekek, akik a korai években kitartóbbak, érdeklődőbbek voltak, számításba véve a kognitív képességeiket is, serdülőkorukra tanulmányaikban sikeresebbek lettek (Cuskelly és Gilmore, 2009). Cuskelly és Gilmore longitudinális vizsgálatuk eredményeiről szóló beszámolójukban arról írnak, hogy 4-6 éves értelmi fogyatékos gyermekek motivációjával szignifikáns összefüggést mutatott a serdülőkori olvasási és matematikai teljesítményük. A gyermekek motivációjáról megfogalmazott anyai vélemények azonban nem mutattak összefüggést a gyermekek későbbi kompetenciáival (Cuskelly és Gilmore, 2009).

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit hét motívum mentén (elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, érdeklődés az iskolai tanulás iránt, biztonságsszükséglet, kötődés a pedagógushoz, osztálytársak hatása, szülői készítés) vizsgálta tipikus fejlődésmentű és

tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek motiváltabbnak érzik magukat, mint többségi társaik. Esetükben a tanulás szociális motívumai határozottan erőteljesebbek. Az elismerést, a megerősítést jobban igénylik, mint többségi társaik. A pedagógushoz való kötődésük erőteljesebb, ami jelentős motiváló tényezőnek tekinthető. A szülők és az osztálytársak ösztönző erejét is erősebbnek vélik, mint többségi társaik. Szociális függőségük és biztonságérzetük a felső tagozatban is erőteljes marad, míg a többségi tanulóknál ez a motívum az életkor emelkedésével csökken. A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók elsajátítási motívuma az alsó tagozatban gyenge, de a további iskoláztatás során egyre erősödik. Ez a tendencia ellentétes a tipikus fejlődésmentű tanulókéval, ahol ennek a motívumnak a csökkenését figyelhetjük meg (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Az alacsonyán teljesítő közösségekben a tanulási motivációt a gyakori magatartási problémák is kedvezőtlenül befolyásolhatják. A magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (Felleginé, 2004), illetve alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók esetében (Ranschburg, 2001). A magatartási problémák előfordulásának gyakorisága negatívan befolyásolja a tanulási teljesítményt, és növeli az osztálytársak problémás viselkedésének valószínűségét (Figlio, 2007).

A kedvezőtlen környezeti tényezők negatívan befolyásolják a motivációt. Az intellektuális képességzavarral küzdő gyermekek szülei, tanárai gyakran beszabályozzák, túlkontrollálják a gyerekeket, akadályozva ezzel az önállósodási törekvéseiket (Glenn és mtsai, 2001; Kim és Hupp, 2005). A motiváció és az én-hatékonyság érzése akkor erősödik, ha az értelmi fogyatékos személyek önállóan képesek elvégezni egy tevékenységet (Deci és Ryan, 2008; Grolnick, 2009). A gyerekek szigorú beszabályozása, a helyettük meghozott döntések, akadályozzák őket abban, hogy megtanuljanak bízni saját döntéseikben. A gyermekek, fiatalok passzív állapotba kerülnek, és folyton azt várják, hogy megmondják nekik, mit tegyenek. Persze gyakran kérnek segítséget, mert egy-egy feladat megoldása nehéz. Ha sokszor kerülnek abba a helyzetbe, hogy önállóan nem tudnak elvégezni valamilyen tevékenységet, motivációjuk csökken. Az optimális kihívásokkal járó tevékenységek a legalkalmasabbak a motiváció fenntartására (Soltani, Roslan, Abdullah és Jan, 2011). Az optimális kihívás biztosítása azon múlik, mennyire ismerjük az adott gyermek kompetenciáit,

nevelési szükségleteit, és mennyire tudjuk a feladatok támasztotta kihívásokat ezekkel összeegyeztetni. A túl könnyű tevékenységek unalmassá válnak, míg a túl nehezek, frusztrációt okoznak. A nehéz feladatok lépésekre bontása, a kompetenciák fokozatos bővítése hatékony stratégiának bizonyul a motiváció fenntartásában. Mindenki szívesebben végez olyan feladatot, ami érdekes számára. Az érdeklődés a motiváció erősítésében jól alkalmazható tényező. Ezért a gyermek érdeklődését, erősségeit, tehetségét figyelembe véve értelmes tevékenységet kell kínálni az intellektuális fogyatékossgal élő tanulók számára is (Cuskelly és Gilmore, 2014). Haywood (2006) szerint a külső motiváció alkalmazása aláássa a belső motivációt, azonban Hodges (2003) szerint az értelmi fogyatékos személyek számára az is fontos, hogy visszajelzést kapjanak a teljesítményükről. A motiváció fokozására és fenntartására irányuló produktív szemléletmód kifejezetten a kudarc kezelésére vonatkozó tanítási stratégia lehet (Cuskelly és Gilmore, 2014).

6.1 A tanulási motiváció és a tanulói énkép alakulása együttnevelő pedagógiai környezetben

A diákok tanulási énképének alakulását jelentősen meghatározza a társas összehasonlítás, vagyis a tanulók saját képességeiket és teljesítményüket összevetik társaikéval. Az összehasonlításhoz kapcsolódó egyik ismert jelenséget Nagy Hal Kis Tó-hatásnak (BigFish–Little-Pond Effect) nevezzük (Szenczi, 2008). Negatív ez a hatás akkor, ha a tanuló olyan közösségben van, ahol a gyengébben teljesítők közé tartozik. Ekkor a tanulási énképe alacsonyabb lehet a képességei alapján vártnál, mivel jobb képességű tanulókhöz viszonyítva ítéli meg a teljesítményét. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a diákok tanulási énképét az adott iskola, az osztály többi tanulójának képessége, teljesítménye is jelentősen befolyásolja (Marsh és Craven, 2002; Fejes, 2012). Ez visszahat a teljesítményre, hiszen a tanulási énkép nagymértékben befolyásolja a későbbi teljesítményt (Józsa, 2007). A Nagy Hal Kis Tó-hatás egy sajátos esetéről beszélhetünk az integráltan oktatott tanulásban akadályozott (ezen belül enyhén értelmi fogyatékos) tanulók esetében (Fejes és Szenczi, 2010). Ezeknek a gyermekeknek a készség- és képességfejlettsége az osztálytársaikhoz képest jelentősen megkésett. Józsa Krisztián eredményei szerint az integráció pozitívan hat a tanulásban akadályozott gyermekek olvasására (Józsa, 2008) és matematikai képességeire (Józsa, 2009). A tanulási motiváció és az énkép esetében azonban éppen ellentétes hatást talált. A harmadik osztályos integrált tanulók matematikai attitűdje, olvasási motivációja, tanulási

motivációja egyaránt elmarad a többségi társaikétól (Józsa, 2008, 2009). Feltehetően ennek egyik oka az a referenciaközeg, amelyhez képest az integrált enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljesítménye jelentősen alacsonyabb.

Az alacsonyan teljesítő közösségekben a tanulási motivációt a gyakori magatartási problémák is kedvezőtlenül befolyásolhatják. A magatartási zavarok gyakoribbak a tanulási problémákkal küzdő (Felleginé, 2004), illetve alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók esetében (Ranschburg, 2001). A magatartási problémák előfordulásának gyakorisága negatívan befolyásolja a tanulási teljesítményt, és növeli az osztálytársak problémás viselkedésének a valószínűségét (Figlio, 2007).

7. Az idegennyelv-tanulási motiváció

Az oktatás gyakorlatában a folyamatos változások ellenére, akár a múlt, akár a jövő irányába nézünk, az egyik legbiztosabb pont a motiváció. Ezért is vált az oktatáskutatás fontos területévé.

„A tanulói motiváció olyan jelenség, mely „megmagyarázza, az emberek miért döntenek úgy, hogy megtesznek valamit, mennyire elkötelezettek, hogy véghezvigyék azt, és milyen hosszú ideig hajlandóak folytatni az adott tevékenységet.” (Dörnyei, 2001a: 7). Dörnyei Zoltán ebben a meghatározásban látja azokat a közös pontokat, amelyekben a sokféle álláspontot képviselő motivációt kutató szakemberek egyet érthetnek.

A nyelvtanárok gyakran használják a „motiváció” kifejezést, amikor sikeres vagy sikertelen tanulókat jellemeznek. Ez tükrözi azt a meggyőződésüket, hogy a hosszú és unalmas idegennyelv-tanulás során a tanulók lelkesedése, elkötelezettsége, kitartása kulcsfontosságú tényezője a sikernek vagy a kudarcnak. Az esetek többségében a megfelelően motivált tanulók nyelvi képességeiktől függetlenül képesek megtanulni egy idegen nyelvet, míg azok a jó képességű tanulók, akik nem kellően motiváltak, nem lesznek olyan kitartóak, hogy elérjék a nyelvtudás hasznos szintjét (Hadfield and Dörnyei, 2013).

Az idegennyelv-tanulási motivációt tanulmányozó tudományterület a pszichológia, a pedagógia és az alkalmazott nyelvészet kutatási területeit ötvözi. Ennek fényében egyre forradalmibb eredményeket tár elénk az idegen nyelvi motivációról. E terület sajátos felhalmozott tudása nyelvpedagógiai tudásunkkal, kutatási eredményeinkkel ötvözve hozzájárul a nyelvtanulás folyamatának megértéséhez, segíti, orientálja az egyént, a nyelvtanárt, az oktatáspolitikát a nyelvi akadályok leküzdésében. Ebben az értelemben a nyelvpedagógia, a motiváció szerepére megfelelő hangsúlyt fektetve, képes a nyelvtanulók személyiségét mind akadémiai, mind szakmai és interperszonális szempontból befolyásolni. Az idegen nyelvi motiváció feltérképezésére irányuló kutatások legtöbbször nem angol anyanyelvű beszélők körében zajlik. A terület legjelentősebb kutatói a magyar származású Dörnyei Zoltán és a japán Ema Ushioda. Mindketten brit egyetemeken dolgoznak (Goodridge, 2017).

7.1 Az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei

Az idegennyelv-tanulási motivációs elméletek történeti áttekintése során a Dörnyei Zoltán által felállított rendszerben tekintjük át a motivációs elméleteket. Dörnyei a következő szakaszokat határolja el az idegen nyelvi motivációkutatások történetének felvázolásában (Dörnyei, 2001a): a szociálpszichológiai periódust (1959-1990), a kognitív-szituatív periódust (1990-es évek), a folyamatorientált periódust (az ezredforduló környéke) és a szociodinamikai periódust (jelenkor).

7.1.1 A szociálpszichológiai szakasz

A motivációkutatás első periódusát, a szociálpszichológiai szakaszt Gardner, Lambert és más kanadai szociálpszichológusok munkái több mint negyven évre tették dominánssá.

Gardner motivációs modellje

Az idegennyelv-tanulási motivációkutatás Gardner és Lambert (1959, 1972) elméletén alapszik, amit a *“Motivational variables in second-language acquisition”* című művükben adtak közre. Elméletük fókuszpontja a nyelvtanulók célnyelvi populáció iránt tanúsított attitűdje volt. Az attitűdöt tekintették a legmeghatározóbb tényezőnek a második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációkutatásban. Ez az új megközelítés szemben állt az akkor uralkodó véleménnyel, miszerint a sikeres idegennyelv-tanulás legfontosabb mércéje a nyelvi képességek minősége. Tanulmányuk rámutatott az affektív tényezők relevanciájára is, a nyelvtanulás érzelmi összetevőire (szorongás, önértékelés), melyek a nyelvtanulók körében jelentős különbséget mutathatnak.

Gardner szerint (1985) az idegennyelv-tanulási motiváció három részből áll:

1. motivációs intenzitásból,
2. az idegen nyelv elsajátítása utáni vágyból,
3. az idegen nyelv iránti attitűdből.

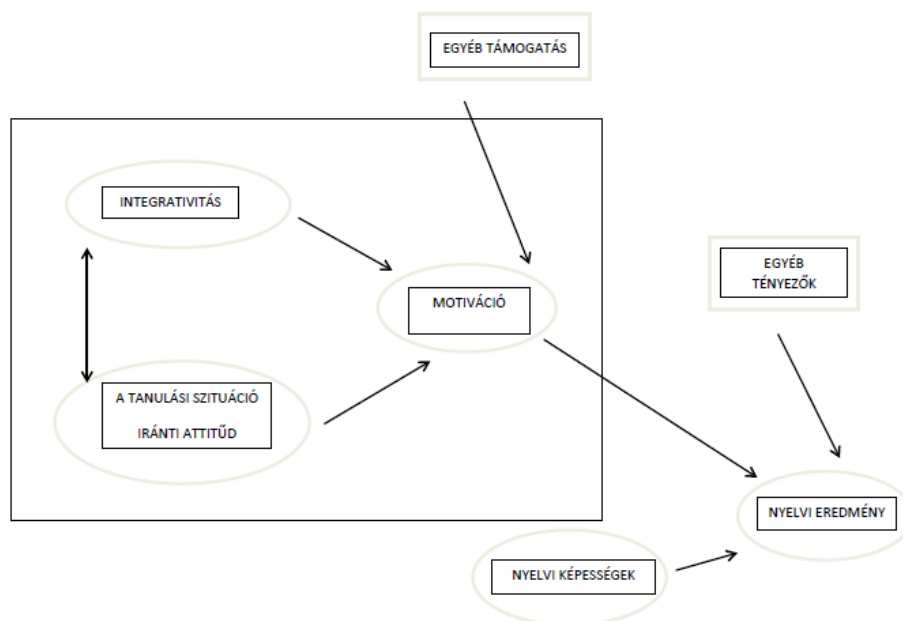
Az igazán motivált nyelvtanuló esetében mindhárom komponens jelen van.

Gardner és Lambert az elméletükben megalkották az „orientációs modellt”, amely megkülönböztetett integratív és instrumentális motivációt. Integratív motivációnak tekintették a nyelvtanuló azon célját, hogy hasonlónak váljon az anyanyelvi beszélőkhöz és asszimilálódjon a célkultúrába. Az integratív motiváció a nyelvtanulók célnyelvi csoporthoz való integrálódását fejezte ki, a célnyelv beszélőihöz és kultúrájához való vonzódását írta le.

Az integratív elmélet a franciául tanuló kanadai nyelvtanulók vizsgálatán alapult, azt javasolta, hogy a tanulók fejlesszék a nyelvi készségeiket annak érdekében, hogy jobban integrálódjanak a másik nyelvi csoportba. Gardner és Lambert azt vallotta, hogy egy másik nyelvi csoporthoz való integrálódás vágya erős motiváló tényezőt jelent a másik csoport nyelvének megismeréséhez.

Az integratív motívum egy összetett konstruktum, mely három fő összetevőből áll. Elemei a következők:

1. Integratív orientáció, ami az idegen nyelv iránti érdeklődést, attitűdöt mutatja, tükrözi az egyén más csoportokkal szembeni hajlandóságát.
2. A tanulási szituáció irányába mutató attitűd, ami egyrészt a nyelvtanárral szembeni attitűdöt, másrészt az idegen nyelvi óra iránti attitűdöt jelenti.
3. A tanulóhoz való hozzáállás, az erőfeszítés. (Dörnyei és Ushioda, 2011)



11. ábra

A szocioeducációs modell ábrázolása (Gardner, 2001)

Megjegyzés: A legnagyobb téglalap az integrativitás határát jelöli

A világ számos pontján végzett vizsgálatok adatait elemezve a kutatók újra és újra olyan konstruktumot kaptak, amelynek elemei a fenti komponensek mindegyikéből vagy többségéből állt (Dörnyei és Ushioda, 2011).

Gardner elméletében instrumentális motivációnak nevezték el azokat az okokat, amikor egy nyelvtanuló rajta kívülálló faktorok, pragmatikus, gyakorlati célok elérése (jobb

álláslehetőség, magasabb fizetés, stb.) miatt fejleszti idegennyelvtudását. A kétféle motiváció közti különbség a külső és belső motiváció kettősségében ragadható meg.

Gardner és Lambert elmélete az 1950-es évek végétől az 1990-es évekig, a nyelvtanulás szociálpszichológiai irányzatának időszakában bizonyult meghatározónak. Azonban a későbbiekben az integratív motiváció nemcsak Gardnerék motivációs elméletének állt a fókuszában, más nyelvi környezetben dolgozó kutatók is alkalmazni kezdték, bár időnként kissé eltávolodva az eredeti jelentéstartománytól (Csizér és Kormos, 2007). Gardner fogalmai, modelljei forradalmi jelentőségűek a motivációkutatásokban, de alkalmazhatóságuk a különböző nyelvi kontextusok miatt korlátozott.

A szociálpszichológiai modellel szemben a legtöbb kritika az integrativitás fogalmával kapcsolatban merült fel. Elsősorban azért, mert a gardneri értelemben vett integrativitás a második nyelv tanulására vonatkozik (ami az ő vizsgálatában a francia nyelv volt, és ez a célnyelv területén, a kultúrába részlegesen beilleszkedve történt Kanadában). Az idegennyelv-tanulás az anyanyelv országában szervezett oktatási keretek között történik és a nyelvtanuló nem vagy csak nagyon ritkán érintkezik a célnyelvet anyanyelven beszélőkkel. E két nyelvtanulási szituáció jelentősen különbözik egymástól. A sok nyelvi inger és a kommunikáció igénye miatti nyelvhasználat következtében a motiváció jelentősen felerősödik. Az integrativitás szerepe akkor értékelődik fel, ha egymás mellett élő közösségek egymás kultúrájába akarnak integrálódni, beilleszkedni, míg az instrumentális motiváció abban az esetben erősebb, amikor a célnyelvet beszélő országok közti kommunikációra használják, mint például Magyarországon az angol nyelvet (Dörnyei, 1987). A középszintű idegennyelv-tudás megszerzését inkább az instrumentális motiváció, míg a haladó nyelvi szint elérését az integratív motiváció segíti elő (Dörnyei, 1991).

Richard Clément nyelvi önbizalom koncepciója

Gardner és munkatársainak munkája bármennyire is meghatározó a motivációkutatások szociálpszichológiai periódusában, ezt az időszakot egyéb szálak is jellemezték. Clément a nyelvi önbizalom jelenségére hívta fel a figyelmet, munkássága nagymértékben befolyásolta a nyelvtanulással kapcsolatos jövőbeli tanulmányok pszichológiai aspektusát (Goodridge, 2017). Munkatársaival bizonyította, hogy a különböző nyelvi közösségek együttélése során a tagok közti kapcsolat minősége és mennyisége jelentős motivációs tényező a másik közösség nyelvének tanulásában. Ugyanakkor a nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer azon

nyelvtanulók esetében is, akiknek kevés közvetlen kapcsolata van a célnyelvi közösséggel, de a médián keresztül közvetett kapcsolatot tudnak fenntartani.

7.1.2 A kognitív- szituatív szakasz

Az 1990-es évekre új, alternatív kutatási perspektívákra volt szükség az idegennyelv-tanulási motiváció területének újragondolásához. A nyelvtanulás szociálpszichológiai megközelítését a nyelvtudomány kognitív szempontú tanulmányozása váltotta fel, ami a pszichológiában lezajló kognitív forradalmat tükrözte. E modell képviselői szerint a motiváció szubjektívebb, ami a nyelvtanuló saját képességeiről való elképzelésein, korlátain és múltbeli teljesítményein alapszik (Goodridge, 2017).

A kognitív elemek fejlődése az oktatáspszichológiában új korszakot hozott az idegennyelv-tanulási motiváció-kutatásokban is. A fókusz a konkrét kognitív és a helyzet-specifikus motívumok feltárására irányult, mint például az osztálytermi környezetre és annak lehetséges hatására a tanulók motivációjára. Ehhez szükség volt a meglévő elméleti keretrendszer bővítésére, hogy képes legyen újabb változók (motívumok) befogadására. Az új motivációs modellek tehát a régi modellekre támaszkodtak (Pavičić- Takač és Berka, 2014).

Számos kutató arra törekedett, hogy a kognitív pszichológia motivációs kutatásaiba illeszkedő, új fogalmakkal bővítse az idegennyelv-tanulási motiváció társadalmi megközelítését (én-determinációs elmélet, autonómia elmélet, attribúció elmélet) (Allwright 1990; Dickinson, 1995; Dörnyei, 1994; Noels és mtsai 2001; Ushioda, 1996; Williams és Burden, 1999).

A kognitív elméletek azon gondolkodási mintázatokra összpontosítottak, amelyek a tanulási motivációt formálják (célmeghatározás, teljesítményorientáció, én-hatékonyságról való vélekedések, a sikerek és a sikertelenségnek tulajdonított attribútumok). A kognitív elméletek legjelentősebb pedagógiai hozadéka a tanulók belső motivációjának felismerése (Deci és Flaste, 1996: 10). Az alábbiakban néhány, a kognitív pszichológiában megjelenő elmélet kerül ismertetésre, amely az idegennyelv-tanulási motivációval foglalkozó kutatók figyelmét felkeltette, és munkáikba beépítették.

Az én-determinációs elmélet

Először Brown világított rá, hogy a diákok általában az extrinzik motiváció jutalmazási és értékelési rendszerében tanulják a nyelvet. Olyan stratégiákat írt le, amelyek elősegítik az intrinzik motívumok erősítését (Brown, 1994). Ahogy a tanulási motivációról szóló fejezetben bemutattuk, a belső motiváció az az optimálisnak mondható motiváció, ami az egyénben belülről fakad valamilyen cél elérése érdekében. A külső motiváció egy kívülről vezérelt motiváció, ami lehet például a büntetés elkerülése, egy jó állás megszerzése, a tanár figyelmének megnyerése, stb. (Deci és Ryan, 2000a). Deci és Ryan úgy vélte, akkor válik egy cselekvés belsőleg motiválttá, ha az én-determináció érzése erős, vagyis az egyén megtapasztalja a kompetenciát, az autonómiát (Deci és Ryan, 1985). A belső motivációnak önfenntartó dinamikája van, és minőségében hatékonyabb tanuláshoz vezet, mint a külső motiváció. Deci és Ryan felvázolták az én-determinációs folyamat folytonossági modelljét, ami bemutatja a motiváció típusait (Deci és Ryan, 2000b). Ezt láthattuk az előző fejezet 10. ábráján. Az ábrán balról jobbra haladva helyezték el a motiváció típusait. A nyíl irányába haladva azt látjuk, hogy a motivációk milyen mértékben származnak az énből (az én-determinációból) (Deci és Ryan, 2000b).

A tanulás jutalmaként elégedettségérzést, megnövekedett kompetenciaérzést tapasztalunk, ami fenntartja és növeli a tanulás iránti elkötelezettségünket (Csíkszentmihályi, 1978).

A nyelvtanulók autonómiájának kialakítása a tantermi munka lényegi eleme. Az autonóm idegennyelv-nyelvtanulás az önszabályozó tanulás egyik formája.

Dörnyei Zoltán „oktatóbarát” motivációs modellje

Dörnyei Zoltán, hogy a motivációkutatást „oktató barátta” tegye, összhangba hozza a motiváció fogalmát az eredményes idegennyelv-tanulásról alkotott tanári meggyőződésekkel (Piggin, 2012), az eddigi kutatási irányokat szintetizálva egy átfogó motivációs konstrukciót vázolt fel az osztálytermi motivációról (Dörnyei, 1994). Clément és munkatársai (1994) által vezetett, magyarországi nagymintás vizsgálat eredményei alapján az integratív motiváció, a nyelvi önbizalom és a tanulási környezet minősítését felölelő modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat három összetevőjének, és tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994).

A nyelvi szint általános motívumai meghatározzák az alapvető tanulási célokat és magyarázzák a nyelvválasztást. Két alrendszere az integratív és az instrumentális motiváció. Az előbbi a személy idegen nyelvi érzelmi viszonyulásával írható le, utóbbi a jövőre vonatkozó karrier-ambíciókkal jellemezhető. A tanulói szint a viszonylag állandó személyiségjegyeket tartalmazza (teljesítményszükséglet, önbizalom). A tanulási szituáció szintjén három összetevőt találunk. A kurzus-specifikus elemek a tantervhez, a tananyaghoz, a tanítási módszerekhez és a feladatokhoz kapcsolódnak. A tanár-specifikus elemek a tanár kapcsolódási vágyát, a tekintély típusát, a tanulói motiváció közvetlen szocializációját jelentik. A csoport-specifikus összetevők az adott tanulócsoportra vonatkozó motivációs jellemzőket tartalmazzák (Dörnyei, 1994; Dörnyei és Clément, 2001).

NYELVI SZINT	Integratív motivációs alrendszer Instrumentális motivációs alrendszer	
TANULÓI SZINT	Teljesítményszükséglet Önbizalom <ul style="list-style-type: none"> • nyelvhasználati szorongás • szubjektív idegen nyelvi kompetencia • okok attribúciója • én-hatékonyság 	
TANULÁSI SZITUÁCIÓ SZINTJE	Kurzus- specifikus összetevők	Érdeklődés Relevancia Elvárások Elégedettség
	Tanár- specifikus összetevők	Kapcsolódási vágy Vezetési stílus A motiváció közvetlen szocializációja <ul style="list-style-type: none"> • tanári modellállítás • feladatbemutató • visszacsatolás
	Csoport- specifikus összetevők	Célorientáltság Norma-és jutalmazási rendszer Csoportkohézió Osztálytermi célstruktúra

12. ábra

Az idegen nyelv-tanulási motiváció összetevői (Dörnyei, 1994: 280)

A modell rámutatott arra, hogy a tanulói motiváció tanuló-, nyelvi-, és szituáció specifikus konstruktum, vagyis különféle tanulói és személyiség típusok jelennek meg a tanulási motiváció során, minden nyelvnek sajátos egyéni jellemzői vannak, és a motiváció függ a helyszíntől, a tanártól és az időtől is. A modell követi a tanuló motivációját a kezdeti céloktól a tanulási szakaszon át a reflektálás időszakáig. A motiváció mindhárom szakaszban változatosan alakul annak függvényében, ahogy a tanuló visszajelzést kap, és tanulási környezetét változtatja.

Ushioda „attribúció elmélete”

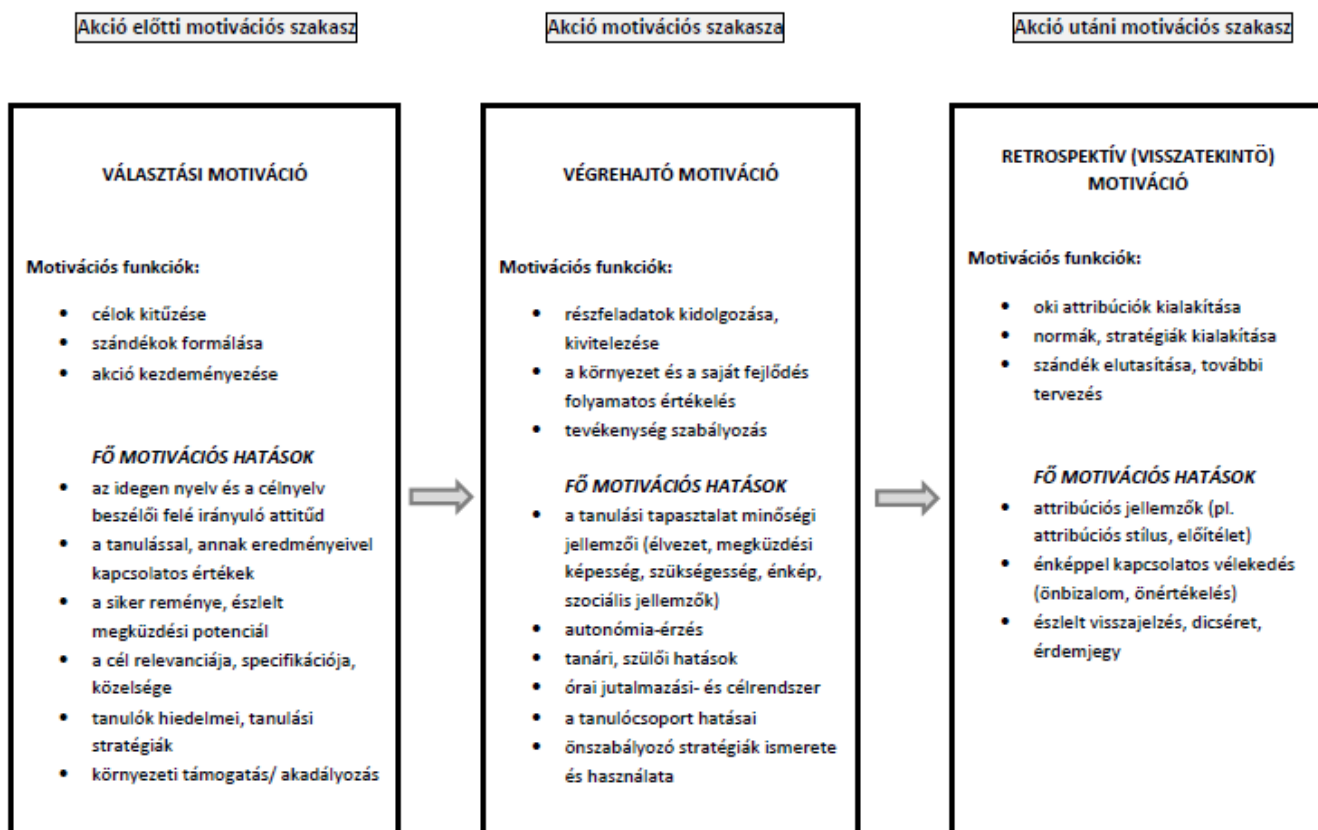
A kognitív szemléletű elmélet egyik fontos eleme Ushioda „attribúció elmélete”, miszerint a tanulók motivációs szintje ugrásszerűen nő, ha hiszik azt, hogy van felelősségük a jó idegen nyelvi teljesítmény elérésében, míg ha más okoknak, vagy a szerencsének tulajdonítják az eredményüket, motivációjuk nem változik. Amikor a diák azt gondolja, hogy a saját hiányosságai miatt vallott kudarcot, akkor motivációja csökken. Állandó a motivációja, ha saját kudarcát az őt tanító rossz tanárnak „tulajdonítja” (Ushioda, 1996; 1998; Goodridge, 2017).

7.1.3 A folyamatorientált szakasz

A kognitív-szituatív szakaszt a folyamatorientált periódus követte, amely a motivációt a nyelvtanulás dinamikus részének tekintette. Eszerint a motiváció változhat félévente, évente, de akár az egész élet folyamán is. Mikroszinten a tanulói motiváció változhat például a feladat jellegéből adódóan, makroszinten pedig az egész tanulási folyamatra vonatkozóan (Kálmán, 2016).

A nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziói

A nyelvtanulói motiváció területén a kortárs paradigma, a nyelvtanulási motiváció időbeli dimenziójának kidolgozottabb modellje Dörnyei Zoltán és Ottó István motivációs folyamatmodelljében (1998) gyökerezik, amely áthelyezi a hangsúlyt a nyelvtanulói motiváció dinamikus, állandóan változó voltára.



13. ábra

Az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatmodellje (Dörnyei, 2005:85)

A szerzők a motivációs hatásokat egy idővonalon rendezték két fő dimenzióba:

1. az akció sorrendjének és a motivációs hatásoknak a dimenziója,
2. akció előtti (a cselekvés elindítását megelőző „választási motiváció”, akció („végrehajtó motiváció”, ami a konkrét cselekvést ösztönzi),
3. az akció utáni (kritikus gondolkodást magába foglaló „retrospektív motiváció”) fázisok.

A motivációs hatások közé tartoznak az energiaforrások és a motivációs források, melyek együttesen a viselkedés alapjait képezik. Ennek az alpnak a tetején helyezkedik el a folyamatmodell három fázisa. Minden fázis szorosan kapcsolódik a többihez, és a motivációs folyamatokat valós időben ábrázolja (Dörnyei és Ottó, 1998). Dörnyei a későbbiekben (2005) úgy jellemezte a modellt, hogy több diszkrét időbeli szegmensre bontotta a motivációs folyamatot, melyek leírják, hogy a kezdeti kívánságokat és vágyakat először célokká alakítják, majd operatívvá teszik ezeket a szándékok, majd leírják a megvalósítás módját, ami

remélhetőleg a cél megvalósításához vezet, és a folyamat végső értékelésével zárul (Dörnyei, 2005).

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer

Dörnyei Zoltán 2005-ben új módszert javasolt az idegennyelv-tanulási motiváció kutatására. Ebben az új szemléletben megpróbálja az idegennyelv-tanulási elméletbe bekapcsolni az „én-kutatás” pszichológiai eredményeit. Az általános pszichológia elméleteiből merít, Higgins (1987) én-elméletét választja alapul. Az „én-kutatás” eredményei szerint „a lehetséges énképek képviselik az egyének arra vonatkozó gondolatait, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének, és mivé nem szeretnének válni” (Markus–Nurius 1986 idézi Dörnyei, 2013: 11).

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer

1. az *ideális idegen nyelvi énképből*,
2. a *szükséges idegen nyelvi énképből* és
3. az *idegennyelv-tanulási tapasztalatból* áll.

Az *ideális idegen nyelvi énkép* az énkép idegen nyelvi specifikus része. Amennyiben az a személy, akivé a nyelvtanuló válni szeretne, beszél egy idegen nyelvet, ez ösztönzőleg hat, hogy ténylegesen megtanulja az adott idegen nyelvet, mert így csökken az aktuális énje, és az ideális énképe közti különbség.

A *szükséges idegen nyelvi énkép* olyan tulajdonságokból áll, amelyeket a nyelvtanuló szükségesnek tart annak érdekében, hogy elkerülje az esetleges negatív következményeket. Vagyis e tulajdonságok általában nem hasonlítanak az egyén vágyaira.

Az *idegennyelv-tanulási tapasztalat* a tanulási környezethez kapcsolódó motiváló elemekre vonatkozik (például a siker pozitív hatása vagy a nyelvóra élvezetessége) (Dörnyei, 2013).

Hogyan is lehet a nyelvtanulási jövőképet erősíteni? Dörnyei hatpontos programban vázolja fel a megoldás módját:

1. Az ideális idegen nyelvi énkép felépítésével kezdődik a jövőkép megalkotása. A tanulói jövőkép a tanulók korábbi vágyaiból, törekvéseiből kiindulva épül fel. Olyan ösztönző példát kell a tanulók elé állítani, amely jövőbeli énképüket megtestesíti meg.
2. A jövőkép megerősítése a képzelet fejlesztésén keresztül valósul meg. A kreatív vagy irányított képzelet technikái megfelelőek az ideális nyelvi énképek fejlesztésére.

3. Valószerűvé kell tenni az ideális nyelvi énképet, vagyis olyan elvárásokat kell a nyelvtanulóknak megfogalmazni, amelyek megalapozottak, reálisak. A folyamatban szükséges az ideális énkép ellenőrzése, a lehetséges akadályok, nehézségek mérlegelése, sikeres példaképek meghívása az osztályba.
4. A cselekvési terv kimunkálása során működésképpé tesszük a jövőképet. A konkrét tanulási utak kidolgozásával hozzájárulunk a cél megvalósításához.
5. Az ideális nyelvi énkép aktiválásával a jövőképet életben tartjuk. Ez az a terület, amelyben a nyelvtanárok nagy tapasztalatra tettek szert az eddigi munkájuk során, és e tapasztalatok aktiválásával az osztálytermi munkát érdekessé, látványossá, izgalmassá tudják tenni (például jégtörő játékok, társas játékok, filmnézés, zenehallgatás, érdekes kommunikációs feladatok, stb.), és életben tudják tartani az ideális énképet.
6. A hatékonyság fenntartása érdekében a kívánt énképet a nem kívánatos énképpel szembe kell állítani, ezzel mérlegeljük a kudarc lehetőségét, a jövőkép viszonylagosságát. Szem előtt tartjuk azokat a hátrányokat, amelyek az idegen nyelv nem ismeréséből fakadhatnak (Dörnyei, 2013).

7.1.4 A szociodinamikai szakasz

Dörnyei és Rayen (2015) a jelen periódust szociodinamikai jellemzőkkel írja le, melynek lényege a motiváció dinamikus jellegében és időbeli változásában ragadható meg. A kutatók arra számítanak, hogy az új perspektíva a következő évtizedben munkát ad a motiváció-kutatók számára (Al-Hoorie, 2017). A szociodinamikai modellben lehetséges a motivációs, a kognitív és az affektív területek összekapcsolása. „Amikor az érzelem a lehetséges én meghatározó jellemzője, beleértve a félelmet, a reményt, vagy akár a kötelességet, egyértelmű, hogy ez a motivációt és a cselekvést befolyásolja.”(Dörnyei, 2001b:97)

Dörnyei Zoltán és Magdalena Kubanyiova „Motivating learners, motivating teachers. Visions in the language classroom”(2014) (Tanulók és tanárok motiválása. Vízión az idegennyelv-tanteremben) című munkájukban az idegennyelv-tanulási motiváció konstruktumát új perspektívából mutatják be. A szerzők Dörnyei korábbi (a fent bemutatott, „második nyelvi motivációs én-rendszer”) elméletébe beemelik a pedagógiai pszichológiából a vízió fogalmát, és ennek alapján vizsgálják a nyelvtanulási motivációt (Thékes, 2015). Azt vallják, a korábbi motivációs keretet érdemes tágítani. A vízió beemelése az idegennyelv-tanulási motiváció

területére újabb megközelítéssel gazdagítja a korábbiakat. Az irányított vizualizációt úgy kell értelmezni, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában. A vizualizáció három fajtáját különböztetik meg: forgatókönyv alapú fantáziálás, forgatókönyv alapú vizualizálás és vizualizáció-közvetítés. A szerzők fontosnak tartják, hogy a sikertelenség negatív következményeinek mérlegelését, a „kellene idegen nyelvi én” ('ought to self') előtérbe helyezését és a kudarcokról alkotott képek vizualizáció során történő felhasználását (Dörnyei és Kubanyiova, 2014).

Dörnyei és Kubanyiova (2014) bevezetik a Directed Motivational Current (DMC) fogalmát. A DMC a vízióból és a célmélelemből alakult ki. Ez a koncepció egyesíti a tevékenységet és a célmeghatározást, így nem használja ki és nem használja fel a hallgató erőforrásait, de - a szerzők véleménye szerint- megerősíti őket. A DMC egy motivációs konstruktum, ami integrálja a motiváció kiindulási pontját, a motivációs erőt és a kapcsolódó tanulási stílusokat (Dörnyei, Henry és Muir, 2016; Szabó, 2016).

A szerzőpáros hangsúlyozza a tanári motiváció jelentőségét is. A motiváció nemcsak a tanulók számára fontos, de elengedhetetlen a nyelvtanárok fejlődésében is. Ők azok, akik számtalan hasznos tevékenységet tudnak bevinni az osztálytermi gyakorlatba, és ha maguk jól motiváltak, követni tudják a szakterületükön a legújabb innovációkat. Amikor a tanárok belépnek az osztályterembe, tudják, hogyan lehet, és hogyan nem lehet hatékonyan tanítani az idegen nyelvet az adott osztályban. Taníthat két tanár ugyanazzal a módszerrel, mégis az egyikőjük diákjai lehetnek aktívabbak, beszédesebbek, vidámabbak az órán, míg a másik osztály tanulói szorongók, sőt lehet, hogy unatkoznak. Ez azért van, mert a tanárok gondolkodásmódja eltér. A tanárok önmagukról alkotott jövőbeli víziója nagyon fontos a diákok számára, mert az, hogy hogyan gondolkodnak a tanulók az osztályba hozott új ötletekről, függ a tanárok módszereitől, tanítási technikájuktól (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Amikor a tanulók jól érzik magukat az órákon és aktívak, autonóm tanulókká válhatnak (Ozlem, 2015).

7.2 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja

A 2016-ban lebonyolított pilot vizsgálat alapvető célja az volt, hogy

- feltárja a 7-8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját,

- összehasonlítsa a 7-8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott képet a nyelvet tanítók véleményével;
- képet kapjon arról, hogyan befolyásolja a szociális háttér a 7-8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját.

A szerző (Meggyesné, 2017a) Dörnyei Zoltán és Richard Clément (2001) az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára kidolgozott, mérőeszközét adaptálta enyhén értelmi fogyatékos tanulókra. A kérdőív tizenhat alskálát mért (integrativitás, instrumentális orientáció, utazási orientáció, tudásorientáció, barátságorientáció, szociokulturális orientáció, motivációs intenzitás, az angoltudás iránti attitűd, teljesítményszükséglet, csoportkohézió, milió, nyelvi önbizalom, idegen nyelvi szorongás, órai tevékenységek értékelése, az angoltanár értékelése, az angolóra értékelése).

Az eredmények egyik alskála mentén sem mutattak szignifikáns eltérést a hetedik és nyolcadik osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában. Tizenöt alskála tekintetében csökkenés mutatkozott a százalékpontokban a nyolcadik osztályos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában. Egyetlen alskála esetében azonban növekedés volt észlelhető. Ugyan a különbség nem volt szignifikáns, de tendenciaként értelmezhető, hogy nyolcadik osztályra a tanulók motivációs intenzitása emelkedik. A motivációs intenzitás fogalma abból vezet le, hogy a tanuló mennyi időt, energiát és munkát hajlandó befektetni a nyelvtanulásba. Az, hogy a nyolcadikos tanulók úgy érzik több erőfeszítést fektetnek a nyelvtanulásba (megjelennek például a tananyagban egyszerűbb nyelvtani elemek, amelyek számukra nehézséget okoznak) valószínűleg összefüggésbe hozható azzal, hogy azon alskálák átlaga csökken, amelyek az órán folyó tevékenységek motiváló hatását mutatják (órai tevékenységek értékelése, az angoltanár értékelése, az angolóra értékelése).

A fiúk-lányok között egyetlen dimenzióban, az integrativitás alskálában volt szignifikáns eltérés. A fiúknál 70% pont, a lányoknál 93% pontos volt az integrativitás mutatója. A lányok jobban érdeklődtek más népek élete, szokásai iránt, jobban szerettek volna azonosulni amerikai filmhősökkel.

A tanulók ingatag, hiányos önismerete miatt e populáció vizsgálata során elfogadott vizsgálati módszer, hogy a tanulói önértékelést kiegészítjük és összevetjük a pedagógus tanulóval alkotott értékelésével. Valamennyi alskála tekintetében a tanulók motivációs önértékelése magasabb, mint amit a pedagógus gondol a tanulókról. Szignifikáns különbség

a tanulói és a tanári értékelés között az alábbi dimenziókban mutatható ki: integrativitás, szociokulturális orientáció, teljesítményszükséglet, nyelvi önbizalom, idegen nyelvi szorongás, idegen nyelvi motiváció. Az egyetlen alskála, amelyben a pedagógus értékelése magasabb százalékpontot mutat, mint a tanulóké, az idegen nyelvi szorongás. A háttérben magyarázatként a tanulásban akadályozott tanulók kritikai gondolkodásának gyengesége és metakogníciós hiányosságai állhatnak.

A vizsgálati eredmények a tanulói önértékelés és a pedagógus tanulóról alkotott értékelése tekintetében megegyeznek Józsa és Fazekasné Fenyvesi (2007) tanulási motivációt vizsgáló kérdőívében nyert eredményeivel.

Az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatának eredményeit a szerző a következő pontokban összegezi:

1. Az életkor előre haladásával az idegennyelv-tanulási motiváció romlása nem szignifikáns, de nagyobb minta esetén tendenciaként feltételezhető.
1. A tanulók önjellemzésükben motiváltabbnak tartják magukat, mint a pedagógusok.
2. Csekély a szülői támogatás, ami veszélyezteti az idegennyelv-tanulási motivációt.
3. A miliőre vonatkozó tanulói és szülői értékelés között nincs kimutatható kapcsolat (Meggyesné, 2017a).

III. AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK IDEGENNYELV-TANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

1. A kutatás célja

A disszertáció célja elsősorban a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata. A populációra jellemző kutatómódszertani trendnek megfelelően, a vizsgálat összeveti az enyhén értelmi fogyatékos tanulók eredményeit a tipikus fejlődésmentű 8. osztályos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjával, illetve olyan tipikus fejlődésmentű gyermekek idegennyelv-tanulási motivációjával, akiknek a vizsgálat időpontjában szintén egy évnyi nyelvtanulási tapasztalatuk volt. Összességében a kutatás célja, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját vizsgálva segítséget nyújtson az idegennyelv-tanítás gyakorlatának oly módon, hogy eredményeivel meghatározzon olyan beavatkozási pontokat, melyek fejlesztésével növelhető az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvtanulási motivációja.

2. A kutatás hipotézisei

Elenyésző azon kutatások száma, melyek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról számolnak be (Coşkun Abdullah, 2013; Pokrivčáková, 2013a; Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b). A nyelvpedagógusok és a gyógypedagógusok számára rendkívül kevés információ áll rendelkezésre az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanításáról mind a hazai, mind a külföldi szakirodalomban. A disszertáció ezt az űrt is igyekszik enyhíteni. Az említett okok miatt a hipotézisek felállítása során kevésbé tudunk a témánkra szorosan fókuszáló szakirodalomra támaszkodni, ezért a tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációs vizsgálatainak eredményeire, az enyhén értelmi fogyatékos tanulónépesség pszichés funkcióinak jellemzőire, és a tanulási motivációjukra vonatkozó hazai szakirodalomra (Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi, 2007) támaszkodva állítottunk fel hipotéziseket, kiegészítve ezeket gyakorlati tapasztalatainkon alapuló hipotézisekkel. A hipotéziseket csoportosítva tárgyaljuk. A hipotézisek első csoportjába a tipikus fejlődésmentű tanulók és a 8. osztályos enyhén

értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlításáról kerültek feltevések. A hipotézisek második csoportjába a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának jellemzőivel kapcsolatos feltevéseinket csoportosítottuk.

I. Tipikus fejlődésmentű tanulók és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása

H1: A 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja a német és az angol nyelv tekintetében is elmaradást mutat a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációjához képest.

H2: Feltételezzük, hogy az egy éve idegen nyelvet tanuló többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációja és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja között nincs szignifikáns eltérés.

H3: A tipikus fejlődésmentű tanulók önértékelése és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése között van különbség. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése várhatóan magasabb.

H4:

Az idegennyelv-tanulási motiváció tanárok által értékelt pontszáma és a diákok önmagukról alkotott értékelése között szignifikáns összefüggés van. A tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációját a pedagógusok magasabban értékelik, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat.

II. 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja

H5: Feltételezzük, hogy a nyelvválasztás befolyásolja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját. Várhatóan a német nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok idegen nyelvi motivációja magasabb lesz.

H6:

a) Feltételezzük, van különbség a németül és angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának aldimenzióiban.

b) Feltételezzük, hogy a két idegen nyelv motivációs összetevőinek eltérő skálái között van összefüggés.

H7: Azt feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját idegennyelv-tanulási motivációjukat, mint a pedagógusok.

H8:

a) Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol és német idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.

b) Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.

H9: Feltételezzük, hogy a magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkező enyhén értelmi fogyatékos tanulókra kevésbé jellemző az idegen nyelvi szorongás, és az idegen nyelvi motivációjuk is magasabb.

H10: Feltételezzük, hogy a németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók magabiztosabbak, magasabb az idegen nyelvi önbizalmuk, mint az angolul tanulóké, és hogy különbség van a fiúk és lányok önbizalmában.

H11: Feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.

H12: Feltételezzük, hogy az anya iskolai végzettsége tekintetében szignifikáns különbség van a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában.

H13: Feltételezzük, hogy a szülők nyelvtudása és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.

H14: Feltételezzük, hogy van összefüggés a miliő dimenzió és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között.

H15: Feltételezzük, hogy a miliő és az idegen nyelvi motiváció pozitív együttjárása esetén a tanulók és a szüleik miliő dimenzióban elért értékei pozitív együttjárást mutatnak, és nincs köztük szignifikáns különbség.

H16: Feltételezzük, hogy a miliő és a nyelvi önbizalom tanulói alkálák között szignifikáns korrelációt találunk.

3. A kutatás módszerei és eszközei

A többségi tanulók tanulási motivációjára vonatkozó vizsgálatok kutatási módszere a kérdőíves vizsgálat, ugyanis ezzel a módszerrel rövid idő alatt sok adatot lehet gyűjteni (Józsa, 2007). A motiváció és az attitűdök feltárása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében tanulói kérdőívvel vizsgálható (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). A kérdőíves módszer „akadálymentesítéssel” az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél is alkalmazható (Köböl és Vidákovich, 2015).

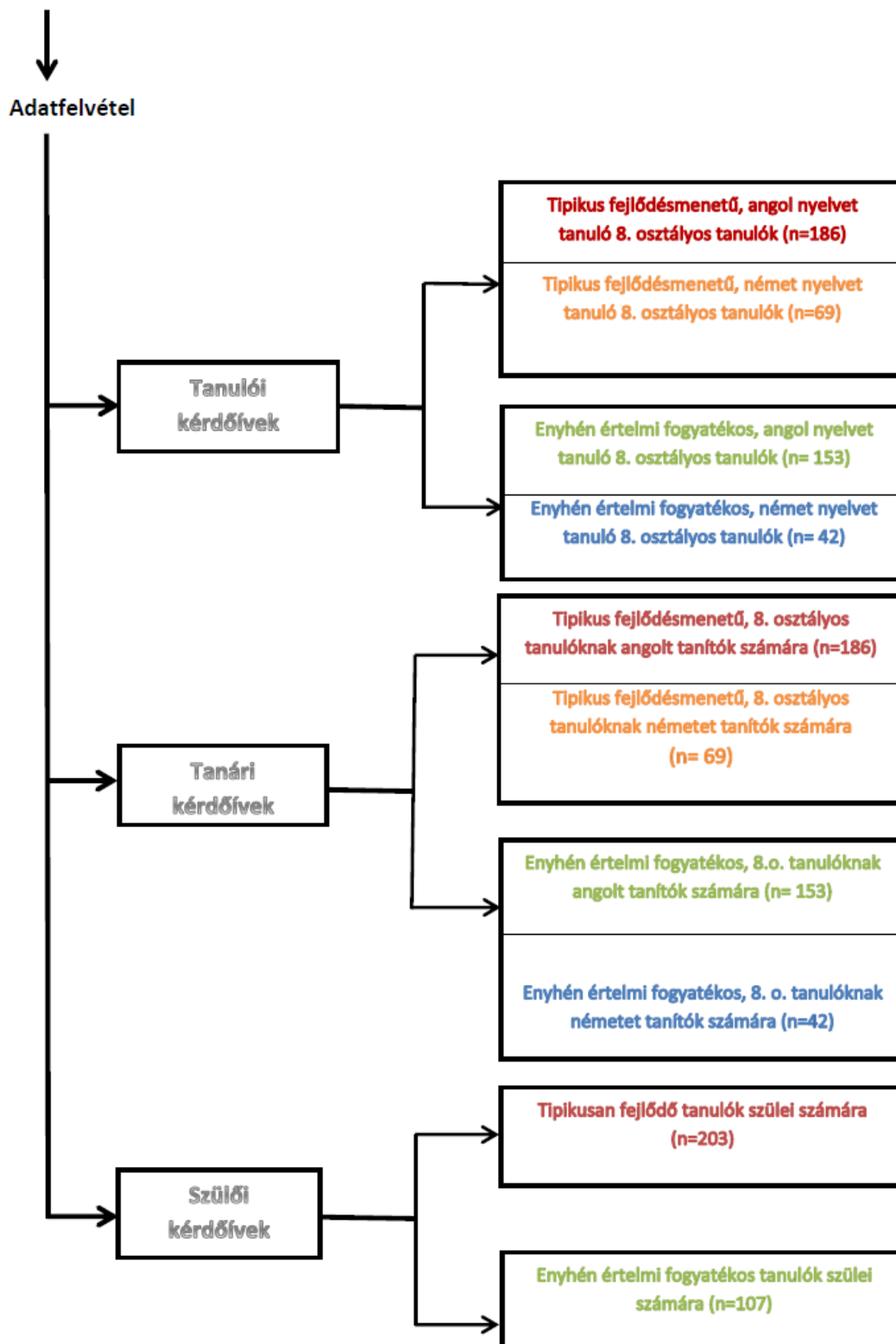
A kérdőívek segítségével a pedagógusok és a szülők is jellemezhetik a gyermekek motivációját, és a gyermekek önjellemzéssel adhatnak képet saját motivációs jellemzőikről (Józsa, 2007). Ennek megfelelően kutatásunkban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját több célcsoport válaszait összevetve vizsgáljuk.

Négy kérdőívet készítettünk, melyeket 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók, tipikus fejlődésmenetű tanulók, a szülők és az idegen nyelvet tanító pedagógusok töltöttek ki. A két tanulócsoport és az őket idegen nyelvre tanító pedagógusok kérdőíveiben ugyanazok az itemek szerepeltek.

A szülők ugyanazokból a kérdésekből álló, de rövidített kérdőívet töltöttek ki. Az adatfelvétel 2016 novembere és 2017 márciusa között történt.

Az adatfelvétel folyamatát mutatja be a 14. ábra.

A mérőeszköz pilot vizsgálata



14. ábra
Az adatfelvétel folyamata

Ahogy az a folyamatábrából látható, a nagymintás vizsgálatot 2016 májusában megelőzte egy pilot vizsgálat. A felvétel során nem törekedtünk reprezentativitásra. Az adattisztítás után 13 fő 7. osztályos enyhén értelmi fogyatékos, 10 fő 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanuló, illetve tanáruk válaszait dolgoztuk fel. A tanulói mintában a nemek eloszlása 14 fiú és 9 lány volt. A kérdőív itemjei az angol nyelvi tanulási motivációra vonatkoztak. A statisztikai elemzés során a kérdőívben szereplő egyes alskálák megbízhatóságát vizsgáltuk. Ezt Cronbach-alfa mutatóval fejeztük ki, ami az összes lehetséges tesztfelvezések átlagkorrelációja. A reliabilitás (megbízhatóság) értékei alapján a kérdőív megbízhatónak bizonyult (tanulói kérdőív Cronbach- α = 0,929; tanári kérdőív: Cronbach- α = 0,903). Miután a kérdőívünk jól mért, ezt használtuk fel a nagymintás vizsgálatunkban is.

Jelen kutatásunk adatainak statisztikai feldolgozása és elemzése az "IBM SPSS® 20 Statistics" programcsomag segítségével történt. A statisztikai próbák lefuttatása előtt a Kolmogorov-Smirnov teszttel ellenőriztük a változók normális eloszlását. A szóráshomogenitást a Levene-féle próbával teszteltük. A csoportok közötti különbségek vizsgálatára kétmintás t-próbát, illetve varianciánálízis-modelleket alkalmaztunk. A szóráshomogenitás-feltétel sérülése esetén a Welch-féle d-próba eredményét vettük figyelembe. A normalitásfeltétel több változó esetében sérült, de a mintánk magas elemszáma miatt, hivatkozva a „central limit teorem”-re, adatainkat normál eloszlásúnak, parametrikusnak tekintjük. A centrális határeloszlás tétele („central limit teorem”) nagyszámú független azonos eloszlású változók összegének az eloszlása, mely közelítőleg normális, tekintet nélkül az alapeloszlásra. Ez az alapja annak, hogy számos statisztikai eljárás működik (Nándori és mtsai, 2009). Ha a normál eloszlás tesztelésére alkalmazott Kolmogorov-Smirnov statisztikai eljárás eredménye szignifikáns (vagyis az eredmény azt mutatja, hogy nem normál eloszlású a mintánk), de a vizsgálati minta elég nagy (legalább 40 fő), akkor feltételezhetjük, hogy a mintán belül a normál eloszlás reprezentálni fogja önmagát, vagyis a normalitás szempontjából parametrikusnak tarthatjuk az adatokat (Freedman, 1977).

A statisztika elemzés során parametrikus és nem parametrikus próbákat alkalmaztunk. Az adott statisztikai eljárás kiválasztásánál (az eljárások feltételeinek megfelelően) figyelembe vettük a változók típusait, a szórás homogenitás teljesülését.

Az elemzés során a következő statisztikai eljárásokat alkalmaztuk:

- normalitás vizsgálat,
- reliabilitás vizsgálat,
- leíró statisztika,
- független mintás t-próba,
- páros mintás t-próba,
- egyszempontú varianciaanalízis (ANOVA),
- post-hoc tesztek,
- Pearson- féle korreláció,
- Spearman-féle korreláció,
- regresszióanalízis.

3. 1 A kérdőív elméleti háttere

A dolgozat II. fejezetének 7. pontjában bemutatásra kerültek az idegennyelv-tanulási motiváció elméletei. Láthattuk, hogy a jelenleg elfogadott, legkorszerűbb elmélet a folyamatorientált szakaszba sorolt, illetve a jelenkor szocio-dinamikai szakaszába kibővítve átemelt Dörnyei-féle „*idegen nyelvi motivációs én-rendszer*” elmélet (Dörnyei, 2005; Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Vizsgálatunk kérdőívének elméleti hátterét mégsem e korszerű idegennyelv-tanulási elméletre alapoztuk, hiszen az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív és metakognitív képességeinek eltérő fejlődése miatt, a fent említett elmélet keretei e tanulói populáció esetében nem értelmezhetők, a vizsgálatban nem használhatók. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer összetevői (*az ideális idegen nyelvi énkép, a szükséges idegen nyelvi énkép és az idegennyelv-tanulási tapasztalat*) a nyelvtanulóktól elvont, kritikai, önreflektív, metakognitív gondolkodást megkívánó tartalmak, melyek fejlődése területén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jelentős elmaradást, akadályozottságot mutatnak. Az idegennyelv-tanulási tapasztalatuk csekély, hiszen 7. osztálytól tanulnak idegen nyelvet, és a vizsgálat idején megközelítően egy évnnyi idegennyelv-tanulási tapasztalattal rendelkeztek. Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer elméletét kiegészítve, a legújabb modell az idegennyelv-tanulási motiváció konstruktumába beemeli a víziót, amit úgy értelmez, mint a tanulói álmodozás kontrollált irányítását, ami segít a kívánt nyelvi énkép tudatos előhívásában (Dörnyei és Kubanyiova, 2014). Ez az újabb elem szintén fejlett kritikai gondolkodást kíván a nyelvtanulótól, amire a vizsgált populáció esetében nem számíthatunk.

A fenti indokok tükrében döntöttünk úgy, hogy a kutatás fő elméleti pilléréül Dörnyei Zoltán háromkomponensű modelljét választjuk (Dörnyei, 1994), amelyet a Clément, Dörnyei és Noels (1994) által végzett, magyarországi, nagymintás osztálytermi vizsgálat eredményei alapján állított fel. A modell három szintet foglal magába: a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási környezet szintjét. A szintek megfelelnek az idegennyelv-tanulási folyamat összetevőinek, és tükrözik a nyelv három különböző aspektusát: a szociális dimenziót, a személyes dimenziót és az oktatási dimenziót (Dörnyei, 1994). (Lásd 12. ábra)

Dörnyei, Clément és Noel az 1990-es évek derekán 4765 fő 13-14 éves általános iskolás nyelvtanuló idegennyelv-tanulási motivációját és attitűdbeli beállítódásait mérte fel Magyarországon (Clément, Dörnyei és Noels, 1994). Az 1990-es években többféle keretrendszert és modellt javasoltak a kutatók az idegennyelv-tanulási motiváció leírásához (Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei, 1994; Dörnyei és Otto, 1998; Schmidt, Boraie és Kassabgy, 1996; Tremblay és Gardner, 1995). E keretrendszerek számos azonos komponenset tartalmaztak, de eltérő összetevőket is említettek (Dörnyei és Clément, 2001). Ezért a közös dimenziók azonosítása érdekében Dörnyei 13 különböző alskála szintézise mentén mutatta be a főbb motivációs területeket, majd ezeket összevonva 7 dimenzióba sorolta:

1. Az *affektív/integratív dimenzió* az idegennyelv-tanulási motiváció komplex érzelmi „magjára” utal.
2. Az *instrumentális/ pragmatikus dimenzió* külső tényezőket foglal magába (pl.: pénzügyi előnyöket).
3. A *makro-kontexthoz köthető dimenzió* a társadalmi, szocio-kulturális tényezőkre, csoportközi kapcsolatokra utal.
4. Az *én-képpel kapcsolatos dimenzió* a tanuló-specifikus változókra utal (pl.: önbizalom, önértékelés, szorongás, teljesítményszükséglet)
5. A *célorientált dimenzió*, különböző céljellelmezőket tartalmaz.
6. Az *oktatáshoz köthető dimenzió* a tanulási környezet, az osztálytermi környezet jellemzőire, az értékelésre utal.
7. *Másokhoz (más személyekhez) köthető dimenzió* a szülők, a család, a barátok motivációs hatására utal (Dörnyei és Clément, 2001).

A nagymintás vizsgálat során azt találták, hogy az integrativitás a résztvevők általános idegennyelv-tanulási elkötelezettségének legerősebb összetevője, meghatározva ezzel a nyelvválasztást, és a tanulási folyamatba befektetni kívánt általános erőfeszítés szintjét.

Az *integrativitás* az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le. A skála negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, a beszélőit és a kultúrát elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira vonzódnak az adott nyelvhez, hogy szeretnének az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni (Dörnyei és Clément, 2001).

3. 2 A kérdőív adaptációjának szempontjai

Kutatásunkban a fent említett, Magyarországon folytatott nagymintás vizsgálat (Clément, Dörnyei és Noels, 1994) kérdőívét használjuk fel az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációs jellemzőinek feltárására, mert a kérdőív dimenziói (alskálái, illetve itemjei) a célpopuláció számára értelmezhetőnek bizonyultak.

A kérdőív adaptációja során tekintettel voltunk az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önkifejezése területén tapasztalható nehézségekre. Az eredeti kérdőív állításait egyszerűsítettük, néhányat átfogalmaztunk. Különösen figyeltünk arra, hogy a tagadó (negatív) állításokat az értelmi fogyatékos tanulók nehezebben értelmezik. Néhány negatív állítás megmaradt az adaptált változatban, de ezeket az elemzés során átfordítottuk. Az iskolai oktatás különbségeinek következményei miatt a tanulási motiváció vizsgálatának kutatómódszertanát követve (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007), kihagytuk azokat az itemeket, amelyek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára ismeretlen szituációkat jelentettek volna, vagy esetleg nem tudtak volna különbséget tenni a szituációk között. Az alskálák közül kihagytuk „**az angolok iránti attitűd**” (pl.: *Az angolok általában megbízhatóak és becsületesek. Az angolok modern gondolkodású, nyitott emberek.*), „**az amerikaiak iránti attitűd**” (pl.: *Tetszik, ahogy az amerikaiak viselkednek. Az amerikaiak közvetlenek és vendégszeretők.*), „**az angol nyelvhasználati szorongás**” (pl.: *Ha telefonon kell angolul beszélnem, könnyen összezavarodom. Nyugodt vagyok, és jól érzem magam angolok társaságában.*) és az „**inter-etnikai kapcsolat**” alskálákat és itemjeiket. A megmaradt 76 item az integrativitást, a motiváció orientációs irányait (azon belül instrumentális orientációt, utazási orientációt, tudásorientációt, barátságorientációt, szociokulturális orientációt), a motivációs intenzitást, az angoltudás iránti attitűdöt, a teljesítményszükségletet, a csoportkohéziót, a miliőt, a nyelvi önbizalmat, az idegen nyelvi órán jelentkező szorongást, az órai tevékenységek értékelését, az angoltanár értékelését, az angolóra értékelését méri.

Az eredeti kérdőív kérdései négy nagy csoportba oszthatók: idegen nyelvvel kapcsolatos kérdések, országokhoz köthető kérdések, nyelvtanulási attitűdök, és a diákokkal kapcsolatos

információk (Csizér, Dörnyei, Németh, 2004). Az adaptált kérdőívünk az országokhoz köthető kérdéseket nem tartalmazza.

A nyelvtanulási attitűdöket az iskolai nyelvtanulást leíró attitűdökkel, a nyelvtanuláshoz köthető önbizalommal és a nyelvtanulási miliővel (a szülők, barátok hogyan vélekednek az idegen nyelvek tanulásának fontosságáról) mértük. A diákokkal kapcsolatos információk közül a legfontosabb az volt, hogy milyen nyelvet tanulnak. Ez a rész tartalmazta a nyelvtanulási háttérhez köthető egyéb kérdéseket is.

Az eredeti kérdőív szerzői (Clement, Dörnyei és Noels, 1994) által közölt megbízhatósági értékek megfelelőek voltak ($\alpha=0.62-0.86$), melyek jelen kutatás mintájának almintáin magas megbízhatósági értéket mutatnak (többségi tanulóknál $\alpha=0.79-0.82$; enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál $\alpha=0.81-0.85$). Az alsókálák megbízhatósági mutatóit a *1. számú melléklet* tartalmazza.

3.3 A tanulói kérdőív

A tanulói kérdőív a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos és tipikusan fejlődő tanulók idegennyelv-tanulási motivációját mérte az angol és a német nyelv vonatkozásában. A kérdőívet a könnyen érthető kommunikáció módszerével egyszerűbbé alakítottuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók is könnyen és jól értelmezzék az itemeket. A többségi és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek összehasonlíthatósága miatt a többségi gyermekek is az akadálymentesített kérdőívet töltötték ki.

3.3.1 A kérdőívek mentális akadálymentesítésének szempontjai

A kérdőívek elkészítése során a könnyen érthető kommunikáció negyedik szintjének szabályait alkalmaztuk. E szerint a kérdőívek szövege a könnyen érthető kommunikáció szabályait követi, elvileg az értelmezéshez nincs szükség képekre. A könnyen érthető kommunikáció e szintjén a kérdőív olvasójától elvárt az alapszintű olvasási és értelmezési képesség (Farkasné Gönczi, 2013). A tanulói kérdőívekben ezért képeket nem, de a vizuális megtámogatás érdekében smile ikonokat alkalmaztunk.

A kutatás mérőeszközüül alkalmazott tanulói kérdőívek mentális akadálymentesítésének fő szempontjait

- az állítások megszővegezése (egyszerű szavak használata, a mondatok egyszerű megfogalmazása, az információk ésszerű rendezése, a külalak és a forma szerkesztése),
- és a vizuális megsegítés eszközei alkotják.

Az állítások megszővegezése során az akadálymentesítést az itemek könnyen érthető megfogalmazása, a skálafokokozatok számának csökkentése (3 fokú Likert- skála), illetve az egyetértés mértékének egyszerű megfogalmazása („Igen, igaz.”; „Igaz is, meg nem is.”; „Nem igaz.”) jelenti. A vizuális megsegítés során igyekeztünk az optimális betűtípust és betűméretet (Arial 14) alkalmazni, mellőztük a sorkizárást, az állításokat táblázatba foglaltuk, és a táblázaton belül tízesével tagoltuk az itemeket. A táblázat egyes celláit vizuálisan elkülönítettük váltakozó fehér és szürke háttérkitöltéssel. A döntések megkönnyítése érdekében smile ikonokat jelenítettünk meg minden tízes cella fejlécén. A felsorolt, körültekintő adaptáció mellett az instrukciók tanulói megértéséhez a pedagógusoknak többféle segítséget is javasoltunk: felolvasást, szómagyarázatot, körbeírást. A kérdőívek mellé részletes tanári útmutatót mellékelünk.

3.4 A tanári kérdőív

A pedagógusoknak valamennyi tanulójukra vonatkozóan ki kellett tölteniük egy kérdőívet. A tanulók hiányos önismerete, önértékelése miatt az enyhén értelmi fogyatékos tanulócsoport vizsgálata során elfogadott vizsgálati módszer, hogy a tanulói önértékelést kiegészítjük és összevetjük a pedagógusok tanulókról alkotott értékelésével.

A tanári kérdőív tartalmilag teljesen megegyezett a tanulóival, ugyanazt a 76 itemet tartalmazta. Azonban három formai dologban mégis különböztek a kérdőívek:

1. A tanulói kérdőívekben az itemek egyes szám első személyben voltak megfogalmazva, a tanári kérdőív, a tanulókra vonatkozóan, egyes szám harmadik személyben fogalmazta meg az állításokat. (Például a tanulói itemben így szerepelt az állítás: „Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul beszélek.”; a tanári párja: „Bátrabbnak érzi magát, amikor angolul beszél.” állítás volt.)
2. A tanári kérdőívben ötfokozatú Likert-skálán kellett az egyetértés mértékét jelölni. (Az elemzés során mindegyik kérdőívben százalékpontot számoltunk, hogy összevethetők legyenek az eredmények.) Adtunk lehetőséget arra is, hogy a

pedagógus 9-es számmal jelölhesse (karikázza be), ha valamiben nem volt biztos a tanítványával kapcsolatban.

3. A vizuális akadálymentesítés lehetőségével a tanári kérdőívnel nem éltünk. Normál betűméretet, betűtípust és sortávolságot alkalmaztunk, nem tagoltuk az itemeket.

A pedagógusok számára adtunk alternatívákat arra vonatkozóan, hogyan segíthetik a tanulók megértését a tanulói kérdőívek kitöltése során. Ezek a technikák az adatfelvételi instrukcióra, szómagyarázatokra, a terhelhetőség mértékére, és a felvétel ütemére vonatkoztak (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

3.5 Szülői kérdőív

A szülői kérdőívek a már említett tizenhat alskálát tartalmzták, de csökkentett itemszámmal. Összesen 40 itemből álltak. A kérdőív elején a szülők idegennyelv-tudására kérdeztünk rá. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók gyakorta alacsony szociokulturális környezetben élnek, nem ritka, hogy szüleik funkcionális analfabéták, vagy maguk is enyhén értelmi fogyatékos felnőttek (Ziegler, 1967), ezért a szülői kérdőívek kitöltését szintén könnyítettük azzal, hogy háromfokozatúra csökkentettük a Likert-skálát, amin az egyetértés mértékét kellett jelölni. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleitől az eddigi vizsgálatok tapasztalatai alapján, kevés kérdőív suokott beérkezni (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Ennek oka szintén az alacsony szülői végzettséggel, a hátrányos szociális környezettel (szegénység, munkanélküliség) magyarázható (Szabóné, 1998). Vizsgálatunkban ezt a tendenciát kevésbé érzékeltük, több mint 60 százalékban érkeztek vissza szülői kérdőívek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleitől, bár a kérdőívek többségét hiányos kitöltöttség jellemezte.

3.6 A minta jellemzése

A minta kiválasztásának legfontosabb szempontja az volt, hogy olyan enyhén értelmi fogyatékos tanulókat válasszunk ki, akik rendelkeznek némi idegennyelv-tanulási tapasztalattal. Miután a gyógypedagógiai intézményekben az idegen nyelv tanítása 2015 ősztől vált kötelezővé, ezért legkorábban 2016 őszen tudtuk a vizsgálat lebonyolítását megkezdeni, hiszen akkorra a tanulók már rendelkeztek legalább egy évnyi (angol vagy német) idegennyelv-tanulási tapasztalattal. Vagyis a gyógypedagógiai intézményekben tanuló, a 2016/2017-es tanévben nyolcadik osztályos enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket választottuk a mintánk fő célcsoportjának. Vizsgálatunk során háromlépcsős

mintavételi eljárást alkalmaztunk. Adott volt, hogy a gyógypedagógiai iskolákban szegregáltan tanuló gyermekek idegennyelv-tanulási motivációját vizsgáljuk, ezért szegregált intézményeket kell kiválasztanunk. A második lépcső az a véletlenszerű szelekció volt, ami a megkeresett intézmények vezetőinek a vizsgálatban való hajlandóságát, vagy annak elutasítását jelentette. Harmadik lépcsőként kiszűrtük a BNO F70 kódon kívül más BNO kóddal rendelkező tanulókat a mintából.

Empirikus vizsgálatunk célja elsősorban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációs jellemzőinek feltárása, valamint az enyhén értelmi fogyatékos, és a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása. Céljainknak megfelelően két tanulói vizsgálati mintát szerveztünk.

5. táblázat A vizsgálati minta nemek és intézménytípusok szerinti eloszlása

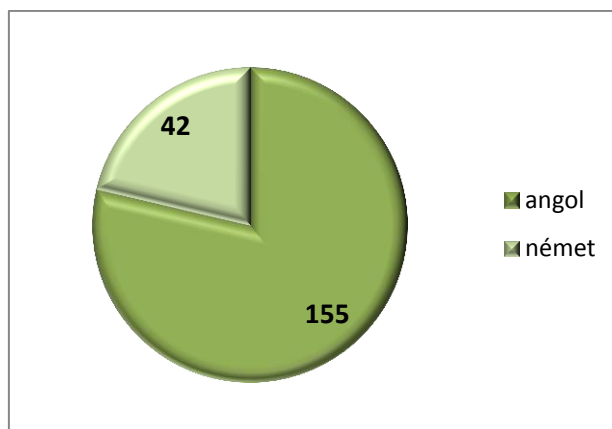
	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintája	Többségi tanulók mintája	Összesen	Gyakoriság (%)
fiú	128	123	251	56
lány	67	132	199	44
összesen	195	255	450	100

A többségi tanulók mintája, nemcsak 8. osztályos tanulókból állt (6. táblázat), hanem alacsonyabb osztályfokokból is válogattunk tanulókat a mintába, akiknek kevesebb a nyelvtanulási tapasztalata, mint a nyolcadikos tanulóké. Az általános iskolában legkésőbb harmadik osztályban megkezdődik az idegen nyelv tanítása, ezért a vizsgált többségi nyolcadikos tanulók legalább négyéves nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek, szemben az enyhén értelmi fogyatékos 8. osztályos tanulókkal.

6. táblázat Az osztályfokok alakulása a mintában

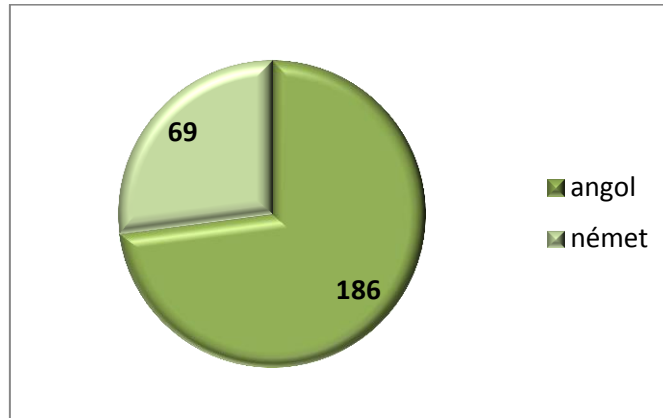
intézménytípus		gyakoriság (fő)
enyhén értelmi fogyatékos tan. 8. o		195
többségi tanuló 8. o.		137
többségi tanuló		
2. o.	44	118
4. o.	21	
5. o.	23	
6. o.	30	
összesen		450

A hazai nyelvtanításnak megfelelően az angolul és a németül tanuló gyermekek mindkét tanulói mintánkban jelen vannak. A tanult idegen nyelvek aránya mintánkban is leképezi a nemzetközi trendet, vagyis az angol nyelvet lényegesen többen tanulják. A tanult nyelvek gyakoriságát (fő) a 16-17. ábrák mutatják.



15. ábra

A tanult nyelvek megoszlása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában



16. ábra
A tanult nyelvek megoszlása a többségi tanulók mintájában

A pedagógusok és a szülők mintája természetesen a vizsgálatban részt vevő tanulóknak idegen nyelvet tanító pedagógusokból, illetve a tanulók szüleiből szerveződött.

7. táblázat A szülői minta eloszlása

	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók szülői mintája	Többségi tanulók szülői mintája
gyakoriság a tanulói mintában (fő)	122	204
gyakoriság a tanulói mintában (%)	62%	80 %

Ahogy már a szülői kérdőív bemutatásánál említettük, nem várt arányban érkeztek vissza az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleinek kérdőívei. Sajnos több esetben hiányos volt a kitöltöttségük, de sok felhasználható adatot tartalmaztak, így az elemzés során ezeket is figyelembe vettük. A többségi tanulók szüleitől is magas arányban érkeztek vissza a kérdőívek, ezek között is találtunk néhány hiányosan kitöltöttet.

Az enyhén értelmi fogyatékos (tanulásban akadályozott) tanulókra vonatkozó eddigi vizsgálatok módszertanától eltérően pedagógus-értékelést nemcsak az enyhén értelmi fogyatékos tanulókról kértünk, hanem a többségi tanulókról is. Azt gondoltuk, érdemes összehasonlítanunk, van-e statisztikai eltérés a többségi tanulók és pedagógusaik értékelése, illetve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jellemzése és pedagógusaik értékelése között. A többségi pedagógusok kérdőívei közül egy értékelhetetlen volt.

8. táblázat A pedagógus minta eloszlása

	Enyhén értelmi fogyatékos tanulókról értékelést kitöltők	Többségi tanulókról értékelést kitöltők	A nyelvtanításról szóló háttérkérdőív kitöltői
gyakoriság (fő)	195	254	22
gyakoriság (%)	100%	99%	100%

3.6.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintája

Az enyhén értelmi fogyatékos csoport mintájába 195 fő 8. osztályos tanuló került az ország 20 egységes gyógypedagógiai módszertani intézményéből (EGYMI). Az EGYMI-k az *Országos EGYMI Egyesület* tagjainak listájából kerültek kiválasztásra. A mintába válogatás szempontja az volt, hogy az intézmények feladatellátásába beletartozik-e az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nevelése-oktatása.

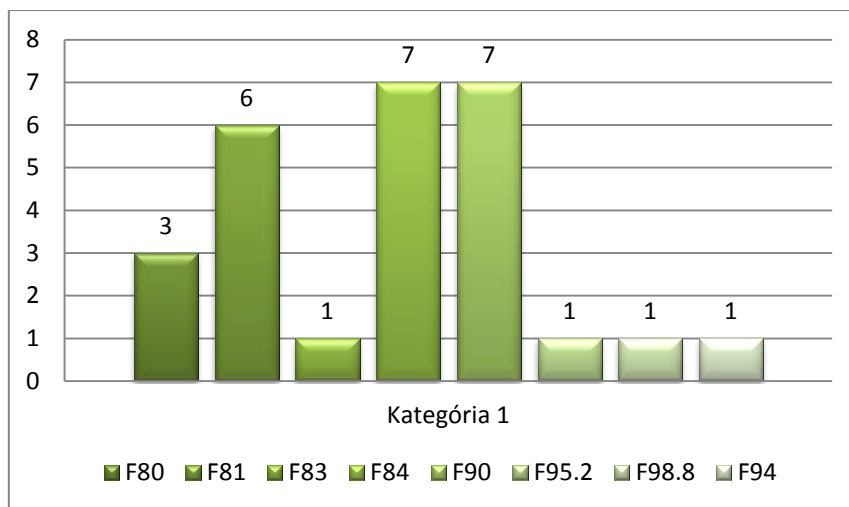
A vizsgálat előkészítése során 56 EGYMI-t kértünk fel az együttműködésre. Mindegyik intézményt kétszer kerestük fel e-mailben. A levelek a 2-3. számú mellékletben olvashatók. Felkeresésünkre 22 gyógypedagógiai intézmény vállalta a kutatásban való részvételt. Az egyik intézmény kérdőívei elkeveredtek a postázás során, egy másik intézmény kérdőívei kódolatlanul érkeztek vissza. A kódok hiányában nem tudtuk volna a tanulói kérdőívekhez a szülői és a tanári értékeléseket hozzárendelni, így ezek nem kerültek a mintába.

A kutatás tervezésekor reprezentatív minta létrehozása volt a célunk, hiszen nincs olyan hazai vizsgálat, amely az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjáról információt tudna nyújtani. Azonban sem az e-mailben, sem a telefonos megkeresés során nem sikerült hét megyéből adatokat nyernünk, illetve maradt olyan megye, ahonnan nagyon kevés számú visszajelzést kaptunk. A reprezentativitás nem valósult meg.

Az alacsony együttműködési hajlandóság a kutatás tárgyának újszerűségében, illetve a kedvezőtlen szakember-ellátottságban rejlik. Hiába vált kötelezővé a gyógypedagógiai intézményekben az idegen nyelv tanítása 2015 szeptemberétől, több általunk felkeresett EGYMI azt válaszolta, hogy szakember hiányában nem kezdték el az idegennyelv-tanítást, tehát a tanulóknak nincs idegennyelv-tanulási tapasztalatuk. Ezek közé az EGYMI-k közé tartozott az ország egyik vezető intézménye is. Voltak olyan iskolák is, ahol az

intézményvezető azért nem egyezett bele a kutatásban való részvételbe, mert az idegen nyelv tanítására vonatkozó feladatellátásuk nem felelt meg a törvényi feltételeknek.

A visszaérkezett kérdőívek között az adattisztítás során találtunk olyan kitöltőket is, akiknek nem (vagy nem csak) az enyhe értelmi fogyatékoságról szólt a diagnózisuk, vagyis a BNO F70-es kódon kívül más BNO kóddal is rendelkeztek. Ezeket a kérdőíveket kivettük a mintából, de a teljesség kedvéért egy grafikonon bemutatjuk, milyen egyéb kóddal tanulnak az egységes módszertani központokban a tanulók.



17. ábra

Az eredeti adatok közt az F70 BNO kódon kívül előforduló BNO kódok az egységes gyógypedagógiai módszertani központokban

A Betegségek Nemzetközi Osztályozása klasszifikációs rendszer meghatározásai alapján a még nem megtisztított adataink között, a tanulók szakértői véleményében a következő diagnózisokat találtuk:

- három főnél „a beszéd és beszédnyelv specifikus fejlődési zavarát” (F80),
- hat főnél „az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési zavarait” (F81),
- egy főnél „kevert specifikus fejlődési zavarokat” (F83),
- hét főnél „gyermekkori autizmust” (F84),
- hét tanulónál „hiperkinetikus zavart” (F 90),
- egy főnél „kombinált vokális és multiplex motoros tic (zavar), Tourette-szindrómát” (F95.2),
- egy főnél „egyéb, rendszerint gyermekkorban vagy serdülőkorban meghatározott viselkedés és emocionális zavart” (F98.8),

- egy főnél a „szocializáció jellegzetesen gyermek- és serdülőkorban kezdődő zavarát” (F94) (BNO-10 Zsebkönyv, 2004).

E változatos, társuló diagnózisok tovább növelik az enyhén értelmi fogyatékos tanulócsoporthoz jellemző heterogenitást, és nehezítik a nevelés-oktatás optimális kialakításának feltételeit.

Az adattisztítás után mintánkban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók valamennyien BNO F70-es kóddal rendelkeznek, vagyis a minta az enyhe értelmi fogyatékoság pszichológiai kritériuma szempontjából homogénnek tekinthető.

4. Az eredmények bemutatása, értelmezése

4.1 Az első hipotézis-csoport elemzése

Tipikus fejlődésmentű tanulók és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása

Az első hipotézis-csoportba a tipikus fejlődésmentű tanulók és a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlításáról állítottunk fel hipotéziseket. Összehasonlítjuk a két minta idegen nyelvi motivációját mind az angol, mind a német nyelv tekintetében, az alsókálák közül megvizsgáljuk az idegen nyelvi szorongás mértékét a két mintán, megvizsgáljuk, hogy a két minta önértékelése, illetve a tanulói önértékelések és a pedagógusok róluk alkotott értékelése között van-e kimutatható különbség. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy kutatásunk elsődleges célja nem a tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának tanulmányozása, hanem az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi motivációjának vizsgálata. Ezért ebben a hipotézis-csoportban az összehasonlító vizsgálatok messze nem merítik ki a kutatás során nyert adatok feldolgozásában rejlő lehetőségeket, pusztán arra fókuszálnak, hogy eleget tegyenek a fogyatékos tanulók képességeinek, motivációjának vizsgálata során alkalmazott kutatómódszertani elvárásoknak. Vagyis néhány főbb szempont mentén kerül összehasonlításra a tipikus fejlődésű és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja.

4.1.1 A tipikus fejlődésmentű tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának, a motiváció dimenzióinak összehasonlítása

A tanulási motivációról szóló fejezetben összefoglaltuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjáról szóló kutatások eredményeinek iránya a korai kutatásokhoz képest változott. Míg a korai kutatások eredményei egyértelműen azt bizonyították, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációja jelentősen elmarad a tipikus fejlődésmentű társaikétól (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997; Mesterházi, 1998), addig a közelmúltban történt vizsgálatok ezt nem támasztják alá (Cuskelly és Gilmore, 2009, 2014; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). A tanulási motivációval kapcsolatos új kutatások eredményei azonban nem feltétlen érvényesek az idegennyelv-tanulási motivációra. Nem történt vizsgálat ezen a területen, aminek eredményeiből ki tudnánk indulni. Úgy gondoljuk, hogy az

idegennyelv-tanulás a sikertelenség, az inkompetencia érzését válthatja ki az enyhén értelmi fogyatékos tanulókból. Továbbá hiányos önismeretük az idegennyelv-tanulási motiváció néhány összetevőjének bizonytalan működését eredményezheti. Ezen tapasztalati következtetések mentén fogalmaztuk meg az első feltevésünket.

H1: Feltételezzük, hogy a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja a német és az angol nyelv tekintetében is elmaradást mutat a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációjához képest.

A hipotézis tesztelése során az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a tipikus fejlődésű tanulók idegennyelv-tanulási motivációját hasonlítottuk össze. Az idegennyelv-tanulási motivációt az alsókálák százalékpont átlagából számoltuk. Az idegennyelv-tanulási motivációkat független mintás t-próbával hasonlítottuk össze. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. Levene-próbával megnéztük, hogy különbözik-e a két csoport szórása egymáshoz képest. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,087$), a szórás egyezés feltétele teljesült. Nem találtunk statisztikai különbséget a két teljes minta (angolul és németül tanulók együttesen) átlaga között ($p=0,085$). A 10. táblázatból láthatók a két csoport idegen nyelvi motivációjának százalékpontjai.

9. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása

Minta	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	195	37,33	13,775	,085
Többségi tanulók	255	35,20	12,274	

4.1.1.2 Az alsókálák közti különbségek az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók esetén

Tovább vizsgáltuk a részmintákat és összehasonlítottuk először az angol, majd a német nyelv tekintetében a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját. Továbbra is a t-próba statisztikai elemzést alkalmaztuk. A szórás egyezés a Levene-teszt alapján teljesült ($p=,054$), az angol nyelv tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget az enyhén értelmi fogyatékos és a

tipikus fejlődésű tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának átlagában ($p=0,205$). Miután a Levene-tesztben marginális szignifikancia értéket kaptunk ($p=,054$), a Welch-féle d-próba eredményeit is elemeztük, és ez alapján sem találtunk különbséget az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók csoportjainak idegennyelv-tanulási motivációjában (Welch ($d(337, 1)=-1,700, p=0,090$)). A 10. táblázatban láthatók a t-próba eredményei alapján a két angolul tanuló csoport angol nyelvi motivációjának százalékpontjai.

10. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű angolul tanulóknak angolnyelvi motivációjának összehasonlítása

minta	nyelv	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	angol	153	36,73	14,491	,205
Többségi tanulók	angol	186	34,85	12,745	

A német nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók német nyelvi motivációs átlagának összehasonlítására is a t-próba statisztikai elemzést alkalmaztuk. A szórás-egyeztetés a Levene-teszt alapján teljesült ($p=,719$), a német nyelv tekintetében nem találtunk szignifikáns különbséget az enyhén értelmi fogyatékos és a tipikus fejlődésű tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának átlagában ($p=0,116$).

11. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű németül tanulóknak német nyelvi motivációjának összehasonlítása

Minta	nyelv	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	német	42	39,52	10,632	,116
Többségi tanulók	német	69	36,16	10,936	

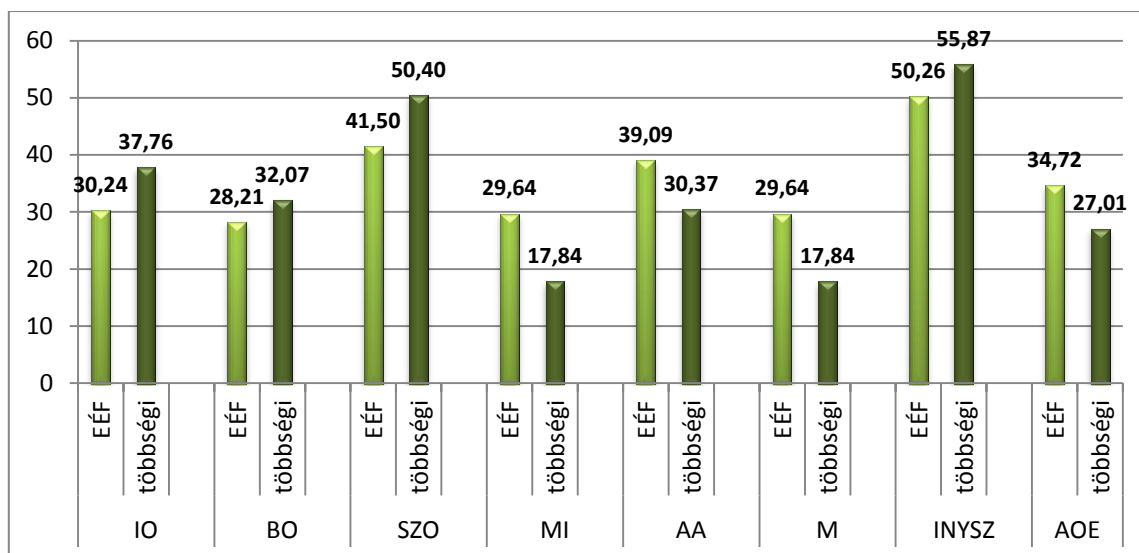
További vizsgálatokat végeztünk, hogy lássuk, az alsókálák tekintetében találunk-e különbséget a részmintákon belül. Mind az angol, mind a német nyelvi motiváció alsókáláit is összehasonlítottuk többségi és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján. Az összehasonlításhoz a független mintás t-próba statisztikai eljárást alkalmaztuk. Az angolul tanulók részmintájában a szóráshomogenitás valamennyi szignifikáns különbséget mutató alsókála esetén teljesült (11. számú melléklet). Nyolc alsókálában találtunk statisztikai különbséget az angolt tanuló részminták között. A 12. táblázat ábrázolja a különbséget mutató alsókálákat.

12. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók angol nyelvi motivációjának különbségei az alsókálák mentén

Dimenzió/alsókála	nyelv		átlag (% pont)	szórás	gyakoriság (fő)	szignifikancia (p)
Instrumentális orientáció	angol	EÉF	30,24	16,919	153	0,00
	angol	többségi	37,76	18,277	186	
Barátság orientáció	angol	EÉF	28,21	36,044	153	0,021
	angol	többségi	32,07	32,238	186	
Szociokulturális orientáció	angol	EÉF	41,50	32,082	153	0,010
	angol	többségi	50,40	30,698	186	
Motivációs intenzitás	angol	EÉF	29,64	23,273	153	0,019
	angol	többségi	17,84	22,947	186	
Angol nyelv iránti attitűd	angol	EÉF	39,09	22,871	153	0,01
	angol	többségi	30,37	22,725	186	
Miliő	angol	EÉF	29,64	19,440	153	0,000
		többségi	17,84	16,157	186	
Idegen nyelvi szorongás	angol	EÉF	50,26	26,056	153	0,037
	angol	többségi	55,87	23,288	186	
Angolórá értékelése	angol	EÉF	34,72	22,078	153	0,001
	angol	többségi	27,01	20,768	186	

A 18. ábra oszlopdiagramja szemléletesen ábrázolja a részminták átlagának különbségeit. A különbséget mutató alsókálákban a motivációs intenzitás, az angol iránti attitűd, a és az angol óra értékelése dimenziókban szignifikánsan magasabb átlagot értek el az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, vagyis meghatározóbb számukra a nyelv iránti attitűd, a szülők és

barátok nyelvtanulásról közvetített képe, a célnyelv elsajátítására irányuló vágy, a nyelvórák minősége. A többségi tanulók az instrumentális-, a barátság- és a szociokulturális orientációkban értek el magasabb átlagot, illetve az idegen nyelvi szorongásuk is magasabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké.



18. ábra

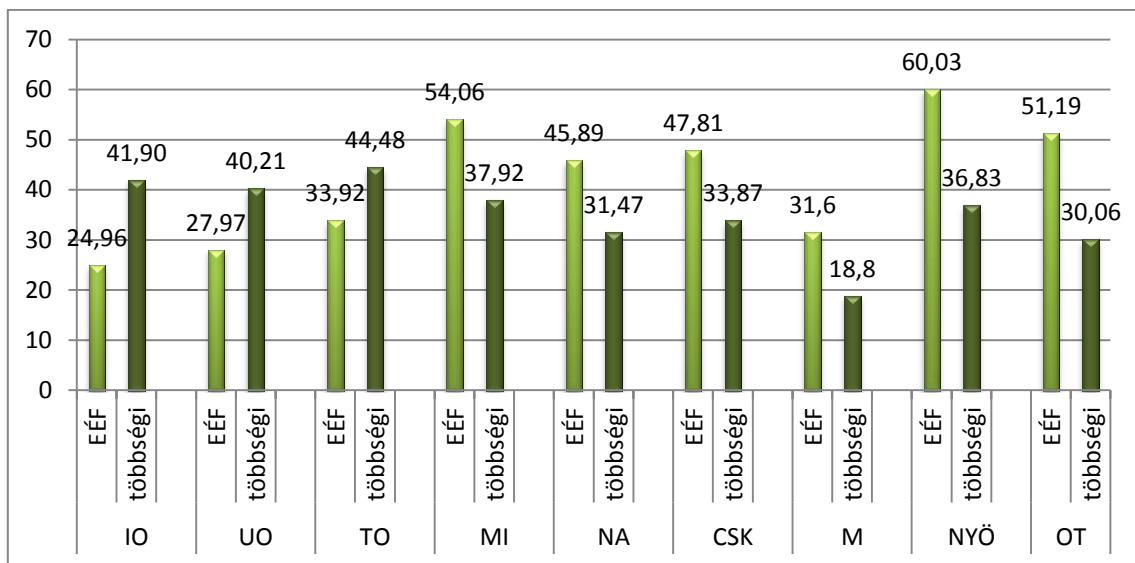
Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók angol nyelvi motivációjának alszállái közti különbség

A német nyelvi motiváció dimenzióit szintén független mintás t-próbával hasonlítottuk össze. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A németül tanulók részmintájában a szórás-homogenitás két alszállá kivételével (milió és órai tevékenység) teljesült. Azoknál az alszálláknál, ahol nem teljesült a szórás-homogenitás, a Welch-próba eredményeit vettük figyelembe (lásd 12. számú melléklet). A német nyelv tekintetében kilenc alszállában találtunk statisztikai különbséget a részminták között. A 13. táblázat ábrázolja a különbséget mutató alszállákat.

13. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók német nyelvi motivációjának különbségei az alskálák mentén

Dimenzió/alskála	nyelv		átlag (% pont)	szórás	gyakoriság (fő)	szignifikancia (p)
Instrumentális orientáció	német	EÉF	24,96	17,423	42	0,000
	német	többségi	41,90	16,847	69	
Utazás orientáció	német	EÉF	27,97	32,760	42	0,049
	német	többségi	40,21	30,683	69	
Tudásorientáció	német	EÉF	33,92	27,509	42	0,038
	német	többségi	44,48	24,374	69	
Motivációs intenzitás	német	EÉF	54,06	20,505	42	0,000
	német	többségi	37,92	20,798	69	
Német nyelv iránti attitűd	német	EÉF	45,89	20,861	42	0,001
	német	többségi	31,47	21,437	69	
Milió	német	EÉF	31,60	21,663	42	0,001
	német	többségi	18,80	15,054	69	
Csoportkohézió	német	EÉF	47,81	24,885	42	0,001
	német	többségi	33,87	19,424	69	
Nyelvi önbizalom	német	EÉF	60,03	25,760	42	0,000
	német	többségi	36,83	20,877	69	
Órai tevékenységek	német	EÉF	51,19	23,103	42	0,000
	német	többségi	30,06	17,278	69	

A 19. ábra oszlopdiagramja a részminták átlagának különbségeit mutatja. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a motivációs intenzitás, a német nyelv iránti attitűd, a csoportkohézió, a milió, a nyelvi önbizalom, és az órai tevékenységek dimenziókban szignifikánsan magasabb átlagot értek el. A tipikus fejlődésű tanulók a német nyelv tekintetében is a motiváció orientációs dimenzióiban (instrumentális-, utazási-, tudásorientáció) mutatnak szignifikánsan magasabb értéket. Kimagasló az enyhén értelmi fogyatékos tanulók német nyelvi önbizalma ($M_{nyö}=60,03$). Erről részletesebben a második hipotézis-csoport elemzésekor ejtünk szót.



19. ábra
Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók német nyelvi motivációjának alskálái közti különbség

Az alskálák közti különbségek eredményei alátámasztják azokat a korábbi kutatási beszámolókat, melyek szerint a többségi 8. osztályos nyelvtanulók esetében az orientációs dimenziók értékei a legmagasabbak az idegennyelv-tanulási motiváció összetevői közül (Nikolov, 2003; Péter-Szarka, 2007). A táblázatokból, ábrákból láthatjuk, hogy az angol nyelv tekintetében az instrumentális-, a szociokulturális-, és a barátságorientáció százalékpontjai szignifikánsan magasabbak, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké. A német nyelv tekintetében pedig az instrumentális orientáció, az utazási orientáció és a tudásorientáció bizonyult szignifikánsan magasabbnak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók értékeinél. Jelen kutatás eredményei is megerősítik az eddigi, többségi tanulók körében végzett kutatási eredményeket, miszerint az instrumentális orientáció a 8. osztályban erős, a középiskolába készülő diákok a továbbtanulás miatt jobb jegyet szeretnének, és egyre fontosabbá válik számukra a nyelvvizsga megszerzése is. A nyelvtanulási tervek, a kitűzött nyelvi célok erős pozitív attitűdöt és erőteljes instrumentális orientációt tükröznek (Nikolov, 2003).

Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az angolul tanuló többségi tanulók a 16 alskálát tekintve csupán két dimenzióban értek el 50 százalékpontnál magasabb értéket. Az egyik a szociokulturális orientáció, a másik az idegen nyelvi szorongás ($M_{szo}=50,4$; $M_{invsz}=55,87$). A német nyelv esetében a többségi tanulók csupán egyetlen alskálában, a szociokulturális orientációban értek el 50 százalékpontnál magasabb értéket ($M_{szo}=66,3$). Láthatjuk, hogy a

többségi tanulók szociokulturális orientációja mindkét nyelv esetében erőteljes, vagyis erős a másik nemzet iránti érdeklődés, a kíváncsiság, a hasonulás vágya. A németül tanulók szociokulturális orientációja szignifikánsan magasabb, mint az angolul tanulóké ($t(134) = -3.144$, $p = 0,002$).

A részminták összehasonlítása során nyert eredményünk összecseng más vizsgálatok megállapításaival, miszerint a többségi tanulóknál néhány alksála (utazási orientáció, tudásorientáció) változatlan marad az életkor előre haladásával, nem figyelhető meg az általános nyelvi motiváció csökkenése (Nikolov és Nagy, 2003; Péter-Szarka 2007). A jövőbeli utazások, a tanulás vagy a munka okán külföldön töltött idő vonzó a diákok számára. Érdeemes hangsúlyozni a nyelvtanulás során a nyelvtudás ilyen irányú hasznosítását, mert ezzel ellensúlyozni tudjuk az amúgy természetszerűen bekövetkező motivációcsökkenést.

Összegezve, hipotézisünk nem igazolódott be, mert sem a teljes mintán, sem az angolul, sem a németül tanuló részmintákon belül nem találtunk szignifikáns különbséget az enyhén értelmi fogyatékos és a tipikus fejlődésmemmetű tanulók idegennyelv-tanulási motivációs átlagában. Az alsókálák tekintetében azonban több dimenzióban is statisztikai különbséget találtunk. Ez az eredmény összecseng Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit azon kutatásának eredményével, miszerint a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációja nem alacsonyabb a többségi társaikénál, azonban a tanulási motívumok tekintetében (a tanulási motiváció összetevőiben), eltéréseket mutattak a vizsgálatok eredményei (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

4.1.2 Az egy éve idegen nyelvet tanuló többségi tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nagy része több területen is jelentős elmaradást mutat (Gordosné, 1995; Mesterházi, 2001; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Ahogy ezt a 2.2 fejezetben már leírtuk, több vizsgálat eredménye alapján megállapíthatjuk, hogy bizonyos területeken az ép fejlődésmenethez képest több évnyi elmaradást tapasztalhatunk az enyhén értelmi fogyatékos tanulók fejlődésében. Az elemi alapkészségek fejlettségében a többségi társaikhoz képest a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos tanulók) átlagosan 5-7 évnyi fejlettségbeli elmaradást mutatnak (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006a,

2006b). Jelentős elmaradás jellemző rájuk az olvasás, illetve az elemi matematikai készségek elsajátításában (Taylor és mtsai, 2005).

A beszédészlelést és a beszédértést vizsgálva Macher azt állapította meg, hogy a transzformációs észlelés (jel és alak megfeleltetése) tekintetében az elmaradásuk legalább 3 év. Ez leginkább az olvasás, írás elsajátításának zavarához vezet (Macher, 2007). Fazekasné Fenyvesi eredményei szerint e tanulócsoporthoz beszédhanghalló készségeiknek fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi társaikhoz képest (Fazekasné Fenyvesi, 2009). Az induktív gondolkodásuk fejlettsége még hetedik osztályos korban sem éri el a többségi ötödik osztályos tanulók átlagos szintjét, tehát fejlődésbeli elmaradásuk akár több mint két évre is tehető (Szabó, 2014).

A több évnyi fejlettségbeli elmaradás okán fontosnak tartjuk, hogy összevessük a nyolcadik osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációját olyan többségi tanulók idegen nyelvi motivációjával, akik alacsonyabb osztályfokon tanulnak (a képességeik fejlettsége is alacsonyabb fokon áll), és ugyanúgy egy évnyi nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek az adott nyelv tanulásában.

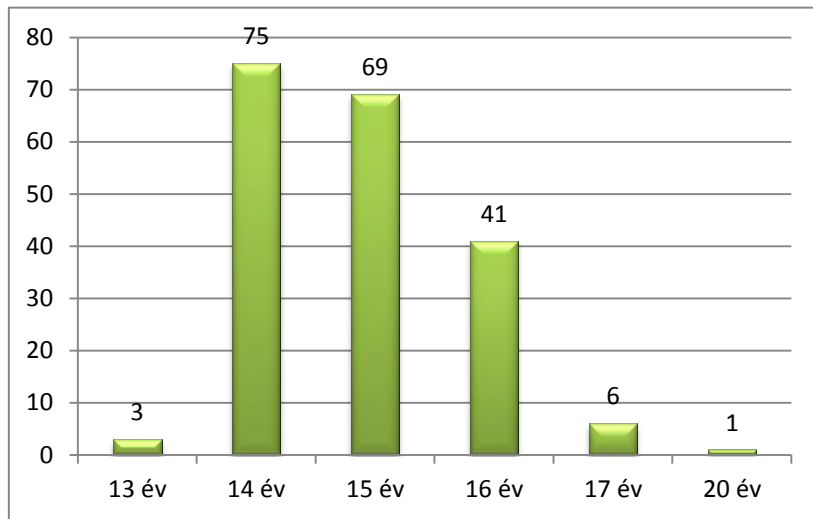
H2: Feltételezzük, hogy az egy éve idegen nyelvet tanuló többségi tanulók idegennyelvtanulási motivációja és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja között nincs szignifikáns eltérés.

Először leíró statisztikával megvizsgáltuk a részminták életkori eloszlását, hogy teljesül-e a több évnyi különbség a két minta között. Az enyhén értelmi fogyatékos 8. osztályos tanulók átlagéletkora 14,9 év volt. A nem nyolcadikos, az adott idegen nyelvet egy éve tanuló többségi diákok átlagéletkora 10 év. Tehát jelentős életkori különbség van a két részminta között.

14. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos és a többségi, nem 8. osztályos tanulók átlagéletkora

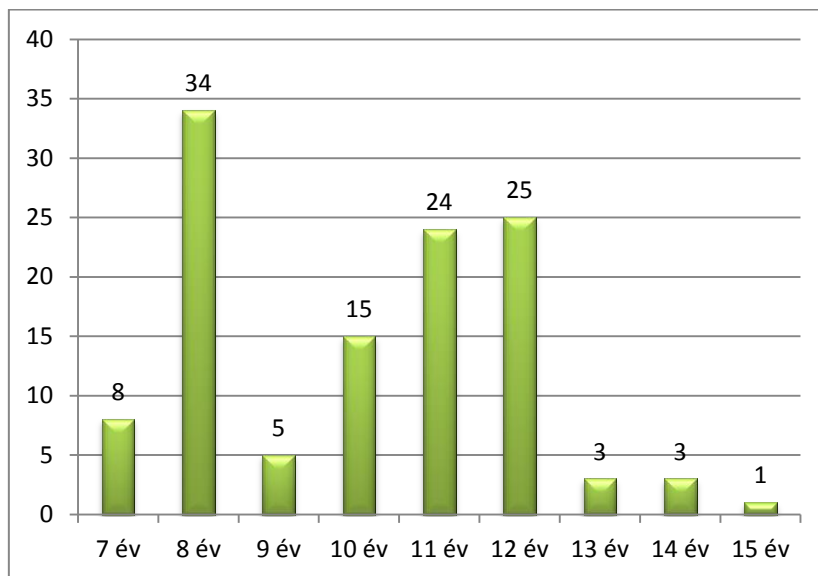
	Gyakoriság (fő)	Átlagéletkor (év)	Minimum (év)	Maximum (év)	Szórás
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	195	14,88	13	20	,94783
Többségi, nem 8. osztályos tanulók	118	10,02	7,00	15,00	1,93246

A 20. és 21. ábra az életkorok gyakoriságát mutatja a két részmintában.



20. ábra

Az enyhén értelmi fogyatékos 8. osztályos tanulók életkori megoszlása



21. ábra

A tipikus fejlődésmentű, nem 8. osztályos tanulók életkori megoszlása

A rész minta átlagának összehasonlítására a független mintás t-próba statisztikai eljárást választottuk. A szóráhomogenitás feltételének teljesülését Levene-teszttel ellenőriztük ($p=0,3519$). A t-próba eredménye alapján szignifikáns különbség van az enyhén értelmi fogyatékos nyolcadik osztályos és azon többségi általános iskolások idegen nyelvi motivációja között, akik egy éve tanulják az adott idegen nyelvet $t(312)=-2,123$ $p=0,035$. A

15. táblázat eredményei alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja magasabb.

15. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, és a tőlük fiatalabb, egy éve idegen nyelvet tanulók idegen nyelvi motivációjának különbsége

Rézminta	Gyakoriság (fő)	Átlag (% pont)	Szórás	Szignifikancia (p)
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	195	37,33	13,77540	
Egy éve nyelvet tanuló, nem nyolcadikos többségi tanulók	119	34,02	12,70918	0,035

4.1.3 A többségi tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelésének összehasonlítása

A tanári munka sikerességében nagy szerepe van a tanulói önértékelésnek. A gyerekek kisiskolás kortól válnak képessé arra, hogy úgy gondolkodjanak magukról, mint aki képességekkel, célokkal, törekvésekkel rendelkezik. Képessé válnak arra, hogy ne csak visszatükrözzék a környezet értékelését, hanem saját magukat is minősítsék. Az önértékelés már kisiskolás korban meghatározza a tantárgyi teljesítményt (Burns, 1982). Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos önértékelést és elvárásokat a tanári értékelés és a társakkal való összehasonlítás határozza meg (Kőrössy, 2009). A tanároktól származó értékelés és a tanulói önértékelés között szoros kapcsolat van, tehát a pozitív tanári visszajelzés pozitív tanulói önértékeléshez vezet, míg a sorozatos negatív minősítés hatására a tanulói önértékelés negatívvá válik (Burns, 1982). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önismerete hiányos, reális önértékelésük fejlesztésre szorul. A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját vizsgálva Józsa és Fazekasné Fenyvesi Margit azt találta, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját tanulási motivációjukat, mint többségi társaik (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

H3: Feltételezzük, hogy a tipikus fejlődésmentű tanulók önértékelése és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése között van különbség. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése várhatóan magasabb.

A két részminta önjellemzésének összehasonlítására a független mintás t-próba statisztikai eljárást választottuk. A szóráshomogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A Leven-teszt eredménye nem volt szignifikáns volt ($p=0,087$), a szórás egyezés feltétele teljesült. Független mintás t-próbával összehasonlítottuk az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a tipikus fejlődésmentű tanulók idegen nyelvi motivációjáról alkotott önjellemzésüket.

Hipotézisünk, miszerint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önjellemzése magasabb, megdőlt, nincs szignifikáns különbség a két minta idegen nyelvi motivációjáról alkotott önjellemzése között $t(448)=1,726$ $p=0,085$. Ez az eredmény nincs összhangban Józsa és Fazekasné Fenyvesi fent említett vizsgálatával (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Az idegennyelv-tanulási motiváció esetében nem értékelik magasabbra az enyhén értelmi fogyatékos tanulók az idegennyelv-tanulási motivációjukat, mint tipikus fejlődésű társaik.

A differenciáltabb kép érdekében a tanult nyelvek mentén is összehasonlítottuk az önjellemzéseket. A szóráshomogenitás teljesülése után ($p=0,054$), a független mintás t-próba eredményei alapján elmondhatjuk, hogy az angol nyelv tekintetében sincs különbség a két minta angol nyelvi motivációjára vonatkozó önjellemzések között $t(337)=1,271$ $p=0,205$.

A német nyelv tekintetében is elvégeztük a két csoport átlagának összehasonlítását. A Levene-teszt alapján a szóráshomogenitás feltétele teljesült ($p=0,719$), a független mintás t-próba eredménye alapján a német nyelv esetében sem találtunk különbséget a két minta önjellemzésében (önértékelésében), $t(109)=1,584$ $p=0,116$.

Összegezve sem a teljes mintán, sem az angol-, sem a német nyelvi motiváció tekintetében nincs szignifikáns különbség abban, hogyan értékelik, jellemzik az enyhén értelmi fogyatékos és a többségi tanulók a saját idegen nyelvi motivációjukat.

4.1.4 A tanári és a tanulói értékelések összehasonlítása

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jellemzőinek kérdőíves vizsgálata során a kutatók a pedagógusok tanulókról alkotott értékelésére is kíváncsiak. A pedagógusok véleményének a

kutatásokba történő bevonása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók ingatag önismerete, önértékelése miatt szükséges. Szükség van a tanári és tanulói értékelések összevetésére, hogy a kutatás eredményeiről reálisabb képet tudjunk alkotni.

Nem szokásos kutatómódszertani eljárás azonban a többségi tanulók önjellemzését is összevetni a tanári jellemzéssel. Érdekes kérdésnek tartjuk, vajon van-e különbség a kétféle értékelés között a többségi tanulók körében, ezért ebben a hipotézisben ezt is vizsgáljuk.

H4: Feltételezzük, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció tanárok által értékelt pontszáma és a diákok önmagukról alkotott értékelése között szignifikáns összefüggés van. A tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációját a pedagógusok magasabban értékelik, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat.

Az összefüggés megállapítására a Pearson-féle korrelációs együtthatót számoltuk ki. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott önjellemzése és tanáraik értékelése között gyenge szignifikáns negatív korrelációs kapcsolatot találtunk ($r=-0,203$, $p=0,005$).

A többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott önjellemzése és tanáraik értékelése között, a Pearson-féle korrelációs együttható értéke alapján közepes szignifikáns negatív korrelációs kapcsolatot találtunk ($r=-0,392$, $p=0,000$).

Hipotézisünk első része igazolódott, mindkét minta esetén szignifikáns összefüggés tapasztalható a tanulói és tanári értékelések között. Az összefüggés iránya azonban mindkét esetben negatív, vagyis ellenkező irányban gondolkodnak a tanulók és a pedagógusok a tanulói motivációról. Amikor a pedagógusok magasabbnak ítélik a tanulók idegen nyelvi motivációját, a tanulók alacsonyabbnak, és fordítva.

Független mintás t-próba segítségével összehasonlítottuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és a tipikus fejlődésmentű tanulók motivációja között látnak-e különbséget a pedagógusok. A szóráshomogenitás teljesülését Levene-teszttel vizsgáltuk. A szóráshomogenitás feltétele teljesült ($p=0,934$), a független mintás t-próba eredménye alapján szignifikánsan magasabbra értékelik a pedagógusok a tipikus fejlődésmentű tanulók idegen nyelvi motivációját, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók motivációját, vagyis hipotézisünk második része is igazolódott $t(447)=-9,947$ $p=0,000$.

Páros mintás t-próbával összehasonlítottuk a két mintán, hogy eltérnek-e a tanulói és a tanári értékelések. Nagyon érdekes eredményt kaptunk. A pedagógusok mindkét mintán szignifikánsan magasabbra értékelik a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját, mint a tanulók. (Többségi tanulóknál $t(253)=-17,967$ $p=0,000$; enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál $t(194)=-5,500$ $p=0,000$.) Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önjellemzése és a róluk alkotott tanári jellemzések összehasonlítása, annak részletes elemzése a 4.2.3. fejezetben kerül bemutatásra.

16. táblázat A tanári értékelések és a tanulói önértékelések közti különbség

Minta	Idegen nyelvi motiváció (INYM)	Gyakoriság (fő)	Átlag (% pont)	Szórás	Szignifikancia (p)
Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	Tanuló _{INYM}	195	37,3341	13,77540	0,000
	Pedagógus _{INYM}	195	46,4244	15,93723	
Tipikus fejlődésmentű tanulók	Tanuló _{INYM}	254	35,0892	12,15133	0,000
	Pedagógus _{INYM}	254	61,4056	15,72758	

Az eredmények értelmezése során felmerül a kérdés, hogy valóban kevésbé reálisan értékelik-e magukat az enyhén értelmi fogyatékos tanulók az idegen nyelvi órákon, mint többségi társaik, hiszen a többségi tanulók önértékelése is szignifikánsan alacsonyabb, mint tanáraik róluk alkotott jellemzése. Ez az eredmény további kutatási irányt mutat a többségi tanulók idegennyelv-oktatása területén. Érdeemes lenne nagymintás vizsgálaton a tanári jellemzésekkel összevetni a tanulói jellemzéseket, hiszen arra, hogy a többségi tanulók alul értékelik magukat a tanáraikhoz képest, az eddigi vizsgálatokból nem derült fény. Senki nem vizsgálta még a többségi tanulók idegen nyelvi motivációját úgy, hogy a pedagógusok véleményével is összevetették volna a tanulói önjellemzéseket.

4.2 A második hipotézis-csoport elemzése

8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja

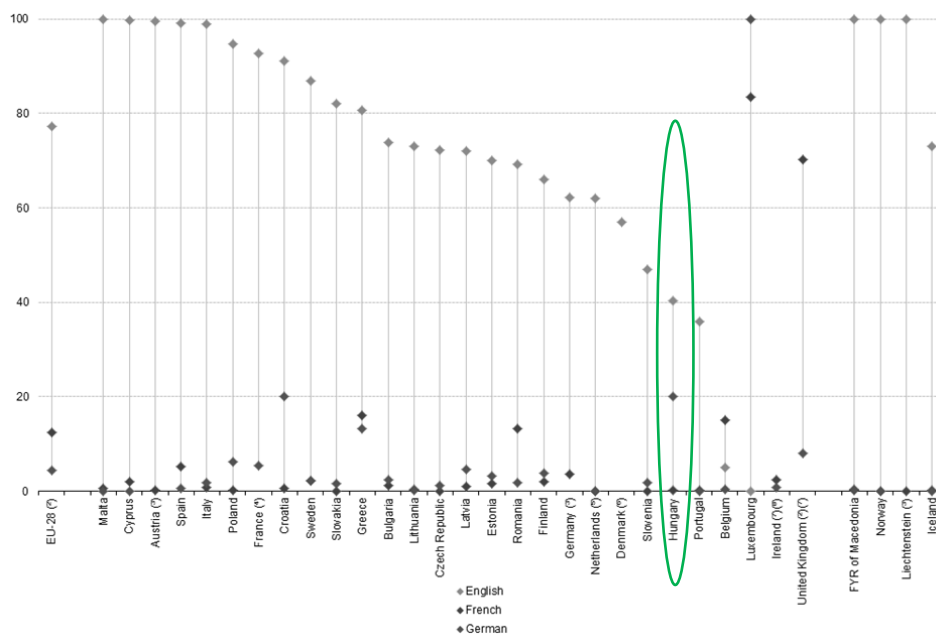
A második hipotézis-csoportba az enyhén értelmi fogyatékos nyolcadik osztályos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjával kapcsolatos árnyaltabb feltevéseink kerültek. Míg az első hipotéziscsoportban a tipikus fejlődésmentű tanulókkal hasonlítottuk össze az enyhén értelmi fogyatékos tanulók néhány motivációs jellemzőjét, addig ebben a

hipotéziscsoportban a nyelvválasztás, az idegen nyelvi szorongás, az idegen nyelvi önbizalom, a csoportkohézió, a milió, a szülői végzettség és a motiváció összefüggéseit vizsgáljuk, illetve a tanulói és a tanári értékeléseket vetjük össze az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra vonatkozóan.

A második nyelv ismerete a 21. században kiemelten fontos tudás. Az intellektuális fogyatékossgal élő tanulók számára az idegen nyelv tanítása sokkal bonyolultabb feladat, mint a tipikus fejlődésmentű tanulók számára (Amir és Shima, 2016). Banks az idegennyelv-tanulást nehezítő okok között említi a negatív attitűdöt, az alacsony motivációs szintet, a szorongást és az agyi diszfunkciókat (Banks, 2008). A tanulási motivációról szóló fejezetben olvashattuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tanulási motivációjára vonatkozóan nem egyértelmű a kutatók álláspontja. Amíg a korai tanulmányok az értelmi fogyatékos gyermekek alacsony motivációs szintjéről számolnak be (Harter és Zigler, 1974; Switzky, 1997; Mesterházi, 1998), addig a legújabb kutatások a korábbi eredményekben megjelenő motivációs deficitet nem támasztják alá (Cuskelly és Gilmore, 2009, 2014; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Az első hipotéziscsoport elemzése során mi is azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos és a tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs szignifikáns eltérés sem a teljes mintán, sem pedig az angolul, sem a németül tanulók részmintáján (lásd 4.1.1 fejezet).

4.2.1 A nyelvválasztás jellemzői a gyógypedagógiai intézményekben

Magyarországon a rendszerváltás az idegennyelv-tanítás területén is változást eredményezett. Az orosz nyelv eltörlésével vált szabaddá a nyelvválasztás. A rendszerváltásig kötelezőként oktatott orosz nyelvet a legnagyobb arányban az angol és a német nyelv váltotta fel (Szénay, 2005). Ahogy a 22. ábra mutatja, e két nyelvnek meghatározó szerepe van napjainkban is a nyelvoktatásban, sőt azt is láthatjuk, hogy a nemzetközi trendhez hasonlóan a leggyakrabban tanult idegen nyelv Magyarországon az angol.



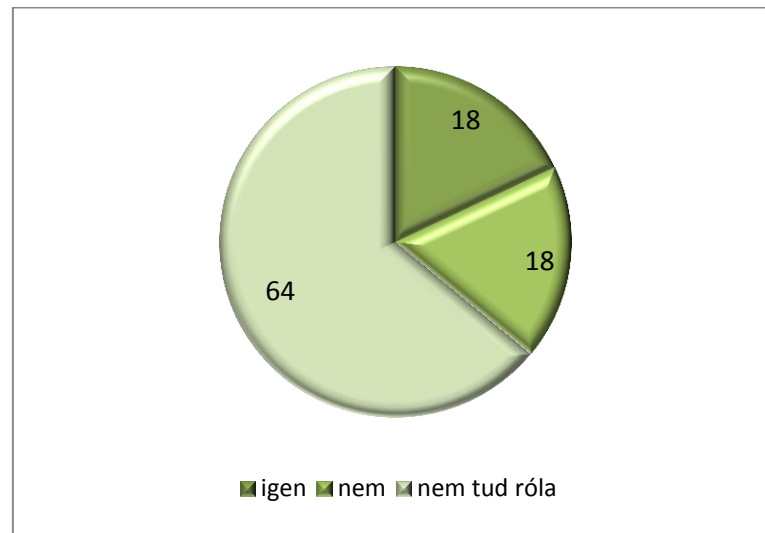
22. ábra
Mely nyelveket tanítják az általános iskolákban? 2014 (%)
Forrás: Eurostat, UNESCO Institute for Statistics, OECD

Nyolcadikos tanulók idegen nyelvi motivációját és attitűdjét mérő magyarországi vizsgálat szerint a tanulók két kategóriába oszthatók: a világnyelvet (angol) és a nem világnyelveket (német, francia, olasz, spanyol, orosz) tanulók csoportjába. A diákok többsége az első idegen nyelvként az angolt választja (Dörnyei és mtsai, 2006; Nikolov, 2011). „Mivel az iskolák nem képesek minden diák számára biztosítani a szabad nyelvválasztást”, az tapasztalható, hogy a jobb érdekérvényesítő képességgel, és az előnyösebb szociokulturális háttérrel rendelkező diákok inkább angolul tanulnak, míg a leszakadó diákok inkább a német nyelvet tanulják (Nikolov, 2007; 2011:1049).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára a Nemzeti alaptantervben első nyelvként meghatározott választható nyelvek közül bármelyik idegen nyelv tanítható. Meggyesné és Lesznyák (2014) az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanításának helyzetét feltáró vizsgálatából az a tendencia rajzolódik ki, hogy az eltérő tantervű iskolák többsége angol nyelvet tanít. A pilot-vizsgálatban részt vevő iskolák között (n=16) egyetlen intézmény volt, ahol német nyelvet tanítottak. A német nyelvet tanító intézmény esetében a nyelvválasztás háttérében a rendelkezésre álló pedagógus által beszélt idegen nyelv állt. A többi iskolánál is megfigyelhető volt, hogy leggyakrabban a rendelkezésre álló szakember kompetenciája függvényében választották ki a tanítandó idegen nyelvet. A második

leggyakrabban megjelölt nyelvválasztási szempont az volt, hogy az adott nyelv folytatható legyen a szakiskolai képzés során (Meggyesné és Lesznyák, 2014).

Meggyesné (2018b) három évvel később ismét felmérte a gyógypedagógiai intézmények nyelvválasztási jellemzőit. A megismételt vizsgálat a következő jellemzőket tárta fel.



23. ábra

Végeztek-e felmérést a szülők, diákok körében, hogy melyik idegen nyelvet oktassák?

A tanulók 64 %-a esetén a pedagógusok nem tudtak róla, hogy végeztek-e az iskolában felmérést a szülők vagy a diákok körében arra vonatkozóan, hogy mely idegen nyelvet oktassák. A vizsgált tanulói populáció 18 %-ra vonatkozóan végeztek felmérést, és 18 %-ra vonatkozóan pedig nem végeztek felmérést a nyelvválasztással kapcsolatosan. Vélelmezhető, ha nem végeztek felmérést ezekben az iskolákban, akkor nem tartják fontos feladatnak az idegen nyelvek tanítását vagy nincs együttműködés az iskolák pedagógusai között, ami további szervezetfejlesztési kérdések irányába mutat.

Csakúgy, mint a korábbi felmérés során (Meggyesné és Lesznyák, 2014a) a nyelvválasztással kapcsolatos válaszadási lehetőségekként ugyanazok a szempontok szerepeltek. Fontos kutatási kérdés volt, hogy változott-e a tanított idegen nyelvek kiválasztási módszere a korábbi vizsgálat eredményeihez képest. Az eredmények a 25. ábrán láthatók.



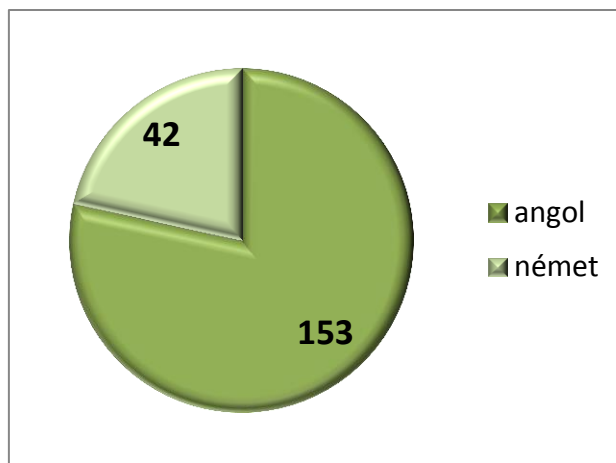
24. ábra
Miért a választott idegen nyelvet oktatják intézményükben?

Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvválasztás legfontosabb szempontja nem az, hogy az idegen nyelv sajátosságait tekintve illeszkedik-e az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek kognitív sajátosságaihoz ($M_o=23$). A nyelvválasztás két meghatározó szempontja, hogy a választott nyelv tanulása valószínűleg folytatható lesz a szakiskolában ($M_o=68$), illetve, hogy az adott nyelv tanításához van szakemberük ($M_o=36$) az iskoláknak. Látható, hogy a három évvel ezelőtti vizsgálat eredményeihez képest nem változtak a tanítandó idegen nyelv kiválasztásának meghatározó szempontjai. A legmeghatározóbb szempont egy racionális, a továbbtanulást támogató választást tükröz, míg a második legmeghatározóbb szempont egyfajta kényszerhelyzetre utal, miszerint a nyelvválasztásról az igazgatók a rendelkezésre álló szakemberek függvényében döntenek.

4.2.2 A nyelvválasztás és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára íródott kerettanterv nem nyelv specifikus, nem határozza meg a tanítandó idegen nyelvet. Jelen vizsgálatunkból (ahogy ezt a minta jellemzésénél leírtuk) és egy korábbi, helyzetfeltáró vizsgálatból is az a tendencia rajzolódik ki, hogy az eltérő tantervű általános iskolák többsége angol nyelvet tanít (Meggyesné és Lesznyák, 2014a).

A hazai nyelvtanításnak megfelelően az angolul és a németül tanuló gyermekek az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában is jelen vannak. A tanult idegen nyelvek gyakoriságát (fő) a 25. ábra mutatja.



25. ábra

A nyelvek megoszlása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában

A megfelelő idegen nyelv optimális kiválasztásának erőteljes motiváló hatása van. Seymour és munkatársai (2003) megalkották az európai nyelvek felosztását a nyelvekre jellemző helyesírási mélység és a szótagszerkezetek bonyolultsága alapján.

		Helyesírás mélysége				
		Felszíni	→			Mély
Szótag- szerkezet	Egyszerű	finn	görög	portugál	francia	
	↓		olasz			
	↓		spanyol			
	↓		német	holland	dán	angol
	↓		norvég	svéd		
	↓		izlandi			
	Összetett					

26. számú ábra

Európai nyelvek osztályozása (Seymour és munkatársai, 2003)

E szerint a nyelvek mély vagy felszíni helyesírású nyelvekre oszthatók. A felszíni helyesírású nyelvek helyesírása a kiejtést tükrözi, szabályai könnyen áttekinthetők. Ilyen idegen nyelvek például a spanyol, az olasz, a német. A mély helyesírású nyelvek helyesírása nem tükrözi egyértelműen a kiejtést, kevésbé írható le szabályokkal. Jellemző rájuk a következtelen

graféma fonéma megfelelés, a szabálytalanságok, a kontextusfüggő szabályok és morfológiai hatások jelenléte (Seymour és mtsai, 2003). A felszíni helyesírású és egyszerűbb szótagszerkezetű nyelveken könnyebb elsajátítani az olvasást. A mély helyesírású nyelvek nagyobb kihívást jelentenek a diszlexiás nyelvtanulók számára, ezért a kutatók a felszíni helyesírású nyelveket ajánlják a diszlexiás tanulóknak, vagyis a spanyolt, az olaszt vagy a németet (Swartz, 1999; Seymour és mtsai, 2003; Sarkadi, 2006). A diszlexiás tanulók rész-képesség problémái a tanulási folyamat során nagyon hasonló eltéréseket eredményeznek (ha ezek enyhébb mértékűek is), mint amelyeket az enyhén értelmi fogyatékos tanulók átfogó, generalizált tanulási képességzavara okoz. A tapasztalatok szerint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók olvasási nehézségeinek egy része hasonlít a diszlexiás és a gyengén olvasó tanulók hibatípusaihoz (Torda, 2006). Ebből kiindulva érdemes az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára választandó idegen nyelvet a diszlexiások számára összeállított ajánlások alapján mérlegelni.

Az idegen nyelv választása során szem előtt kell tartani, hogy a különböző idegen nyelvek eltérő nehézséget jelentenek a tanulók számára. A választás során mérlegelni kell a nyelvek jellegzetességeit, amelyek bizonyos kognitív zavarok megléte esetén nehezíthetik, vagy éppen könnyebbé tehetik az adott idegen nyelv elsajátítását. Míg a magyar nyelvben hozzászoktunk ahhoz, hogy a betűk vagy betűkapcsolatok többnyire ugyanazt a hangot jelölik, az angol nyelvben egy betű vagy betűsor sokféle hangot jelölhet. Az angol nyelv esetén nehézséget jelent, hogy a betűket másképp írjuk, mint ahogy a betűknek megfelelő hangokat ejtjük, ezért a szavak kiejtését egyenként kell megtanulni. A tanulók szeriális észlelésében jelentkező nehézségek miatt problémát jelent az angol nyelv kötött szórendje, a prepozíciós szerkezetek, a magyartól eltérő igeidők használata. Könnyebbséget jelent viszont, hogy a szóvégi végződések szinte teljesen hiányoznak. A német nyelv esetén könnyebb a betű-hang megfeleltetés, a nyelv fonémarendszere nem tér el jelentősen a magyar nyelvtől. Sok a közös szó és a hasonló kifejezés a két nyelvben, azonban a hosszú összetett szavak és mondatok problémát jelenthetnek (Tánczos, 2006).

Második hipotéziscsoportunk első feltételezését a fent összefoglaltakra alapozzuk.

H5: Feltételezzük, hogy a nyelvválasztás befolyásolja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját. Várhatóan a német nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok idegen nyelvi motivációja magasabb lesz.

A hipotézis tesztelése során az angolul és németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját hasonlítottuk össze. Az idegennyelv-tanulási motivációt az alsókálák százalékpont átlagából számoltuk. Az idegennyelv-tanulási motivációkat független mintás t-próbával szeretnénk volna elemezni. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A Levene-teszt eredménye szignifikáns volt ($p=0,012$), a szórás egyezés feltétele nem teljesült. Az eltérő szórás miatt a Welch-féle d-próba eredményeit vettük figyelembe, és ez alapján nem találtunk különbséget a németül és az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók csoportjainak idegennyelv-tanulási motivációjában (Welch ($d(87,34, 1)=-1,385, p=0,17$)).

17. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja a tanult nyelvek szerint

nyelv	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
angol	153	36,79	14,49	,17
német	42	39,52	10,63	

Vizsgáltuk továbbá, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján találunk-e eltérést a nemek tekintetében az angol, illetve a német idegennyelv-tanulási motivációk átlagában. A nemek átlagának összehasonlítására független mintás t-próbát alkalmaztunk. A Levene-próba eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,188$), a szórás egyezés feltétele teljesült.

A t-próba eredménye szerint a nemek vonatkozásában az angol nyelvi motiváció különbséget mutat, $t(151)=-2,327, p=0,021$. Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos lányok idegennyelv-tanulási motivációja a fiúk motivációjánál szignifikánsan magasabb ($p=,021$). A német nyelv tekintetében nem találtunk különbséget a fiúk és lányok motivációja között, $t(40)=1,616; p=0,11$.

18. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjának nemek szerinti eltérése

nyelv	nem	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
angol	fiú	100	34,7762	14,82746	,021
	lány	53	40,4242	13,19299	
német	fiú	28	41,1638	11,52855	,11
	lány	14	36,2475	7,94829	

Összehasonlítottuk a nemek vonatkozásában azt is, hogy van-e különbség a különböző idegen nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos fiúk nyelvi motivációi, illetve a különböző idegen nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos lányok nyelvi motivációi között. A nemek átlagának összehasonlítására független mintás t-próbát alkalmaztunk. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,059$), a szórás egyezés feltétele teljesült. A t-próba eredménye szerint az angol és német nyelvi motivációban az enyhén értelmi fogyatékos fiúk almintájában mutatkozik különbség, a németül tanulók motivációja magasabb, mint az angolul tanulóké, $(126)=-2,106$, $p=,021$. A Levene-teszt eredménye szignifikáns volt ($p=0,047$), a szórás egyezés feltétele nem teljesült. Az eltérő szórás miatt a Welch-féle d-próba eredményeit vettük figyelembe. A lányok almintájában a két nyelv motivációjának átlagában nem találtunk szignifikáns különbséget, Welch $(d(65,1)=1,496$, $p=0,144$. Az eredmények összefoglalását a 19. táblázat írja le.

19. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok angol és német nyelvi motivációjának különbsége

nyelv	nem	n	átlag	szórás	szignifikancia (p)
angol	fiú	100	34,7762	14,82746	,037
német	fiú	28	41,1638	11,52855	
angol	lány	53	40,4242	13,19299	,264
német	lány	14	36,2475	7,94829	

H6a: Feltételezzük, van különbség a németül és angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának aldimenzióiban.

A szórás homogenitást Levene-teszt segítségével állapítottuk meg. A szórás egyezés feltétele valamennyi alskála esetében teljesült. A különbségeket független mintás t-próba segítségével elemeztük. Öt alskálában találtunk statisztikai különbséget az enyhén értelmi fogyatékos tanulók német- és angol idegen nyelvi motivációját összehasonlítva. A 21. táblázatban látható, hogy valamennyi szignifikáns különbség a német nyelvtanulási motiváció alskáláinak százalékpontban kifejezett magasabb átlagában jelenik meg.

20. táblázat A német és az angol motivációs alskálák különbségei enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetén

alskála	nyelv	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Szociokulturális orientáció	angol	153	41,50	32,08	,003
	német	42	58,33	30,07	
Motivációs intenzitás	angol	153	43,65	23,27	,009
	német	42	54,06	20,50	
Csoportkohézió	angol	153	38,58	23,39	,027
	német	42	47,81	24,88	
Nyelvi önbizalom	angol	153	49,66	27,46	,029
	német	42	60,03	25,76	
Órai tevékenység értékelése	angol	153	37,55	24,96	,002
	német	42	51,19	23,10	

Az eredmények alapján a német nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a szociokulturális orientáció, motivációs intenzitás, csoportkohézió, nyelvi önbizalom, órai tevékenység értékelése alskálákban szignifikánsan magasabb értéket értek el, mint az angolul tanulók. A *kulturális érdeklődés* elnevezésű dimenzió azoknak a változóknak az összességét tartalmazza, amelyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki (Clément, Dörnyei és Noels, 1994).

A szociális-nevelési modell a motivációt a *motivációs intenzitás* (erőfeszítés), a célnyelv elsajátítására irányuló vágy, és a nyelvtanulás iránti beállítottság hármaskombinációjában képzele el (Gardner és Tremblay, 1994, idézi Kleppin, 2001). A *csoportkohézió* fogalma a tagok egymáshoz és a csoporthoz kötődő kapcsolatának erősségére utal (Forsyth, 2001). Az egyéntől és környezetétől meghatározott *nyelvi önbizalom* kategória azt írja le, hogy a nyelvtanuló mennyire bízik abban és hiszi azt, hogy olyan képességekkel rendelkezik, amelyek lehetővé teszik, hogy megtanuljon egy idegen nyelvet, vagyis a kitűzött célok megvalósításához szükséges feladatokat sikeresen elvégezze (Clément, Dörnyei és Noels, 1994). Az *órai tevékenységek értékelése* az idegen nyelvi órák tevékenységeiről kialakult tanulói véleményt tükrözi. Valószínűsíthető, hogy a németet tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára a szociokulturális orientáció, mint motivációs összetevő azért

erősebb, mert azoknak a gyógypedagógiai intézményeknek a többsége, amelyekben németet tanítanak, Nyugat-Magyarországon helyezkedik el. A magasabb kulturális érdeklődés valószínűsíthetően a határ közelségével, a német nyelvterületen lévő esetleges élő kapcsolatokkal (családi, rokon, baráti, testvériskolai) magyarázható. A motivációs intenzitás magasabb értéke szintén a német nyelvterület közelségével magyarázható, hiszen az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok számára számtalan jól fizető mezőgazdasági munkalehetőség kínálkozik Ausztriában. Ezzel tisztában vannak a fiatalok, élni kívánnak ezzel a lehetőséggel, ezért a német nyelv elsajátításáért erőfeszítéseket tesznek. (Az információ a nyugat-magyarországi gyógypedagógiai intézmények munkatársaitól származik.)

H6b: Feltételezzük, hogy a két idegen nyelv motivációs összetevőinek eltérő skálái között van összefüggés.

Az öt alskála tekintetében a németül tanulók almintáján összefüggésvizsgálatot végeztünk. Tekintettel az alacsony elemszáma (n=42) nem-paraméteres próbát választottunk az összefüggés-vizsgálatára, Spearman-féle korrelációs együtthatót számoltunk.

Közepesen erős, pozitív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a motivációs intenzitás és a nyelvi önbizalom között, a motivációs intenzitás és az órai tevékenységek értékelése között, a nyelvi önbizalom és az órai tevékenység értékelése között, a szociokulturális orientáció és az órai tevékenységek értékelése között. Egyedül a csoportkohézió tekintetében nem találtunk összefüggést a többi négy alskálával. Az összefüggéseket a 21. számú táblázat ábrázolja.

21. táblázat A német nyelvi motiváció alskáláinak összefüggései

		Nyelvi önbizalom	Órai tevékenység értékelése	Csoportkohézió
Spearman- féle korrelációs együttható	Motivációs intenzitás	,435**	,499**	0,213
szignifikancia (<i>p</i>)		0,004	0,001	0,175
Spearman- féle korrelációs együttható	Szociokulturális orientáció	0,213	,393**	-0,186
szignifikancia (<i>p</i>)		0,175	0,010	0,239
Spearman- féle korrelációs együttható	Nyelvi önbizalom	1,000	,529**	0,183
szignifikancia (<i>p</i>)			0,000	0,247

Megjegyzés** 0,01 szinten szignifikáns, *0,05 szinten szignifikáns

Ezek szerint, aki nagyobb erőfeszítéseket tesz, erősebb az önbizalma, és az órai tevékenységek is jobban motiválják. A megfelelő órai tevékenységek növelik az idegennyelvi önbizalmat.

Összefüggésvizsgálatot végeztünk az angolul tanulók almintáján is, Pearson-féle korrelációs együtthatót számoltunk.

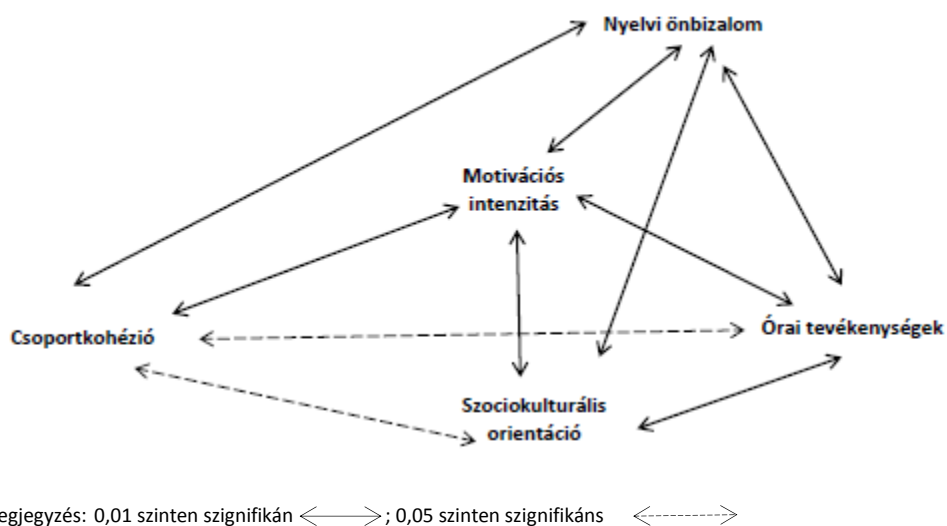
22. táblázat Az angol nyelvi motiváció alskáláinak összefüggései

	Nyelvi önbizalom	Órai tevékenység értékelése	Szociokulturális orientáció	Csoportkohézió
Motivációs intenzitás	,521**	,487**	,245**	,351**
szignifikancia (<i>p</i>)	,000	,000	,002	,000
Szociokulturális orientáció	,245**	,336**		,159*
szignifikancia (<i>p</i>)	,002	,000		,049
Nyelvi önbizalom		,591**	,245**	,336**
szignifikancia (<i>p</i>)		,000	,002	,008
Órai tevékenység értékelése	,591**		,336**	,193*
szignifikancia (<i>p</i>)	,000		,000	,017

Megjegyzés** 0,01 szinten szignifikáns, *0,05 szinten szignifikáns

Ebben az almintában több összefüggést találtunk. A motivációs intenzitás pozitív irányban közepesen erősen korrelál a nyelvi önbizalommal, az órán zajló tevékenységekkel, a szociokulturális orientációval és a csoportkohézióval. Közepesen erős a korreláció a szociokulturális orientáció és a nyelvi önbizalom és az órán zajló tevékenységek között. A nyelvi önbizalom szintén közepesen erősen függ össze az órán zajló tevékenységekkel és a csoportkohézióval. A csoportkohézió és a szociokulturális orientáció, illetve az órán zajló tevékenységek gyenge pozitív korrelációt mutatnak. Aki nagyobb erőfeszítéseket tesz, erősebb lesz az önbizalma, az órai tevékenységeket a feladatok is motiválják, és a csoportkohézió is kapcsolatban áll a motivációs intenzitással. A tanulók számára megfelelő órai tevékenységek növelik az idegen nyelvi önbizalmat.

A 27. ábra a korrelációs kapcsolatokat mutatja be, tudatában annak, hogy ez a statisztikai eljárás nem ad lehetőséget a kapcsolat irányának megítélésre. Az oda-vissza mutató nyílak csupán a kapcsolat jelenlétét kívánják szemléletesen ábrázolni.



27. ábra
A két nyelv szignifikáns különbséget mutató motivációs alskáláinak korrelációs kapcsolatai az angol nyelvi motivációban

Említésre méltó különbség, hogy amíg a németet tanulók almintájában a csoportkohézió nem korrelált azokkal a dimenziókkal, amelyek ebben a hipotézisben vizsgálatra kerültek (t.i., amelyek szignifikánsan különböztek a németet és angolt tanuló enyhén értelmi fogyatékos

tanulók almintáiban), addig az angol nyelvet tanulók esetében két közepesen erős, és két gyenge kapcsolata is van.

A nyelvtanulás területén Dörnyei Zoltán volt az első, aki az oktatási környezet fontosságát hangsúlyozta (1994). Az idegennyelv-tanításban a csoportkohéziót Dörnyei, Clément és Noel (1994) motivációs modelljükben, motivációs alrendszerként (alskálaként) azonosítják. A célorientáltsággal, a norma- és jutalmazási rendszerekkel, az osztálytermi célszerkezettel együtt a csoportkohézió alkotja a csoport-specifikus motivációs összetevőket (Dörnyei, 1994). Amikor egy csoport megalakul, többféle kellemetlen élményt megtapasztalhatnak a csoport tagjai: általános szorongást, bizalmatlanságot, az idegennyelv-használattól való szorongást (Dörnyei és Murphey, 2004), ezért tudatos lépéseket kell tennie a nyelvtanárnak, hogy elősegítse a csoportkohézió kialakulását (Ehrman és Dörnyei, 1998). A stressz-mentes osztálytermi környezet kialakítása nagyon fontos az idegen nyelvi órákon (Nation és Newton, 2009). Az idegennyelv-tanulás osztálytermi dinamikájának egyik fontos eleme a csoportkohézió. A pozitív érzelmek, a motiválás, az önbecsülés erősítése segíti a nyelvtanulás folyamatát. Levine és Moreland megerősíti, hogy a koherens csoportok tagjai szívesebben kapcsolódnak be a nyelvórákon a társakkal való interakciókba, a megnyilatkozásokba (Levine and Moreland, 1990). A koherens csoportokban segítik egymás tanulását, mert azt kívánják, hogy a csoport többi tagja is sikeres legyen (Slavin, 1996).

Dörnyei és munkatársai az orientációk, az attitűdök, a nyelvi önbizalom, az idegen nyelvi szorongás, a csoportdinamikai folyamatok közti kapcsolatot vizsgálták nyolcadik osztályos magyar általános iskolások mintáján. Azt találták, hogy a csoportkohézió pozitív hatást gyakorolt a nyelvi önbizalomra, illetve az angol nyelvi teljesítmény szignifikáns kapcsolatot mutatott nemcsak az önbizalommal, és a motivációs mutatókkal, hanem a tanulási környezet minőségével is (Clément, Dörnyei és Noel, 1994). Kutatásunknak nem célja az angol nyelvi teljesítmény vizsgálata, de az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók almintájában kapott eredményünk szintén azt támasztja alá, hogy a csoportkohézió pozitív hatást gyakorol a nyelvi önbizalomra.

4.2.3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott képe (önjellemezése) és az idegen nyelvet tanító pedagógusok tanulókról alkotott képe (értékelése)

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók hiányos önismerete, ingatag önértékelése, a metakognitív gondolkodásuk gyengesége, illetve a kritikai gondolkodásuk gyengesége miatt a vizsgálat során szükségesnek éreztük, hogy a tanulói értékelést összevessük a tanári értékelésekkel. A metakognitív tudás az idegennyelv-tanulásban azt jelenti, hogy a tanulóknak van ismeretük önmagukról, mint nyelvtanulókról, a nyelvtanulást befolyásoló elemekről, valamint a nyelvtanítás és nyelvtanulás természetéről (Victori és Lockhart, 1995). Garner elképzelése szerint a kogníció felel bizonyos feladatok megoldásáért, a metakogníció pedig arra szolgál, hogy megértsük, hogyan volt elvégezve a feladat (Garner, 1987), vagyis kutatásunk tárgyára vetítve, mennyire tartják a diákok magukat motiváltként az egy évnyi idegennyelvtanulásban.

H7: Azt feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját idegennyelv-tanulási motivációjukat, mint a pedagógusok.

A hipotézis tesztelése során az angolul és németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjukról alkotott önjellemzésüket hasonlítjuk össze az őket idegen nyelvre tanító pedagógusok megítélésével. A tanulók önjellemzését és a pedagógusok értékelését páros mintás t-próba statisztikai eljárással elemeztük. A teljes enyhén értelmi fogyatékos tanulói mintára (n=195) vonatkozóan szignifikáns különbséget találtunk a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjáról alkotott önjellemzése és a tanárok értékelése között ($t(194)=-5,500, p=0,00$). A tanárok megítélése és a tanulók önjellemzése között a Pearson-féle korrelációs vizsgálat eredménye alapján gyenge szignifikáns negatív korrelációs kapcsolatot találtunk ($r=-0,203, p=0,005$). Ez az eredmény azt mutatja, hogy ellentétesen gondolkodnak a tanulók és a pedagógusok a tanulók nyelvtanulási motivációjáról. Azonban a várttól eltérő a tanulók gondolkodása. Azt vártuk, hogy magasabbra értékelik saját tanulási motivációjukat, mint a pedagógusok. Elvárásunkat Józsa és Fazekasné Fenyvesi (2007) tanulásban akadályozott tanulók tanulási motivációjáról folytatott vizsgálatának eredményeire alapoztuk, miszerint a tanulók önjellemzései motiváltabbnak mutatják a tanulókat, mint a pedagógusok megítélése alapján róluk kirajzolódó kép.

Eredményeink alapján az idegennyelv-tanulási motiváció esetében a tanulók szignifikánsan alacsonyabbra értékelik motivációjukat, mint a pedagógusok, vagyis a tanulók önmagukról alkotott megítélése kedvezőtlenebb, mint amit a pedagógusok gondolnak a motivációjukról.

23. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélésének eltérése

	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Az INYM tanulói értékelése	195	37,3341	13,77540	0,000
Az INYM tanári értékelése	195	46,4244	15,93723	

Elvégeztük a páros mintás t-próbát a két nyelvi almintán is. Az angolul tanulók esetében szintén szignifikáns különbséget találtunk a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjáról alkotott önjellemzése és a tanárok értékelése között ($t(152)=-5,829$, $p=0,000$). A tanárok megítélése és a tanulók önjellemzése között a Pearson-féle korreláció számítása után gyenge szignifikáns negatív korrelációt találtunk ($r=-0,212$, $p=0,008$).

24. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélések eltérése

	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Az INYM tanulói értékelése	153	36,7327	14,49170	0,000
Az INYM tanári értékelése	153	48,0159	16,22924	

A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók német nyelvi motivációja és a tanárok értékelése között nincs szignifikáns különbség ($t(41)=-0,404$, $p=0,688$). A Spearman-féle korrelációs vizsgálattal a tanárok megítélése és a tanulók önjellemzése között nem találtunk szignifikáns korrelációt ($r_s=-0,075$, $p=0,635$).

25. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók német nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélések

	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Az INYM tanulói értékelése	42	39,5250	10,63286	0,688
Az INYM tanári értékelése	42	40,6267	13,47155	

Összegezve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljes mintáját tekintve a tanulók szignifikánsan alacsonyabbra értékelik az idegen nyelvi motivációjukat, mint a pedagógusok. Az angolul tanulók almintáján szintén ezt az eredményt kaptuk. A németül tanulók esetében nincs szignifikáns eltérés a tanulók és a pedagógusok értékelése között, ami azt mutatja, hogy a tanulók a pedagógusokhoz hasonlóan ítélik meg a német nyelvi motivációjukat.

A két nyelv közti különbség háttérben több magyarázat is húzódhat. Az egyik, hogy a németül tanuló diákok elemszáma harmada az angolul tanuló diákokénak, a tanulói különbözőségek az arányokat tekintve is kisebbek lehetnek. Az elemszámok közti jelentős eltérés a valós helyzetet képezi le, hiszen sokkal kevesebb gyermek tanul német nyelvet, mint angolt. Elképzelhető, hogy a német nyelvet tanulók számára biztonságosabb közeget nyújt az idegen nyelv tanulása, pozitívabb az önértékelésük, így realisabban látják saját motivációjukat. Az eredmények szerint az angolul tanuló diákok számára az egy évnyi idegennyelv-tanulás nem erősítette megfelelően a pozitív önértékelést, így a pedagógusokhoz képest alulértékelik magukat a diákok.

4.2.4 Az idegen nyelvi szorongás és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggései

Az idegen nyelv tanulása sokszor problémát okoz azon diákok számára, akik az idegen nyelvvel csak az osztályteremben találkoznak. Sokan félelmüket, aggodalmukat fejezik ki a nyelvtanulás miatt. Az idegennyelvi-szorongás sok problémát generálhat a nyelvtanulás, a tanultak megőrzése és előhívása terén (MacIntyre és Gardner, 1991). Összességében az idegennyelvi-szorongással küzdő tanulók esetében rosszabb osztályzatok szülehetnek a kevésbé szorongó társaik osztályzatainál. Spielberg (1983) az idegennyelvi-szorongást olyan

szubjektív feszültség-érzetként definiálja, amit a vegetatív idegrendszer felfokozott állapotának következtében aggodás, idegesség formájában élünk meg.

A szorongás három típusát szokás megkülönböztetni:

1. jellemvonás, ami a személyiségünk része (vonásszorongás)(Eysenck, 1979);
2. szorongásos állapot, amit egy adott pillanatban tapasztalunk meg;
3. szituációs szorongás, amit egy jól körülhatárolható helyzetben tapasztalunk meg (MacIntyre és Gardner, 1991).

A nyelvtanuláshoz kapcsolódó szorongást vizsgáló kutatásokkal az 1970-es évektől találkozhatunk (Horwitz 2010; MacIntyre és Gardner, 1991; MacIntyre, 1999, 2002). Az idegen nyelvi szorongás megítélése az egyre gyarapodó számú kutatások tükrében nem mondható egységesnek (Tóth, 2015). Az egyik felfogás szerint az idegen nyelvi szorongás egy olyan osztálytermi szituáció, amivel minden nyelvtanárnak számolnia kell, hiszen negatívan befolyásolja a nyelvi teljesítményt (Horwitz 2000, 2001, 2010; MacIntyre, 1999, 2002). A másik álláspont nem is sorolja a nyelvtudást befolyásoló tényezők közé az idegen nyelvi szorongást, hanem a gyenge idegen nyelvi teljesítmény következményeként fogják fel. Az oka nem a szorongásban, hanem a gyenge anyanyelvi készségekben és a nyelvérzékben lelhető fel (Sparks–Ganschow 1995, 2007; Sparks és mtsai, 2000; Sparks–Patton 2013).

A szorongás egyfajta kommunikációs zavar, a negatív megítéléstől való félelem és teljesítményszorongás keveréke, ami abból fakad, hogy az idegen nyelvi próbálkozásaink során önkifejezésünk, az önmagunkról alkotott képünk és én-prezentációnk rossz színben tüntet fel bennünket (Horwitz 2010; MacIntyre 1999; Schlenker–Leary 1985, Tóth, 2015).

A szorongás a nyelvtanulási folyamat természetes velejárója, mégis jelentős különbségek mutatkoznak a tekintetben, hogy ki mennyire szorong, amikor az idegen nyelvet használja (Tóth, 2015). A nők jobban szoronganak, mint a férfiak (Lewis és mtsai, 1987; Zarina és mtsai, 2007; Tzoannopoulou, 2016; Öveges és Csizér, 2018), ugyanakkor több metakogníciós stratégiát alkalmaznak, ami miatt idegen nyelvi teljesítményük magasabb (Murat, 2016).

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljes mintájának idegen nyelvi szorongását, annak mértékét leíró statisztikával tártuk fel. A szorongás alszála itemjeit a 26. táblázat foglalja össze. (A németet tanulók számára a kérdőív természetesen a német nyelvre vonatkozó állításokat tartalmazta, de mi itt most csak az angol kérdőívből másoltuk ki az itemeket.)

26. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása

Állítás	n	átlag	szórás	gyakoriság (fő)
Zavar az órán, ha nem értem a szavak jelentését.	196	2,20	,769	195
Általában kellemetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem.	193	1,88	,774	193
Félek, hogy a többiek kinevetnek, ha angolul beszélek.	193	1,52	,764	193
Félek, hogy esetleg hibásan mondok valamit angolul.	196	2,07	,794	195
Nagyon izgulnék, ha egy angol anyanyelvűvel kellene beszélnem.	195	2,28	,765	195

A táblázatból jól látszik, hogy a minta átlaga három item esetében is meghaladja a 2-es átlagot az 1-3 skálán, ezért azt mondhatjuk, hogy a nyolcadik osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók többsége jelentősen zavarba jön az idegen nyelv használatakor. A legmagasabb idegen nyelvi szorongás az angol anyanyelvűekkel történő kommunikáció során jelentkezik (jelentkezne). Ez teljesen érthető, hiszen ez a tanulócsoport valószínűleg nem kerül(t) olyan szituációba, amely során gyakorlatot szerezhett volna az anyanyelvi beszélőkkel történő kommunikációban. (Az idegen nyelvi tudásuk sem tenné ezt lehetővé.) Hasonlóan magas a szorongás átlaga a beszédértés, és a beszéd során vétett hibáktól való félelem esetén is.

Megvizsgáltuk az átlagokat az alminták tekintetében is. Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál ugyanaz a három állítás érte el a legmagasabb átlagot, mint amit a teljes mintán megfigyelhettünk.

27. táblázat Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása

Állítás	n	átlag	szórás	gyakoriság (fő)
Zavar az órán, ha nem értem a szavak jelentését.	153	2,14	,766	154
Általában kellemetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem.	151	1,91	,778	151
Félek, hogy a többiek kinevetnek, ha angolul beszélek.	151	1,55	,809	151
Félek, hogy esetleg hibásan mondok valamit angolul.	153	2,06	,763	154
Nagyon izgulnék, ha egy angol anyanyelvűvel kellene beszélnem.	153	2,31	,720	154

A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók almintájában leíró statisztikával szintén feltártuk az idegen nyelvi szorongás mértékét.

28. táblázat A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása

Állítás	n	átlag	szórás	gyakoriság (fő)
Zavar az órán, ha nem értem a szavak jelentését.	42	2,43	,737	42
Általában kellemetlenül érzem magam, ha németül kell beszélnem.	42	1,74	,665	42
Félek, hogy a többiek kinevetnek, ha németül beszélek.	42	1,40	,734	42
Félek, hogy esetleg hibásan mondok valamit németül.	42	2,10	,821	42
Nagyon izgulnék, ha egy német anyanyelvűvel kellene beszélnem.	41	2,20	,813	41

A leíró statisztikából látszik, hogy csakúgy, mint a teljes enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján, és az angol almintán, a németet tanuló almintáján is azt tapasztaltuk, hogy ugyanaz a három állítás érte el a legmagasabb átlagot (anyanyelvi beszélőkkel történő kommunikáció, a félelem a beszéd meg nem értése miatt, és a beszéd során vétett hibáktól való félelem).

H8a: Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol és német idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.

Öveges és Csizér a magyar nyelvoktatásról írt kutatási jelentésükben azt írják, az angolul tanuló általános iskolások kevésbé tapasztalnak nyelvi szorongást, mint a németül tanuló diákok (Öveges és Csizér, 2018).

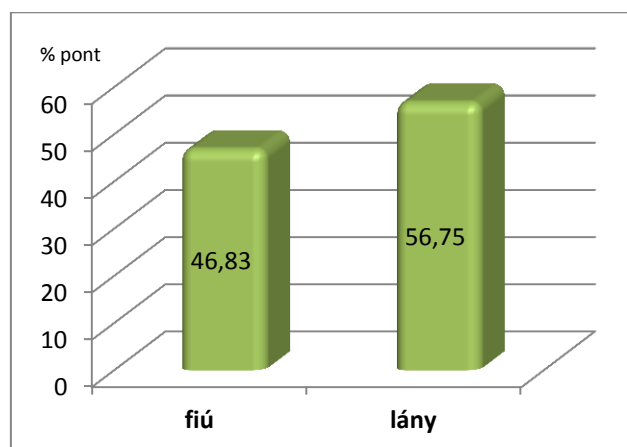
A két tanult nyelvvel kapcsolatos szorongás összehasonlítására a független mintás t-próba statisztikai eljárást választottuk. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns volt ($p=0,091$), a szórás egyezés feltétele teljesült. T-próbával összehasonlítottuk az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol és német idegen nyelvi szorongását. Feltevésünk nem igazolódott be, nem találtunk szignifikáns különbséget az angol és a német nyelvi szorongás között ($t(193)=0,390$, $p=0,697$).

Mindkét almintá esetén a tanulók legkevésbé attól szoronganak, hogy kinevetik a társaik, ha idegen nyelven beszélnek. Feltehetőleg, a csoport légköre teszi lehetővé ezt a bizalmat. Dörnyei és Murphey szerint a nyelvtanároknak tudatos lépéseket kell tenniük a csoportkohézió kialakítása érdekében, hogy a tanulók általános szorongása, bizalmatlansága, az idegennyelv-használattól való szorongása csökkenjen (Dörnyei és Murphey, 2004). Spearman-féle korreláció vizsgálattal elemeztük a németet tanulók almintáján a csoportkohézió és az idegen nyelvi szorongás kapcsolatát. Közepes erősségű, pozitív irányú kapcsolatot találtunk közöttük ($r_s=0,431$, $p=0,004$). Az angolul tanulók almintáját Pearson-féle korrelációs vizsgálattal szintén közepes erősségű, pozitív irányú kapcsolatot találtunk az angol nyelvi szorongás és a csoportkohézió között ($r=0,343$, $p=0,000$).

H8b: Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.

A magyarországi hetedikes, első idegen nyelvet tanuló diákokat vizsgálva Öveges és Csizér megállapította, hogy a nemek közötti különbség, jelentős eltérést mutat a skálaátlagokat illetően (Öveges és Csizér, 2018). Általában elmondható, hogy a lányokat magasabb nyelvi szorongásszint jellemzi, mint a fiúkat (Öveges és Csizér, 2018). Ennek a megállapításnak megfelelnek vizsgálatunk eredményei is, melyet független mintás t-próbával igazoltunk. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,837$), a szórássegyezés feltétele teljesült. Az enyhén értelmi fogyatékos lányok idegen nyelvi szorongása szignifikánsan magasabb, mint a fiúké ($t(193)=-2,237$, $p=0,026$). A fiúk és lányok összehasonlítása során a lányok szignifikánsan eltérő, különösen magas átlagot értek el (átlag: 2,49) a „*Félek, hogy esetleg hibásan mondok valamit angolul.*” item esetén ($t(152)=-2,315$).

A szóráshomogenitást Levene-tesztetel vizsgáljuk, aminek eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,581$), a szórássegyezés feltétele teljesült. Az angolul tanulók almintáját vizsgálva független mintás t-próba segítségével megállapítottuk, hogy szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok angol nyelvi szorongása között ($t(151)=-2,271$, $p=0,025$), a lányok szorongása magasabb.



28. ábra
 Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok idegen nyelvi szorongása közti különbség

A németet tanulók almintájában is elvégeztük az összehasonlítást. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,192$), a szórássegyezés feltétele teljesült. Független mintás t-próbával megállapítottuk, hogy nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok német nyelvi szorongása között ($t(40)=-0,327$, $p=0,746$).

4.2.5 Az idegen nyelvi önbizalom szerepe az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjában

Clément volt az első, aki az idegen nyelvi motiváció kutatás területén a nyelvi önbizalom kérdését vizsgálta (Clément, 1980; Clément, Gardner és Smythe, 1977). A nyelvi önbizalom azt fejezi ki, mennyire bízik a nyelvtanuló abban, hogy rendelkezik azokkal a képességekkel, amelyek segítségével megtanulhat egy idegen nyelvet, vagyis a kitűzött célok megvalósításához szükséges feladatokat sikeresen el tudja végezni. A nyelvi önbizalom tehát a nyelvtanulónak az elvégzendő feladatokra vonatkozó saját teljesítőképességéről kialakított képe.

A nyelvi önbizalom fogalmát Clément először a többenemzetiségű környezet vonatkozásában vezette be. Clément a munkatársaival azonban egy magyar kutatás során rámutattak arra, hogy az idegen nyelvi önbizalom jelentős motivációs alrendszer azokban az idegennyelvtanulási helyzetekben is, amikor a tanulók nincsenek közvetlen kapcsolatban az anyanyelvi beszélőkkel (Clément, Dörnyei és Noels, 1994), illetve, hogy az önbizalom hiánya együtt járhat a motiváció hiányával (Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei, Csizér és Németh,

2006). Clément és munkatársai (Clément, Dörnyei és Noels, 1994) arra jutottak, hogy a nyelvi önbizalom Magyarországon az idegen nyelvi motivációnak egyik legfontosabb befolyásoló tényezőjévé vált. Csizér és Kormos (2006) kutatási eredményei azt bizonyították, hogy a gyakori kapcsolatfelvételt kezdeményező nyelvtanulók (akik gyakran kommunikálnak a tanult idegen nyelven), több erőfeszítést tesznek a nyelv elsajátítása érdekében, főként azokhoz a diákokhoz viszonyítva, akik csak ritkán kerülnek kapcsolatba külföldiekkel.

Kuti Zsuzsa és munkatársai 2014-ben felmérést végeztek 15-25 éves nyelvtanulók és tanáraik körében, hogy mit gondolnak a nyelvtanításról ($N_{\text{diák}}=1814$; $N_{\text{nyelvtanár}}=1116$). Az önbizalom szerepe magasabb értéket kapott a fontosság értékelésében mind a nyelvtanulóknál, mind a nyelvtanároknál. A nyelvtanulók 54%-nak az idegen nyelvi önbizalom nagyon fontos, meghatározó tényező az eredményességben, további 35%-uknak fontos tényező. Ugyanezt a nyelvtanárok kissé nagyobb arányban jelölték fontosnak (58%, 40%). A megkérdezettek diákok 5 %-a volt általános iskolás (Kuti, 2016).

4.2.5.1 Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi önbizalmának jellemzői

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljes mintájának idegen nyelvi önbizalmát, annak mértékét leíró statisztika segítségével mutatjuk be. A minta átlaga négy item esetében haladja meg a 2-es átlagot az 1-3 skálán, ami azt jelenti, hogy ezekben az itemekben a tanulók önbizalma több mint 66 %-os. Érdekes, hogy a „*Jól tudok olvasni angolul/németül.*” és a „*Jól tudok írni angolul/németül.*” állítások is a magas önbizalmat sugalló itemek közé kerültek. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára az írás és olvasás nehezített, ezért az írás és olvasás tevékenysége, mint idegen nyelvi készség, nem hangsúlyos terület, nagyon kis mértékben jelenik meg az idegennyelv-tanításban, használatuk csupán a hallottak megerősítésére, támogatása terjed ki. Vagyis keveset írnak és olvasnak a nyelvórákon, az írás a másolás szintjén történik (tábláról szavak másolása). Az olvasás tevékenysége a szókárttyák, esetleg mondatkárttyák olvasásában merül ki. Ezek a feladatok nem megterhelő tevékenységek, optimális, teljesíthető kihívást jelentenek a tanulók számára, ezért érzik úgy, hogy jól teljesítenek ezeken a területeken. Szükségesnek láttuk, hogy összevessük a tanulói önbizalom értékeit a tanári értékeléssel. A tanárok ötfokozatú skálán, a tanulók háromfokú skálán válaszoltak, ezért a táblázatban az összehasonlíthatóság kedvéért nemcsak az átlagokat, hanem a százalékpontokat is feltüntetjük.

A 29. számú táblázat foglalja össze az idegen nyelvi önbizalom alskála teljes (angol és német) tanulói és tanári értékelését. A táblázatban az angolul tanulók kérdőíve szerepel, de természetesen a németül tanulók számára az itemekben a németre vonatkozó állítások szerepeltek.

29. táblázat Az idegen nyelvi önbizalom alskála tanulói és a tanári értékelése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján

Állítás		átlag	átlag (% pont)	szórás	gyakoriság (fő)	szignifikancia (p)
Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul beszélek.	tanuló	2,062	68%	,8056	194	0,03
	tanár	2,29	46%	1,091	195	
Jól tudok olvasni angolul.	tanuló	2,17	72%	,778	195	0,01
	tanár	2,54	50%	1,087	195	
A tanárom angol nyelvű utasításait megértem.	tanuló	1,89	63%	,727	193	0,00
	tanár	2,86	57%	1,086	195	
Szerintem jól beszélek angolul.	tanuló	2,12	70%	,731	194	0,00
	tanár	2,55	51%	1,142	195	
Megértem, amikor a tanárom angolul beszél.	tanuló	1,95	65%	,749	195	0,00
	tanár	2,76	55%	1,099	195	
Jól tudok írni angolul.	tanuló	2,03	67%	,778	194	0,00
	tanár	2,54	50%	1,197	195	

Páros mintás t-próba statisztikai eljárással megvizsgáltuk, van-e különbség a tanári és tanulói értékelések között. Az idegen nyelvi önbizalom itemjei közül valamennyinél szignifikáns különbséget találtunk a tanári és a tanulói értékelésekben. Minden esetben, ahogy a 30. táblázat átlagai mutatják (% pont), a tanulói értékelés a magasabb, vagyis az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik idegen nyelvi önbizalmukat, mint a pedagógusok. Az értékelések közti kapcsolatokat is megvizsgáltuk a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével.

30. táblázat Az idegen nyelvi önbizalom tanulói és tanári értékelésének összefüggései az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján

Állítás		tanulói
Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul/németül beszélek.	tanári	-,004
Jól tudok olvasni angolul/németül.	tanári	-,215 **
A tanárom angol/német nyelvű utasításait megértem.	tanári	-,174 *
Szerintem jól beszélek angolul/németül.	tanári	-,210 **
Megértem, amikor a tanárom angolul/németül beszél.	tanári	-,233 **
Jól tudok írni angolul/németül.	tanári	-,101

Megjegyzés** 0,01 szinten szignifikáns, *0,05 szinten szignifikáns

Négy itemnél találtunk szignifikáns összefüggést a tanári és tanulói önbizalomról alkotott értékelések között (30. táblázat). Mindegyik összefüggés negatív irányú, vagyis a tanulóknak és tanáraiknak a tanulói önbizalomról való gondolkodása ellentétes irányú. Ha a diák magasabbra értékeli az önbizalmát, a tanár alacsonyabbra. A tanári értékelések szerint a tanulók idegen nyelvi önbizalmukról alkotott reális képe fejlesztésre szorul.

4.2.5.2 Az idegen nyelvi önbizalom, az idegen nyelvi szorongás és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata

Tar Ildikó a szorongás és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát vizsgálta. A vonásszorongás a személyiség állandó jellemzője, ami fokozódhat tipikusan szorongást kiváltó helyzetekben (pl. feleléskor, tesztírásakor). Ezekben a helyzetekben a vonás- és állapotsszorongás (pl. az idegen nyelvi szorongás) együtt jelentkezhet. A vonásszorongás csökkentheti az önbizalmat, és még az önbizalommal rendelkező tanulóknál is jelen lehet (Tar, 2015). A szorongással küzdő nyelvtanulóknak téves hiedelmek alakulnak ki, melyek közös jellemzője, hogy a tanulók a tanulási folyamat halogatására, felmentésekre, a felelősség áthárítására törekcsenek, motivációjuk egyre csökken (Tar, 2015).

H9: Feltételezzük, hogy a magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkező enyhén értelmi fogyatékos tanulókra kevésbé jellemző az idegen nyelvi szorongás, és az idegen nyelvi motivációjuk is magasabb.

A szórás-homogenitás mindkét változó esetében teljesült ($p=0,545$; $p=0,211$). A nyelvi önbizalom alszkálában páros mintás t-próba eljárással szignifikáns különbséget találtunk a tanári és tanulói átlagok tekintetében ($t(194)=4,220$, $p=0,00$). A tanulói átlagok szignifikánsan magasabbak.

Az idegen nyelvi szorongás alszkálában páros mintás t-próbával vizsgáltuk a tanulói és tanári átlagok különbségét, és nem találtunk szignifikáns különbséget a tanári és tanulói átlagok tekintetében ($t(194)=-1,156$, $p=0,249$).

Hipotézisünk második felének igazolására a Spearman-féle korrelációs vizsgálatot alkalmaztuk. Mind a tanulói, mind a tanári mintán megvizsgáltuk az összefüggéseket.

A tanulók értékelése az idegen nyelvi szorongás és az idegen nyelvi önbizalom között a Pearson-féle korrelációs együttható biztos, de szignifikánsan gyenge pozitív irányú kapcsolatot mutat ($r=0,203$, $p=0,05$). A pedagógusok értékelése alapján az idegen nyelvi szorongás és az idegen nyelvi önbizalom között szintén biztos, de szignifikánsan gyenge pozitív irányú kapcsolatot találtunk ($r=0,262$, $p=0,00$). Vagyis a hipotézisünkben várt összefüggéssel ellentétes irányú összefüggést találtunk. Sem a tanári, sem a tanulói értékelés alapján a szorongás csökkenésével nem nő a nyelvi önbizalom. A szorongás általában az elvégzendő feladat nehézségétől, teljesíthetőségétől is függ. Ha a feladat meghaladja a tanuló képességeit, próbálja az erőfeszítéseinek egy részét arra fordítani, hogy a kellemetlen inkompetencia érzést feloldja, ez gátolja őt abban, hogy az önbizalma ne csorbuljon (Eysenck, 1979). Amikor a tanuló olyan feladatokat old meg, melyekben kompetensnek érzi magát, az összes energiáját a feladatmegoldásra tudja fordítani, további erőfeszítéseket tesz, a szorongása serkenti őt. A szakirodalom különbséget tesz a debilizáló és a facilitáló szorongás között (Alpert és Haber, 1960). Míg a debilizáló szorongás negatívan befolyásolhatja a tanórán a nyelvtanulást, a facilitáló szorongás javíthatja a teljesítményt, fokozza az önbizalmat (Tar, 2015). A facilitáló szorongás olyan, az idegennyelv-tanuláshoz fűződő szorongás, amelynek hatására a nyelvtanuló még több energiát fektet a tanulásba

(Alpert és Haber, 1960). Nem csupán a feladatok nehézsége generálhatja a nyelvi szorongást, hanem a kedvezőtlen osztálytermi tényezők is (csúfolják-e a társak, elmarasztalja-e a pedagógus a tanulót, ha nem tud valamit)(Horwitz, Horwitz és Cope, 1991). Ezt támasztja alá az az eredményünk, amit a 4.2.2 fejezetben mutattunk be az idegen nyelvi szorongás és a csoportkohézió összefüggésével kapcsolatban az angolul tanuló almintá esetén ($r=0,336$, $p=0,008$).

Hipotézisünk második felében az idegen nyelvi önbizalom és az idegennyelv-tanulási motiváció összefüggését is vizsgáltuk a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével. A tanulói értékelés szerint az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata között közepes szignifikáns korrelációt találtunk ($r= 0,639$, $p=0,00$). A pedagógusok értékelése az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolatának viszonylatában magas, markáns szignifikáns kapcsolatra utaló korrelációt mutat ($r= 0,762$, $p=0,00$). Vagyis mind a tanulói, mind a tanári minta értékelése alátámasztja, hogy a magasabb nyelvi önbizalommal rendelkező tanulók idegen nyelvi motivációja magasabb.

Öveges és Csizér (2018) a magyar nyelvoktatásról írt kutatási jelentésükben azt tárták fel, hogy akik angolul tanulnak, magabiztosabbak, mint akik németül tanulnak (Csizér és Öveges, 2018), illetve a nemek szerinti alminták esetében azt látták, hogy szintén van statisztikai különbség a nyelvtanulással kapcsolatos önbizalom terén. A skálaátlagok tekintetében, a fiúk magabiztosabbak, mint a lányok (Csizér és Öveges, 2018). A vizsgálat a magyar többségi oktatásra vonatkozik, azonban mi korábbi eredményeinkre hagyatkozva, és nem a hivatkozott vizsgálat megállapításai alapján állítottuk fel következő hipotézisünket.

H10: Feltételezzük, hogy a németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók magabiztosabbak, magasabb az idegen nyelvi önbizalmuk, mint az angolul tanulóké, és hogy különbség van a fiúk és lányok önbizalmában.

Hipotézisünk felállításakor abból indultunk ki (amit már a nyelvválasztással foglalkozó fejezetben elemeztünk), hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív sajátosságaihoz jobban illeszkedik a német nyelv szerkezete. Korábbi hipotézisünk vizsgálatakor azt az eredményt kaptuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk almintájában különbség mutatkozik, a németül tanulók motivációja magasabb, mint az angolul tanulóké, $t(126)=-$

2,106, $p=,021$. Miután az idegen nyelvi motiváció szoros összefüggést mutat az idegen nyelvi önbizalommal (amint azt az előző hipotézisünk elemzésekor mi is alátámasztottunk), ezért azt feltételezzük, hogy a németül tanulók idegen nyelvi önbizalma is magasabb lesz.

A nyelvi önbizalom alszkálák összehasonlítására a független mintás t-próba statisztikai módszerét alkalmaztuk. A szóráshomogenitás feltétele a Levene-teszt szerint teljesült ($p=0,545$). Szignifikáns különbséget találtunk az angolul és németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok idegen nyelvi önbizalom alszkálájában. A németül tanulók magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkeznek $t(193)=-2,197$, $p=0,029$.

31. táblázat Az idegen nyelvi önbizalom különbsége az angolt és németet tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján

alskála	nyelv	n	átlag (% pont)	szórás	szignifikancia (p)
Idegen nyelvi önbizalom	angol	153	49,66	27,46	,029
	német	42	60,03	25,76	

Feltételezésünk beigazolódott, azonban a mintánkon eltérően alakul az idegen nyelvi önbizalom átlaga a német és az angol nyelvek tekintetében, mint amit Öveges és Csizér (2018) a magyarországi nyelvoktatást vizsgálva megállapított. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében a németül tanulók magabiztosabbak, mint az angolul tanulók.

Megvizsgáltuk a két nyelv tekintetében, hogy van-e eltérés a fiúk és a lányok idegen nyelvi önbizalmában. Levene-próbával vizsgáltuk, hogy különbözik-e a két csoport szórása egymáshoz képest. A Levene-teszt eredménye nem volt szignifikáns ($p=0,754$), a szórássegység feltétele teljesült. Független mintás t-próbával hasonlítottuk össze az átlagokat. Az angol nyelv tekintetében nem találtunk különbséget a fiúk és a lányok idegen nyelvi önbizalom átlagában, $t(151)=-1,625$, $p=0,106$.

A szóráshomogenitás teljesült ($p=0,887$), így független mintás t-próbával számítottuk ki az átlagok különbségét. Nem találtunk különbséget a német nyelv tekintetében a németül tanuló fiúk és lányok idegen nyelvi önbizalma között, $t(40)=0,937$, $p=0,354$.

4.2.6 A milió hatása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjára

A gyermek családjának jellemzői és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat az iskolai motivációban erőteljesen tetten érhető (Dörnyei, 2001). Eccles és munkatársai négy meghatározó tényezőre szűkítették az iskolai motivációt meghatározó tényezőket: (1) az életkori sajátosságoknak megfelelő követelmények, (2) a gyerekek képességeibe vetett bizalom, (3) támogató családi háttér, (4) motivált példaképek elérhetősége (Eccles és mtsai, 1998). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében az értelmi fejlődés elmaradását az idegrendszer biológiai, genetikai sérülése okozza, másképp formálódik a tanulási motiváció a családi háttér támogató minőségének függvényében. Amennyiben a hátráltató szociokulturális háttér nincs jelen, támogató környezetre számíthatunk a család oldaláról. Ez az optimális állapot csak abban az esetben valósul meg, ha a gyermek sérülését a környezete el tudja fogadni, és nem támaszt túlzott elvárásokat vele szemben. A túlzott teljesítményelvárás félelmet, szorongást kelt a tanulóban (Szabóné, 2003).

Gardner passzív és aktív szülői szerepeket különböztet meg. Azoknál a tanulóknál, akiknek szülei olyan támogatást nyújtottak, ami a gyermekek integratív motivációjának fejlődését szolgálta, (vagyis a második nyelvi közösséghez való pozitív hozzáállást erősítették), a nyelvelsajátítás folyamata hatékonyabbnak bizonyult (Gardner, 1985).

Több modellben is kirajzolódik *a környezet, a milió, a külső hatások, a csoportközi kapcsolatok* befolyásoló hatása. Dörnyei összevetve a motivációs modelleket, a hét leggyakoribb látens meghatározó tényező között találta a miliót is (Dörnyei, 2001).

Williams és Burden külső és belső hatásokra bontja a tanulók idegennyelv-tanulási motivációját meghatározó tényezőket. A külső hatások közül a legfontosabbnak a diákok közvetlen környezetében lévők hatását találták. Azonban a környezetükben részt vevő aktorokat nem bontották tovább (Williams és Burden, 1997).

4.2.6.1 A szülők iskolai végzettsége és az idegen nyelvi motiváció összefüggései

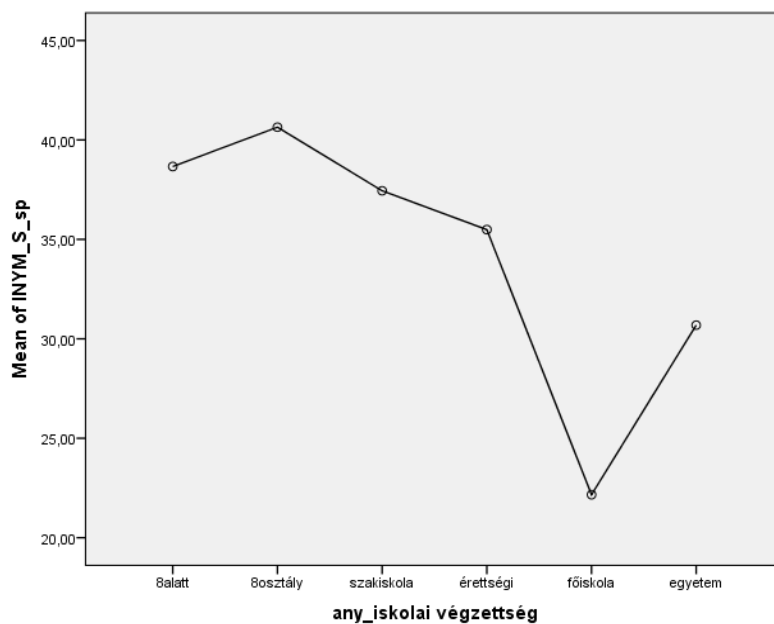
Szeretnénk jelezni, hogy az iskolai végzettségek elemszáma azért különbözik a beérkezett szülői kérdőívek elemszámától, mert az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleinek végzettségére nem a szülői kérdőíven kérdeztünk rá, hanem az osztályfőnökök adták meg ezeket az adatokat. Azért így szerkesztettük a kérdőívet, mert egyrészt arra számítottunk,

hogy kevés szülői kérdőív fog visszaérkezni, másrészt pedig az alacsony iskolai végzettségű szülőktől nem feltétlen kaptunk volna reális adatokat. Mindkét esetben értékes adatokat veszítettünk volna, ami az elemzés differenciáltságát ronthatta volna.

Meggyesné 7-8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-tanulási motivációjának jellemzőit vizsgálta. A pilot vizsgálat eredménye szerint az anya iskolázottsága és a tanulók idegen nyelvi motivációja között nincs kimutatható összefüggés (Meggyesné, 2017a).

H11: Feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.

Az együttjárás vizsgálatára az alacsony mérési szintű változónk miatt a Spearman-féle korrelációs együttható vizsgálatát alkalmaztuk. A vizsgálatot előzetes normalitásvizsgálat alapján végeztük el. A Spearman-féle korrelációs együttható értéke az anya iskolázottsága és az idegen nyelvi motiváció között $r_s(153) = -0,244$, $p = 0,02$. Ez azt jelenti, hogy az anya végzettsége és a gyermek idegen nyelvi motivációja között gyenge, de biztos negatív irányú együttjárást találunk. A magasabb anyai iskolai végzettség alacsonyabb tanulói motivációval jár együtt. A negatív irányú összefüggés valószínűleg a túlzott teljesítményelvárással magyarázható, ami az enyhén értelmi fogyatékos gyermeket nevelő, magasabb iskolai végzettségű szülőknél gyakran jelentkezik (Szabóné, 2003). Ezt az összefüggést szemlélteti a 29. ábra.



29. ábra

Az anya iskolai végzettsége és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációs átlagának összefüggései

Az apa iskolázottságának és az idegen nyelvi motiváció korrelációjának értéke alapján megállapíthatjuk, hogy $r_s(133) = -0,163$, $p = 0,058$ az apa végzettsége és a gyermek idegen nyelvi motivációja között nincs kimutatható összefüggés.

A szülőpárok iskola végzettségére vonatkozóan azt találtuk, hogy az apai és anyai végzettségek erős pozitív irányú összefüggést mutatnak $r_s(133) = 0,706$, $p = 0,000$. Az apa magasabb iskolai végzettségéhez magasabb anyai iskolai végzettség tartozik és fordítva.

H12: Feltételezzük, hogy az anya iskolai végzettsége tekintetében szignifikáns különbség van a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában.

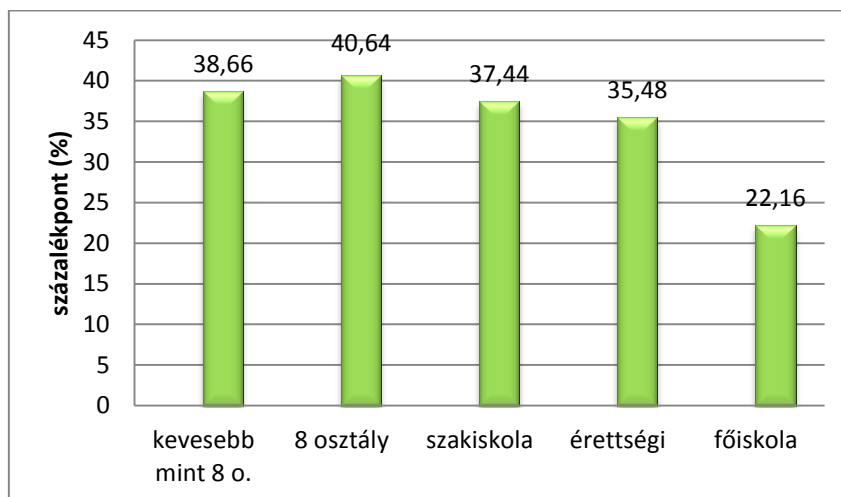
A hipotézis tesztelése során az anyák végzettségeinek hat csoportját vetettük össze a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának szempontjából. Az elemzéshez az egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) eljárást választottuk. A szórás homogenitás megállapításához a Levene-tesztet alkalmaztuk. A Levene-próba eredménye nem volt szignifikáns ($p = 0,508$), a szórás egyezés feltétele teljesült, így a továbbiakban az ANOVA tábla adatait elemeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók idegen nyelvi motivációja szignifikánsan eltér a tekintetben, hogy milyen végzettséggel rendelkeznek az édesanyák, $F(5,149) = 3,215$, $p = 0,009$. További finomabb elemzést végeztünk, hogy megtudjuk, mely csoportok között

szignifikáns a különbség. A post-hoc tesztek közül LSD, Tukey HSD, Bonferroni, Dunett T3 próbákkal vizsgáltuk, hogy mely végzettség típusok között van szignifikáns különbség a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában. Valamennyi post-hoc teszt ugyanazon végzettségtípusok között azonosított szignifikáns különbséget az idegen nyelvi motiváció tekintetében. A 32. táblázatban az LSD teszt eredményei alapján közöljük a szignifikáns eltéréseket.

32. táblázat Az idegen nyelvi motiváció szignifikáns különbségei a szülői végzettségek tekintetében

Anyai iskolai végzettsége	n	Anyai iskolai végzettsége	n	standard hiba (SE)	szignifikancia (p)
Kevesebb, mint 8 osztály	12	Főiskolai végzettség	7	5,49368	,003
8 osztály	50	Főiskolai végzettség	7	4,95287	,000
Szakiskolai végzettség	51	Főiskolai végzettség	7	5,00771	,003
Érettségi	8	Főiskolai végzettség	7	5,74934	,022

A különbségek irányát a 30. ábra szemlélteti.



30. ábra

Az idegen nyelvi motiváció százalékvértékei az anyák iskolai végzettségének függvényében

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a hipotézisünk beigazolódott. Van szignifikáns különbség a különböző végzettségű édesanyák gyermekeinek idegennyelvtanulási motivációja között. Valamennyi szignifikáns különbséget mutató anyai

végzettség esetén a főiskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek idegennyelv-tanulási motivációja bizonyult alacsonyabbnak. A legmagasabb idegen nyelvi motivációval azok a tanulók rendelkeznek, akiknek édesanyjuk általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezik (INYM_{átlag}=40,64%).

4.2.6.2 A szülők nyelvtudása és az idegen nyelvi motiváció összefüggései

A szülői kérdőívben az idegennyelv-tudással kapcsolatosan 120 kitöltőtől kaptunk választ. A válaszadók 29%-a vallotta, hogy tud idegen nyelvet. A 33. táblázatban összegezzük a szülők által ismert idegen nyelveket.

33. táblázat Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleinek idegennyelv-tudása

Idegennyelv-tudás	n	gyakoriság (%)
Nem tud idegen nyelven	76	63%
Angol	20	17%
Német	8	7%
Orosz	3	2,5%
Lovári	5	4%
Többet is tud	5	4%
Egyéb	3	2,5%
Összesen	120	100%

Arra a kérdésre, hogy örülne-e a szülő, ha más nyelvet tanulna a gyermeke, 114-en válaszoltak, és 22 fő azt válaszolta, hogy igen. Az angol nyelv helyett 14 fő szeretné, ha más idegen nyelvet tanulna a gyermeke, a német nyelv helyett 8-an választatnának mást (a felsorolt nyelvek között a német, az angol, a francia és az olasz szerepelt).

H13: Feltételezzük, hogy a szülők nyelvtudása és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.

Az összefüggés vizsgálatára a Pearson-féle korrelációs együtthatót elemeztük. Nincs kimutatható összefüggés a szülő idegennyelv-tudása (n=120) és a tanulók idegen nyelvi motivációja között (n=195). $r=0,023$ $p=0,803$.

4.2.6.3 A milió dimenzió és az idegen nyelvi motiváció közti összefüggés

A nyelvektől független, de a nyelvtanulási motivációban fontos szerepet játszó dimenzió a milió. A milió magába foglalja a szülők, a barátok véleményét a nyelvtanulásról. Eccles és munkatársai (1998) négy szülői jellemzőt azonosítottak, melyek jelentősen formálják a tanulási motivációt:

- a gyermek fejlődésének megfelelő teljesítményelvárás,
- a gyermekek képességeibe vetett bizalom,
- érzelmileg támogató családi légkör,
- magasan motivált szerep-modellek (Eccles és mtsai, 1998).

Az az ideális, ha a tanuló jövőképe összhangban van a család, a barátok, a tágabb szociális környezetének elvárásaival. A tanulót ért, az ő közvetlen szociális csoportjaiból származó normák, melyek nem egyeztethetők össze a tanuló jövőképevel, konfliktus forrásává válnak (Dörnyei és Ushioda, 2011). A szülői attitűdnek nagy hatása van a gyermek nyelvtanulási sikerére. A pozitív attitűdöt mutató szülők gyermekei jobb teljesítményt érnek el az idegen nyelv tanulásában, még akkor is, ha szüleik nem beszélnek idegen nyelven. Ez a megállapítás fordítva is igaz. A passzív szülői hozzáállás csökkenti a tanulók teljesítményét (Rosenbusch, 1987). A szülők nyelvekkel kapcsolatos attitűdje erősen befolyásolja a gyermekek attitűdjét (Baker, 1992; Jang, 2012).

A gyermekek fejlődését akadályozhatja a kedvezőtlen környezet, amelynek fontos tényezője lehet a szegénység. A szülők jövőképe sokszor pesszimista, beletörődnek sorsukba, önigazoló teóriákkal érvelnek (Lányiné, 1992). Sokuknál működik az ún. Pygmalion effektus, vagyis, hogy a feljükk közvetített alacsony elvárások önbeteljesítő jóslatként hatnak (Józsa, 2007). Az ilyen környezet a gyermekek motivációját kedvezőtlenül alakítja, hiszen ha a tanulásnak, a tudásnak nincs értéke, a tanulási motiváció sem fejlődik (Józsa, 2002). Józsa és Fazekasné Fenyvesi tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját vizsgálta, és a hét vizsgált motívum között szerepelt az „osztálytársak hatása” és a „szülői készítés” is (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Azt találták, hogy az „osztálytársak szerepét” tekintve az alsó tagozatban nincs különbség a többségi tanulók és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók között. Felső tagozaton a többségi tanulónál jelentős e motívum csökkenése, de az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében kisebb mértékű a csökkenés. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a szülők és az osztálytársak ösztönzését

is erősebbnek érzik, mint többségi társaik (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Ezek alapján a kutatási eredmények alapján állítottuk fel hipotézünket.

H14: Feltételezzük, hogy van összefüggés a milió dimenzió és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja és a milió alskála közti összefüggést a Pearson-féle korrelációs együttható segítségével vizsgáltuk. Erős, pozitív irányú kapcsolatot találtunk az idegen nyelvi motiváció és a milió között ($r=0,652$, $p=0,000$), tehát a támogató milió az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében is együtt jár a magasabb idegen nyelvi motivációval.

H15: Feltételezzük, hogy a milió és az idegen nyelvi motiváció pozitív együttjárása esetén a tanulók és a szüleik milió dimenzióban elért értékei pozitív együttjárást mutatnak, és nincs köztük szignifikáns különbség.

A korreláció vizsgálatára Pearson-féle vizsgálatot végeztünk. Gyenge, de biztos pozitív irányú összefüggést találtunk a szülői és a tanulói értékelések között a milió dimenzió tekintetében, $r=0,373$ $p=0,00$. Ezt azzal magyarázhatjuk, ha a szülő azt gondolja, fontos a gyermeke számára azt őt körülvevő környezet véleménye az idegennyelv-tanulásról, a gyermek számára is fontos lesz. Igaz ez fordítva is: amennyiben a szülő kevésbé gondolja azt, hogy gyermeke számára fontos, hogy a környezet mit gondol a nyelvtanulásról, a tanuló számára is kevésbé lesz fontos.

A milió dimenziói szülői és tanulói értékeiben lévő különbség kizárására páros mintás t-próba eljárást alkalmaztunk. Az eredmények alapján nem zárhatjuk ki a különbség meglétét, szignifikáns eltérést találtunk a szülők és a tanulók értékelései között $t(121)=- 5,793$ $p=0,000$. A szülők százalékpontjai magasabbak, vagyis a szülők azt gondolják, a gyermekeik idegennyelv-tanulási motivációjában az ő, illetve a gyerekek barátainak véleménye nagyobb szerepet játszik, mint ahogy erről a tanulók vélekednek. Az eltérés értékeit a 34. táblázat mutatja.

34. táblázat A szülők és a tanulók miliő alskálában elért különbsége az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában

	átlag (% pont)	n	szórás	hibaátlag
A tanulói motiváció miliő alskála értékei	35,8317	122	14,01681	1,26902
A szülők gyermekeik motivációjáról alkotott képe a miliő alskálában	44,2344	122	14,87672	1,34687

4.2.6.4 A miliő és a nyelvi önbizalom összefüggése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján

Meggyesné korábbi kismintás vizsgálatában a miliő és a nyelvi önbizalom kapcsolatát vizsgálva, a tanulói kérdőíven értékét tekintve gyenge-közepes erősségű korrelációt talált (Meggyesné,2017a).

H16: Feltételezzük, hogy a miliő és a nyelvi önbizalom tanulói alskálák között szignifikáns korrelációt találunk.

Az összefüggés vizsgálatára Pearson- féle korrelációt alkalmaztunk. Gyenge-közepes pozitív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a nyelvi önbizalom és a miliő dimenziók között, $r=0,358$ $p=0,000$. Vagyis a tanulók szülői, baráti közegének támogatása pozitív hatással van a tanulók nyelvi önbizalmára.

Összegezve a miliő dimenziót vizsgálva elmondhatjuk, hogy jelen kutatás adatainak elemzése során Meggyesné (2017a) korábbi pilot vizsgálatának eredményeihez képest eltérő következtetésekre jutottunk. Míg a korábbi vizsgálat csekély szülői támogatást tárt fel, ami az idegennyelv-tanulási motivációra kedvezőtlen hatást gyakorol, addig jelen kutatás eredményei szerint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára fontos a szülői és baráti támogatás jelenléte az idegennyelv-tanulás folyamatában. Míg a pilot vizsgálatban a miliőre vonatkozó tanulói és szülői értékelés között nem volt kimutatható kapcsolat, addig jelen vizsgálatunkban gyenge biztos pozitív irányú kapcsolat mutatható ki. Az eltérő eredmények a két kutatás elemszámának jelentős különbsége miatt adódhatnak.

A nyelvi önbizalom és a szülői, baráti támogatás kapcsolata esetében gyenge-közepes erősségű korreláció mutatható ki mindkét vizsgálatban.

4.2.6.5 A második hipotézis-csoportban vizsgált változók regresszióanalízise

Érdekes kérdés annak vizsgálata, hogy e hipotézis-csoportban vizsgálatra kerülő változók mennyire bizonyulnak „erősnek”, azaz relatíve mennyire dominálják az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját. Arra kerestük a választ, hogy a nyolcadik osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében milyen az egyes független változók erőssége, azaz a lineáris regresszió elemzés során az egyes változóknak mekkora a magyarázóereje az idegennyelv-tanulási motiváció mértékében. E kérdéskör megismeréséhez több független változó bevonásával az idegen nyelvi motiváció százalékpontszámára, mint függő változóra nézve lineáris lépésenkénti regresszió analíziseket készítettünk.

A második hipotézis-csoport hipotéziseinek lineáris regresszió elemzését az eltérő mérési szintű változók miatt három regressziós modell felállításával végeztük. Az idegen nyelvi motivációs változó (eredményváltozó) a tizenhat alskála összpontszámai alapján került kialakításra. A függő változók (magyarázó változók) az alskálák százalékpont értékeiből keletkeztek.

Annak érdekében, hogy ezt az összefüggést más háttértényezők hatásától elkülönítve is vizsgálhassuk, lineáris regressziós magyarázó modellt állítottunk fel. A lineáris regresszió analízisbe a következő függőváltozókat vontuk be:

- a milió (M),
- az idegen nyelvi szorongás (INYSZ),
- az idegen nyelvi önbizalom (NYÖ),
- csoportkohézió (CSK).

A statisztikai eljárás az „idegen nyelvi szorongás” változót kiszűrve elősegítette egy erősebb modell létrehozását. A modell illeszkedését a magyarázó változók relatív súlyai, és az eredményváltozóval való korrelációik együttesen határozzák meg. A 35. táblázat negyedik ($r \cdot \beta$) oszlopában közölt értéket 100-zal szorozva %-ban kapjuk az adott változó által megmagyarázott variancia arányát. Megállapíthatjuk, hogy a vizsgált változók közül a milió járul hozzá leginkább az idegennyelv-tanulási motivációhoz, majd az idegen nyelvi önbizalom.

35. táblázat Az idegennyelv-tanulási motivációval mint függőváltozóval végzett regresszióanalízis

Függő változó- Idegennyelv-tanulási motiváció					
Független változó	r	β	$r \cdot \beta$	t-érték	szignifikancia (p)
<i>Idegen nyelvi önbizalom</i>	0,639	0,214	0,136	9,247	0,000
<i>Milió</i>	0,652	0,330	0,215	10,493	0,000
<i>Csoportkohézió</i>	0,349	0,122	0,042	4,890	0,000

IV. ÖSSZEGZÉS

1. Az empirikus kutatás eredményeinek rövid összefoglalása

Empirikus kutatásunk célja az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának vizsgálata volt. Olyan területet vizsgáltunk, amely nem rendelkezik széleskörű kutatottsággal, szakirodalmi előzményei gyakorlatilag nincsenek. Éppen ezért, munkánkban arra törekedtünk, hogy minél több lehetséges tényezőt, aspektust beemeljünk a vizsgált terület alaposabb megismerése érdekében. Az adatfelvétel során tanulói-, tanári-, szülői kérdőívekből gyűjtöttünk adatokat, több szempont mentén összevetettük az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját a többségi társaik idegen nyelvi motivációjával, illetve az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat idegen nyelvre tanító pedagógusok háttérkérdőívben adott jellemzőivel. A kutatási előzmények hiánya és a szűkös szakirodalmi háttér miatt nehéz volt előre meghatározni a várt eredményeket. A hipotézisekben megfogalmazott állítások mindegyikét az adatok statisztikai elemzésének segítségével vizsgáltuk. Jelen összegző fejezetben a kutatás eredményeit összegezzük.

1.1 Az első hipotézis-csoport eredményeinek összegzése

Tipikus fejlődésmentű tanulók és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása- Legfontosabb megállapítások

1. *A 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja és a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása*

Eredményeink azt mutatják, hogy sem a teljes mintánkon, sem az angolul tanulók, sem a németül tanulók részmintáján nincs különbség az enyhén értelmi fogyatékos és többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációs átlagában. Az alsókálák tekintetében azonban több dimenzióban statisztikailag különbség van a többségi tanulók, illetve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáiban. Eredményünk összecseng Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit azon kutatásának eredményével, miszerint a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációja nem alacsonyabb a többségi társaikénál, azonban a tanulási motívumok tekintetében (a tanulási motiváció összetevőiben), eltéréseket mutattak a vizsgálatok eredményei (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

2. Az egy éve idegen nyelvet tanuló többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációja és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja közti kapcsolat

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nagy része több területen jelentős (több évnyi) fejlődésbeli elmaradást mutat többségi társaikhoz képest (Gordosné, 1995; Mesterházi, 2001; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007; Taylor és mtsai, 2005; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2006a, 2006b; Fazekasné Fenyvesi, 2009; Macher, 2007; Szabó, 2014). Ezért nyelvi motivációjukat összehasonlítottuk a tőlük jelentősen alacsonyabb életkorú, egy éve idegen nyelvet tanuló diákokéval.

Vizsgálatunk eredményei alapján különbség van az enyhén értelmi fogyatékos nyolcadik osztályos és azon többségi általános iskolások idegen nyelvi motivációja között, akik egy éve tanulják az adott idegen nyelvet. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja szignifikánsan magasabb, mint azoké a fiatalabb tanulóké, akik ugyanúgy egy éve tanulják az adott idegen nyelvet.

3. A tipikus fejlődésmentű tanulók önértékelése és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelésének összevetése

Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos önértékelést és elvárásokat a tanári értékelés és a társakkal való összehasonlítás határozza meg (Kőrössy, 2009). A tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját vizsgálva Józsa és Fazekasné Fenyvesi azt találta, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját tanulási motivációjukat, mint többségi társaik (Józsa, és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Eredményeink nincsenek összhangban Józsa és Fazekasné említett vizsgálatával (Józsa, és Fazekasné Fenyvesi, 2007). Az idegennyelv-tanulási motiváció esetében az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nem értékelik magasabbra az idegennyelv-tanulási motivációjukat, mint tipikus fejlődésű társaik. A tanult nyelvek tekintetében sem találtunk különbséget a tanulók önértékelésében.

4. Az idegen nyelvi motiváció tanárok által értékelt pontszáma és a diákok önmagukról alkotott értékelése közti kapcsolat

A tanároktól származó értékelés és a tanulói önértékelés között szoros kapcsolat van, tehát a pozitív tanári visszajelzés pozitív tanulói önértékeléshez vezet, míg a sorozatos negatív minősítés hatására a tanulói önértékelés negatívvá válik (Burns, 1982). Mind az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, mind a tipikus fejlődésű tanulók esetében szignifikáns

összefüggés tapasztalható a tanulói és tanári értékelések között. Az összefüggés iránya azonban mindkét csoportban negatív, vagyis ellenkező irányban gondolkodnak a tanulók és a pedagógusok a tanulási motivációról. A pedagógusok motiváltabbnak látják a többségi tanulókat az idegen nyelvi órákon, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat. Megdöbbentő eredmény, hogy a pedagógusok és a tanulók értékelését összehasonlítva mindkét mintán a pedagógusok motiváltabbnak találták tanítványaikat, mint ahogy a diákok látják önmagukat. Ez az eredmény elgondolkodtat bennünket, hogy valóban kevésbé reálisabb-e az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése, mint többségi társaiké, hiszen a többségi tanulók önértékelése is szignifikánsan alacsonyabb, mint tanáraik róluk alkotott jellemzése.

1.2 A második hipotézis-csoport eredményeinek összegzése

8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja- a legfontosabb eredmények összefoglalása

1. A nyelvválasztás és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja

Vizsgálatunk eredményei szerint a gyógypedagógiai intézményekben a nyelvválasztás egyik meghatározó szempontja, hogy a választott nyelv tanulása folytatható lesz-e a szakiskolában, illetve, hogy az idegennyelv-tanításához éppen milyen végzettségű szakember áll rendelkezésre. Ez utóbbi kényszerhelyzetre utal, hiszen nincs szabad választása sem a tanulóknak, sem a szülőknek. Azt a nyelvet kell tanulniuk, amely tanításához az igazgatók találnak szakembert. A teljes mintán nincs különbség az angolul és németül tanuló diákok idegen nyelvi motivációja között. A nemek viszonylatában azonban az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos lányok motivációja szignifikánsan magasabb, mint a fiúké. A két nyelv motivációs átlaga a fiúkra vonatkozóan eltérést mutat. A németül tanuló fiúk motivációs átlaga magasabb, mint az angolul tanuló fiúké. A lányok viszonylatában nincs különbség.

2. Az angol és német nyelvi motiváció az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál az alsókálák mentén

A motivációs alsókálákban a német nyelvet tanuló enyhén értelmi fogyatékos diákok a szociokulturális orientáció, a motivációs intenzitás, a csoportkohézió, a nyelvi önbizalom és az órai tevékenységek tekintetében motiváltabbak, mint az angolul tanulók. Ezen dimenziók között (leszámítva a csoportkohéziót) közepesen erős, pozitív irányú szignifikáns

összefüggést találtunk. Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában a motivációs intenzitás pozitív irányban közepesen erősen korrelál a nyelvi önbizalommal, az órán zajló tevékenységekkel, a szociokulturális orientációval és a csoportkohézióval. Közepesen erős a korreláció a szociokulturális orientáció és a nyelvi önbizalom, illetve az órán zajló tevékenységek között. A nyelvi önbizalom szintén közepes erősségű összefüggést mutat az órán zajló tevékenységekkel és a csoportkohézióval.

3. A tanári és a tanulói értékelés összevetése az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál

Azt vártuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját tanulási motivációjukat, mint a pedagógusok, de az eredményeink mást mutatnak. Az idegennyelv-tanulási motiváció esetében a tanulók szignifikánsan alacsonyabbra értékelik motivációjukat, mint a pedagógusok, vagyis a tanulók önmagukról alkotott megítélése kedvezőtlenebb, mint amit a pedagógusok gondolnak a tanulók motivációjáról. Az angolul tanulóknál szintén ezt az eredményt kaptuk. A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintájában nincs különbség a tanulói és a tanári értékelés között.

4. Az idegen nyelvi szorongás az angol és a német nyelvi motivációban az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál

Az idegennyelvi-szorongás sok problémát generálhat a nyelvtanulás, a tanultak megőrzése és előhívása terén (MacIntyre és Gardner, 1991). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók teljes mintáján, az angol részmintán, és a németül tanulóknál részmintáján is azt tapasztaltuk, hogy ugyanattól a három dologtól tartanak leginkább az idegen nyelvi kommunikáció során: az anyanyelvi beszélővel történő kommunikációtól, a beszéd meg nem értésétől, és a beszéd során vétett hibáktól. Az angol és a német nyelv tanulása során jelentkező szorongás mértéke között nincs szignifikáns eltérés. Mindkét nyelv esetében pozitív összefüggést találtunk az idegen nyelvi szorongás és a csoportkohézió között. Vagyis a jó csoportlétkör növeli a diákok önbizalmát. Az enyhén értelmi fogyatékos lányok szorongása magasabb, mint a fiúké. Ez az eredmény megegyezik Öveges és Csizér vizsgálatának eredményeivel, ők is ezt állapították meg többségi tanulók vizsgálata során (Öveges és Csizér, 2018). Az angolul tanulóknál szintén a lányok szorongása magasabb.

5. *Az idegen nyelvi önbizalom, az idegen nyelvi szorongás, és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál*

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvi önbizalma szignifikánsan magasabb, mint ahogy tanáraik értékelik. Az idegen nyelvi szorongás tekintetében nincs különbség a tanulói és tanári értékelések között. A korrelációs vizsgálatok eredményei alapján sem a tanári, sem a tanulói értékelés alapján a szorongás csökkenésével nem nő a nyelvi önbizalom. Mind a tanári, mind a tanulói értékelés alapján megállapítható, hogy az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata között közepes szignifikáns korreláció áll fenn.

6. *A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók magabiztosabbak-e, magasabb-e az idegen nyelvi önbizalmuk, mint az angolul tanulóké? Van-e különbség a fiúk és lányok önbizalmában?*

Szakirodalmi beszámolók alapján feltételezhető, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív sajátosságaihoz jobban illeszkedik a német nyelv szerkezete. Miután az idegen nyelvi motiváció szoros összefüggést mutat az idegen nyelvi önbizalommal, várható volt, hogy a németül tanulók idegen nyelvi önbizalma is magasabb lesz. Eredményünk megfelel Öveges és Csizér (2018) megállapításainak. A mi mintánkban is eltérően alakul az idegen nyelvi önbizalom átlaga a német és az angol nyelvek tekintetében. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében a németül tanulók magabiztosabbak, mint az angolul tanulók. A nemek tekintetében nincs eltérés az idegen nyelvi önbizalom tekintetében sem az angol, sem a német részmintában.

7. *A szülők végzettségének, nyelvtudásának és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjának kapcsolata*

Az anya végzettsége és a gyermek idegen nyelvi motivációja között gyenge, de biztos negatív irányú együttjárást tapasztaltunk. A magasabb anyai iskolai végzettség alacsonyabb tanulói motivációval jár együtt. A negatív irányú összefüggés valószínűleg a túlzott teljesítményelvárással magyarázható, ami az enyhén értelmi fogyatékos gyermeket nevelő, magasabb iskolai végzettségű szülőknél gyakran jelentkezik (Szabóné, 2003). Az apa magasabb iskolai végzettségéhez magasabb anyai iskolai végzettség tartozik. A főiskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek idegennyelv-tanulási motivációja bizonyult alacsonyabbnak. A legmagasabb idegen nyelvi motivációval azok a tanulók rendelkeznek,

akiknek édesanyjuk általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezik. A szülők idegennyelvtudása és gyermekeik idegen nyelvi motivációja között nincs kimutatható összefüggés.

8. *A milió dimenzió jellemzői az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknál*

A milió dimenzió értékei azt mutatják meg, hogy a tanulók számára mennyire fontos, hogy a szülők, a barátok hogyan vélekednek az idegen nyelvek tanulásának fontosságáról. Erős, pozitív irányú kapcsolatot találtunk az idegen nyelvi motiváció és a milió között, tehát a támogató milió az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében is együttjár a magasabb idegen nyelvi motivációval. A szülői és a tanulói értékelések összehasonlítása során a milió tekintetében pozitív együttjárást találtunk, ugyanakkor a szülők azt gondolják, a gyermekeik idegennyelv-tanulási motivációjában az ő, illetve a barátok véleménye nagyobb szerepet játszik, mint ahogy erről a tanulók vélekednek. Gyenge-közepes pozitív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a nyelvi önbizalom és a milió dimenziók között, amiből arra következtetünk, hogy a tanulók szülői, baráti közegének támogatása pozitív hatással van a tanulók nyelvi önbizalmára. A második hipotézis-csoportban vizsgált változók közül (*idegen nyelvi szorongás, idegen nyelvi önbizalom, milió, csoportkohézió*) a regresszió elemzés eredménye alapján a milió járul hozzá leginkább az idegennyelv-tanulási motivációhoz.

2. Pedagógiai következtetések

Rendszerszintű változtatások szükségessége

Az idegennyelv-tanulás a gyermekek számára esélyteremtő tevékenység. Kutatásunk eredményei alátámasztják, hogy nincs különbség az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja és a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között. Ez a tény önmagában megerősíti a nyelvtanítás létjogosultságát a gyógypedagógiai intézményekben. Nem kérdés, hogy a feladat speciális hozzáértést igényel, hiszen a vizsgált tanulói populáció hatékony nyelvtanításához mind a gyógypedagógiai, mind a nyelvtanítással kapcsolatos ismeretek szükségesek. A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig című programban azt olvashatjuk, hogy „A tanárképzés és a továbbképzés feladata, hogy a hatékony és jó minőségű oktatás érdekében speciális felkészítést biztosítson erre a sajátos iskolatípusra” (EMMI, 2012:17). A gyógypedagógus-képzés már rálépett erre az útra, hiszen 2017 szeptemberétől a „gyógypedagógus tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányon” képzések hálótervében már megjelenik az idegennyelv-oktatással kapcsolatos tudástartalom. Másik oldalról az osztatlan tanárképzés bármely „idegen nyelv és kultúra tanára” szakjainak képzései között továbbra sem szerepel a képzési és kimeneti követelmények leírásában a speciális igényű csoportok jellemzőinek, szükségleteinek, és nyelvtanításuk speciális módszertanának ismerete (8/2013. EMMI rendelet). Nagy szükség lenne a gyógypedagógusokat az idegennyelv-tanítás módszertanával megismertetni, illetve a nyelvtanárokat az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív jellemzőivel, a differenciáló értékelés gyakorlatával. Középtávon a legcélszerűbb megoldásnak a továbbképzést tartjuk, hiszen egy korábbi vizsgálat eredményei szerint (Meggyesné, 2018b) az enyhén értelmi fogyatékos tanulókkal 5-10 éve foglalkozó pedagógusok csoportjai voltak a legmotiváltabbak. Vagyis nem érdemes megvárni, amíg a most képzésben lévő gyógypedagógus-hallgatók (akiknek már lesz ismerete a nyelvtanításról) bekerülnek a gyakorlatba, mert ők még évekig pályakezdők lesznek.

Német vagy angol?

Kutatásunk elején azt feltételeztük, hogy miután a német nyelv a felszíni helyesírású nyelvek közé tartozik, könnyebben tanulható az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára. Eredményeink alapján, a teljes mintán nincs különbség a németül és az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációja között, de a németül tanuló

fiúk idegen nyelvi motivációja magasabb, mint az angolul tanuló fiúké. Amikor összevetettük, hogy melyik nyelvet tanuló csoportnak magasabb az idegen nyelvi szorongása, azt találtuk, hogy az angol és a német nyelv tanulása során jelentkező szorongás mértéke között nincs eltérés. Azonban az idegen nyelvi önbizalmat vizsgálva a németül tanulók magabiztosabbak, mint az angolul tanulók. Az egyes alskálákban jelentősen eltérő (hol a német, hol az angol nyelv tekintetében kedvezőbb) eredményekből nem tudunk sem arra következtetni, hogy az angol nyelv tanulása kedvezőbb a tanulók számára, sem pedig arra, hogy a német nyelvet könnyebben tanulják. Sok tényező befolyásolja, hogy kinek, melyik nyelvet lenne célszerűbb tanulnia. Az egyik objektív tényező a tanuló lakhelye. A vizsgálatunkból kiderült, hogy a nyugat-magyarországi iskolák tanulói gyakran kapnak alkalmi mezőgazdasági munkát Ausztriában, ezért azon a vidéken a német nyelvet célszerű tanulniuk. Ugyanakkor az angol lingua franca nyelv, ami közvetítő eszköz a különböző nyelvű emberek között, hasznossága megkérdőjelezhetetlen.

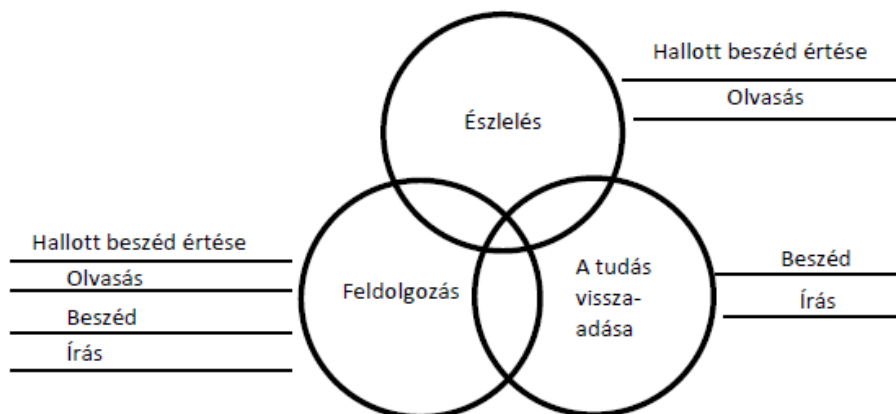
A szülői attitűd formálása

A támogató milió az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében is együtt jár a magasabb idegen nyelvi motivációval. A tanulók szülői, baráti közegének támogatása pozitív hatással van a tanulók nyelvi önbizalmára. A nyelvet tanító pedagógusnak, az osztályfőnököknek figyelmet kell fordítaniuk arra, hogy a szülők nyelvtanulással kapcsolatos attitűdje kedvező legyen. Mind a szülők, mind a diákok számára olyan példaképeket kell állítani, akik nyelvtudásuk révén elérték céljukat, barátokat szereztek, utaztak. Fel kell keresni olyan enyhén értelmi fogyatékos tanulókat, akik külföldön dolgoznak, vagy ingáznak, olyan sportolókat, akik rendszeresen járnak külföldi versenyekre, ezáltal sokat utaznak. Hívjuk meg őket, hogy jöjjenek el az iskolába, tartsanak élménybeszámolót a szülőknek, a diákoknak a külföldi tartózkodásukról, munkájukról, barátságairól. A szakiskolának (az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok számára szakmát nyújtó középfokú képzés) mindent meg kell tenniük, hogy be tudjanak kapcsolódni az „ERASMUS + szakmai gyakorlat”-ba, amely során több európai országba eljuthatnak az értelmi fogyatékos fiatalok, és a szakmatanulás mellett a nyelvgyakorlás is biztosítva van számukra.

Motiváció

Várakozásunkkal ellentétben az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szignifikánsan alacsonyabbra értékelik motivációjukat, mint a pedagógusok, vagyis az idegen nyelv-tanulási

motivációjukról alkotott megítélésük kedvezőtlenebb, mint amit a pedagógusok gondolnak a tanulók motivációjáról. Ebből arra következtetünk, hogy a pedagógusoknak hatékonyabb motiválási technikákat kellene alkalmazniuk a nyelvórákon. Hogyan lehet jobban motiválni? A kognitív területeken gyengén teljesítő tanulók számára az észlelés, a feldolgozás vagy információ visszaadása és az információ kezelése (vagy mindegyik terület) problémába ütközik. Ha a problémák csak egy területre korlátozódnak is, valószínű, hogy a tanulónak nehézségei lesznek a többi területtel is, hiszen a három terület szorosan egymáshoz kapcsolódik. Ezek a kihívások kedvezőtlenül befolyásolják az osztály motivációját. A tanulókat azzal tudjuk leginkább segíteni, ha egyensúlyt biztosítunk a három terület között. Korábban a pedagógusokat arra ösztönözték, hogy olyan tanítási stratégiákat alkalmazzanak, amelyek az átlagos képességű diákoknak szólnak. Napjaink pedagógiai gyakorlata figyelembe veszi a tanulói különbségeket, és olyan személyre szabott tanulási tapasztalatokat próbál a tanulóknak nyújtani, amelyeken keresztül mindenki számára elérhetővé válik a tananyag. A nyelvtanárok a kommunikáció négy aspektusán keresztül fejlesztik a tanulók készségeit. A tanulási folyamat során a négy idegen nyelvi készségből legalább kettő aktívan működik. A tanulási folyamat fent említett három szakaszához meghatározott készségek köthetők (Staples, 2017). Ezt mutatja a 31. ábra.



31. ábra

A tanulási folyamat szakaszaihoz köthető idegen nyelvi készségek (Staples, 2017)

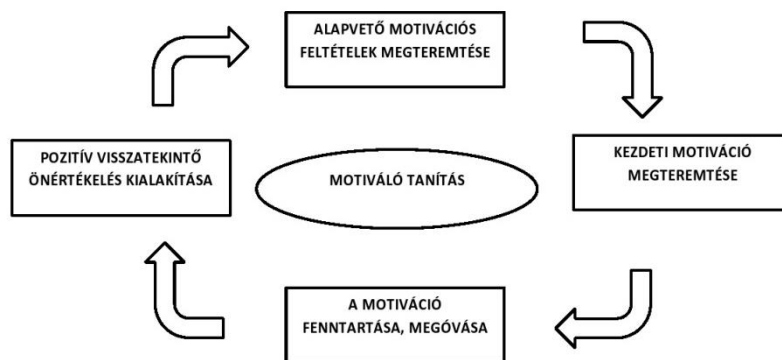
Tudjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során a négy nyelvi készség fejlesztésének aránya megbillen. Az írott nyelvi készségek területe kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület. A receptív nyelvi készségek közül a hallásészlelés fejlesztése, a

produktív nyelvi készségek közül a beszédfejlesztés a leghangsúlyosabb terület (Meggyesné, 2015b). A pedagógusoknak tisztában kell lenniük azokkal a tanítási stratégiákkal, amelyek nem pusztán az idegen nyelvi készségek fejlesztését szolgálják, hanem segítik azokat a tanulókat is, akiknek erősségei nem ezek a nyelvi készségek. Az osztálytermi munka során az auditív és a vizuális észlelés fejlesztése állandó feladat. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak nehézségei lehetnek az auditív és a vizuális ingerek feldolgozásának területén. Ha az ingerek jelentését nem ismerik fel, nehézségeik lesznek a korábbi ismereteik aktiválásában, az új ismeretek feldolgozásában, megértésében. Az észlelés közvetlenül kapcsolódik a dekódoláshoz (Staples, 2017).

Dörnyei különböző motiválási szinteket különít el, melyek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanítása során is jól adaptálhatók. Kutatásunk elméleti keretét is szolgált (Lásd 12. ábra!).

A **nyelvi szinthez** kapcsolódó motiváció során lehetőség nyílik a szocio-kulturális elemek tantervbe építésére. Ezzel fejleszthetők az instrumentális motívumok, a tanulók figyelmét az idegen nyelv világban betöltött fontos szerepére lehet irányítani. A **tanulói szinten** a tanulók pozitív önértékelésének, önbizalmának fejlesztésére, sikerélmények biztosítására van lehetőség. A reális tanulási célok kitűzése, a tanulási stratégiák megismertetése, a szorongás csökkentésére irányuló viselkedésmód is motiváló lehet. A **tanulási szituáció szintjén** a tananyag érdekessé tétele, a tanulócsoporthoz bevonása a tananyag kiválasztásába, a tanmenet adaptációja, a feladatok érdekessé tétele, és a tanulói képességekhez igazítása szolgálhatja a motiváció megfelelő szintjének kialakítását (Dörnyei, 1996).

Dörnyei a nyelvtanári motiváló hatásokat a következő ábrán szemlélteti (32. ábra).



32. ábra Motiváló tanítás a nyelvtanórán (Dörnyei, 2001)

Az első lépés az *alapvető motivációs feltételek* megteremtése, ami a megfelelő tanári viselkedést (elkötelezettség, lelkesedés, jó kapcsolat a szülőkkel, tanulókkal), a támogató órai légkört jelenti. (Dörnyei, 2001b) Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók jobban igénylik a felnőttek elismerését, megerősítését, mint többségi társaik. A pedagógushoz való kötődésük intenzívebb, ami jelentős motiváló tényezőként hat. (Józsa, Fazekasné Fenyvesi, 2007)

A *kezdeti motiváció* kialakításának módja a célnyelvvel kapcsolatos attitűdök pozitív irányú változtatása, a célorientáltság növelése, a reális tanulói elvárások kialakítása. (Dörnyei, 2001b) E motiváció fejlesztése tanulóink esetén megkívánja, hogy a nyelvtanulás kezdeti fázisában tudatosan alakítsuk a nyelvtanulás reális céljait, formáljuk a pozitív attitűdöt. A *motiváció fenntartását és megóvását* szolgálják a szemléletes, motiváló feladatok, a tanulók közti kooperáció elősegítése, a tanulók pszichés jellemzőinek figyelembe vétele, az énkép megóvása, a pozitív énkép fenntartása, az önbizalom erősítése, az önszabályozó stratégiák kialakítása (Dörnyei, 2001b). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára a hosszú távú célok elérése kevésbé motiváló, nehezen képesek a hosszú távú célok szem előtt tartására. Ezért a tananyagoknak, a feladatoknak, a szemléltetésnek motiválónak kell lenniük, hogy sikerélményt biztosítsanak a nyelvrókon, így a tanulók kompetensnek érzik magukat az idegennyelv-tanulásban.

Az óra végén a legfontosabb tanári feladat a *pozitív önértékelés kialakítása* motiváló visszajelzések, illetve a tanulói elégedettség növelésén keresztül. Az eredmények értékelése, a fejlődés számbavétele, jutalmak, érdemjegyek osztása a következő nyelvtanulási szakasz alapvető motivációs hátteréül szolgálnak (Dörnyei, 2001b). Az értékelés során elengedhetetlen a fejlesztő értékelés, alacsony önértékelésük megköveteli az állandó megerősítést.

A speciális szükségletekhez igazodó taneszköz

A hatékony motiváláshoz a fentebb felsoroltakon túl nagy segítség a speciális szükségleteket figyelembe véve elkészített tankönyvcsalád. A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig című programban megfogalmazzák, hogy „*A jó minőségű nyelvoktatáshoz megfelelő taneszközökre van szükség, amelyek alkalmazkodnak a sajátos nyelvpedagógiai igényekhez*” (EMMI, 2012:17). Angol nyelvből elkészült a „LET’S DO IT” tankönyvcsalád, ami pótolja az eddig teljesen hiányzó taneszközt. A tankönyvcsalád két csomagja a 7. és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára az OFI

gondozásában készült el. Mindegyik évfolyam tartalmazza a tankönyvet, a munkafüzetet, a hangzóanyagot és a pedagógusok számára egy módszertani kézikönyvet. A 7. és 8. osztályos tankönyvcsomag 2019 őszén jelent meg.

Ez a fejlesztés csupán az angolul tanuló diákok és pedagógusaik munkáját könnyíti meg, legalább ekkora szükség lenne a német nyelv tanításához is egy komplex tankönyvcsomagokra.

3. A kutatás korlátai

Az intézmények bevonása a vizsgálatba nehezített volt, bár a mintánk nagyságát tekintve az elemszámot megbízhatónak tekinthetjük. Az alacsony együttműködési hajlandóság a kutatás tárgyának újszerűségében, illetve a kedvezőtlen szakember-ellátottságban rejlik. Hiába vált kötelezővé 2015 szeptemberétől a gyógypedagógiai intézményekben az idegen nyelv tanítása, több általunk felkeresett EGYMI azt válaszolta, hogy szakember hiányában nem kezdték el az idegennyelv-tanítást, tehát a tanulóiknak nincs idegennyelv-tanulási tapasztalatuk.

A gyógypedagógiai intézményekben tanított idegen nyelvek teljes mértékben leképezik a többségi intézményekben tapasztalható arányokat. Ezért a németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintája kicsit kevesebb, mint negyede az angolul tanulókénak.

4. A kutatás további lehetséges irányai

1. Kutatásunk során olyan érdekes eredményt kaptunk (alacsonyabbra értékeli a motivációjukat a többségi tanulók, mint tanáraik), ami arra késztet bennünket, hogy ajánlást tegyünk a többségi tanulók idegennyelv-tanulási motivációját vizsgáló kutatók számára, hogy a módszertanukba építsék be a tanári kérdőíveket, annak érdekében, hogy össze lehessen hasonlítani a tanulók önmagukról alkotott értékelését tanáraik róluk alkotott képével. Miután nem alkalmazott módszer, hogy a többségi tanulókról is töltenek ki a pedagógusok kérdőívet (ugyanazt, amit a tanulók is kitöltenek), nem tudhatjuk, hogy a vizsgálatunkban kapott eredmény meglepőnek tekinthető-e, vagy ez egy szokásos eredménynek mondható.

2. Dörnyei és Ottó a nyelvtanulással kapcsolatos folyamatmodelljében leírja, hogy a motiváció nem egy statikus egység, hanem folyamatosan változó, fejlődő konstruktum

(Dörnyei és Ottó, 1998). A változást befolyásolja, hogy a nyelvtanuló mennyi energiát fordít a nyelvtanulásra. Más tényezők motiválják a tanulókat a különböző életkorokban, eltérő élethelyzetekben másként alakulnak a motivációt alkotó összetevők. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára 2015 szeptemberétől folyik idegennyelv-tanítás a gyógypedagógiai intézményekben. Vizsgálatunk kezdetekor nem volt lehetőségünk más tanulócsoport vizsgálatára, csak a nyolcadikos tanulókat tudtuk felmérni, mert a vizsgálat időpontjában csak ezek a tanulók rendelkeztek egy évnyi idegennyelv-tanulási tapasztalattal. Vizsgálatunkat szeretnénk kiterjeszteni a hetedik osztályos tanulók vizsgálatára is. A tanév vége (május-június) alkalmas időpont lenne arra, hogy adatokat gyűjtsünk a hetedikes és nyolcadikos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjáról, és összehasonlítsuk, van-e eltérés az életkor előre haladásával, illetve a tanulmányok nehezedésével.

3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében társuló fogyatékossgként előfordulhat autizmus spektrumzavar. Vizsgálatunk adatgyűjtése során hét tanulónak „gyermekkori autizmus” (F84) diagnózisa is volt. Ők ugyan a mintából kikerültek, de érdeklődésünk fókuszából nem. A továbbiakban szeretnénk a gyógypedagógiai intézményekben tanuló autista tanulók nyelvtanulási jellemzőit is feltárni.

4. A nyelvtanulás szempontjából érdekes a helyzete az integrált oktatásban részt vevő enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak. Öveges és Csizér (2018) „Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról” című kutatásából kiderült, hogy a szaktanácsadók a javaslataik között 7%-ban említették meg, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók tanításának módszertanát és integrálásukat be kellene építeni a nyelvtanár-képzésbe. Ez az adat arra enged következtetni, hogy a gyakorló nyelvtanárok igényelnék az ismereteket a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-oktatásáról, de még mindig nincsenek felkészítve. Az integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók sok esetben felmentést kapnak az idegen nyelvek értékelése alól. Ezen esetek jelentős részében a tanárok felkészültsége elkerülhetővé tenné a felmentést. A nyelvtudás esélyteremtő, a tanulók felnőttkori munkavállalását elősegítheti, ezért nem lenne szabad teljesen kizárni a nyelvtanulást egyetlen enyhén értelmi fogyatékos tanuló tanulmányaiból sem. Szeretnénk feltárni, milyen arányban vannak ezek a tanulók felmentve az értékelés alól, milyen módszerekkel tanítják őket, milyen differenciálási stratégiákat alkalmaznak a nyelvtanárok, illetve mi jellemzi az idegennyelv-tanítási motivációjukat.

Irodalom

AAMR (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10. kiadás). American Association on Mental Retardation, Washington, DC.

Afrooz G. (2013). *Psychology and rehabilitation of the mentally retarded children (Persian)*. Tehran: Tehran University Press; 2013.

Al-Hoorie Ali H. (2017). Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking. *SAGE Open*. March 2017. 1–11.

Allport, G. W. (1949). *Persönlichkeit, Struktur, Entwicklung und Erfassung der mensvlichen Eigenart*. Klett, Stuttgart.

Allwright, D. (1990). *Autonomy in language pedagogy: CRILE working paper no. 6*. University of Lancaster: Centre for Research in Language Education.

Alpert, R., Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61. 201–215.

Al Yaari, S., Al Hammadi, F., Alyami, S. (2013). Teaching Mentally Handicapped Children (MHC) Using Audio-Visual Aids: A Pedagogic & Psychoneurolinguistic Approach. *International Journal of English Language Education*, 1(2), 119-141.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84. 3. sz. 261–271.

Amir-Mohammadian S., Mohammadian Dolatabadi S. (2016). The Effect of Affection on English Language Learning of Children with Intellectual Disability Based on Total Physical Response Method of Language Teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies* 5(2): 92-103. DOI: 10.18488/journal.23/2016.5.2/23.2.92.103

Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K. (2004). *A review of the literature on second language learning* (Document No. P118.2. U58). Alberta: University of Calgary, The Language Research Centre (ERIC Document Reproduction Service No. ED491537).

Arnett, K. (2013a). *Languages for All: How to support and challenge students in a second language classroom*. Toronto: Pearson Education Canada.

Arnett, K. (2013b). The genesis and perpetuation of exemptions and transfers from French Second Language programs for students with diverse learning needs: A preliminary examination and their link to inclusion. In K. Arnett & C. Mady (Eds). *Minority populations in Canadian second language education* (pp. 103-117). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Bacsa É. (2008). A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, 18. 7–8. sz. 33–49.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 11. (4), 417-423.

Baddeley, A. (2001). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó

Baddeley, A., Hitch G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*. 1974.8.47-89.

Baker, C., (1992). *Attitudes language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Balla Á. (2000). *A kerettantervek alkalmazása. Hogyan vizsgáljuk felül a pedagógiai programokat?* Oktatási Minisztérium, Budapest

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman, New York.

Banks, T. (2008). *Foreign language learning difficulties and learning strategies*. San Rafael: CA.

Barnes R., Kashdan S. (é.n.). *Teaching English as a new Language to Visually Impaired and Blind ESL Students: Problems and Possibilities*, "American Foundation for the Blind" (www.afb.org) [letöltve: 2017. 06.14.]

Bass L., Lányiné Engelmayer Á. (2008). Az értelmi fogyatékoság és az IQ. In.: Bass L., Kő N., Kuncz E., Lányiné Engelmayer Á., Mészáros A., Mlinkó R., Nagyné Réz I., Rózsa S. /szerk./: *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 117-118.

Baumeister, A. (1997). Behavioral research: Boom or bust? In W. E., MacLeads, Jr., (Ed.). *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3rd ed., pp. 3–45). Maywah, NJ: Erlbaum.

Bárczi G. (1953). A munkára való nevelés gyógypedagógiai gyakorlata. In Dr. Tóth György (szerk.,1982.) *Szemelvénygyűjtemény a „Gyógypedagógia-történethez” V. Oligofrénpedagógia-történet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bárdos J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Bánfalvy Cs. (2002). *Gyógypedagógiai szociológia*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Bárdos J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education* 26/2: 159–175. Doi: 10.1080/08856257.2011.563605.

Beirne-Smith M., Patton, J., és Kim, S. (2006). *Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities*. Columbus, OH: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Bergen A., Mosley J. (1994). Attention and attentional shift efficiency in individuals with and without mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*. 98(6) 732-743.

Berinza J. (1899). *Hogyan lehetne hazánkban a szellemi fogyatékosok — hülyék, gyengeelméjűek és gyenge tehetségűek — ápolása és oktatása ügyét előmozdítani? A felszólalás elhangzott a Nemzetközi Gyermekekvédő Kongresszuson 1899. szeptember 15-án a Paedagogiai szakosztály ülésén, Budapest.*

Birdsong, D.(2004). Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 82–105.

BNO-10 Zsebkönyv. *DSM-IV-TR meghatározásokkal*. Animula KFT, Budapest, 2004.

Bogaards, P. (1996). *Intelligence, social class and social context – Measurable effects on success in foreign language learning at school* (Document No. ED 394 337). Background paper for the Educational Research Workshop on the Effectiveness of Modern Language Learning and Teaching (Graz, Austria, March 5-8, 1996) (pp. 1-11). Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, D. M., Harris, A., & Wakeman, S. (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 74, 407-432.

Brown H. D.(1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Buchberger, I. (2002). A multilingual ideology in a monolingual contry: Language education in Finland. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 2002. 185-202., Finland.

Budai L. (2010). Anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás. In: Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 31–40.

Buday J.(1906). A községi szociálpolitika követelése az oktatásügy terén. In: *Magyar Paedagogia* (1906). Tizenötödik évfolyam, Franklin-Társulat, Budapest. 169-191.

Bull, R., Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: shifting, inhibition, and working memory. *Developmental Neuropsychology*, 19(3), 273-293.

Bull, R., Espy, K. A. , Wiebe, S. A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology* 33, 205-228.

Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston, London.

Bybee, J., Zigler, E. (1992). Is outerdirectedness employed in a harmful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 5. 512–521.

Bybee, J., Zigler, E. (1998). Outer-directedness in individuals with and without mental retardation: A review. In J. Burack, R. Hodapp, & E. Zigler (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 434- 461). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2009). *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Den Haag/Heerlen.

Chan, K. és Keogh, B. (1974). Interpretation of task interruption and feelings of responsibility for failure. *Journal of Special Education*, 8. 175–178

Chang, E. C., D’Zurilla, T. J., Sanna, L. J. (2004). Social problem solving. Theory, research, and training. *American Psychological Association*, Washington, DC.

Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., Olson, R. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 470-488.

Claparède, E. (1915). *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia*. Néptanítók Könyvtára, 49-50. füzet, Lamper R. (Wodianer F. és fiai)R.T. Könyvkiadóvállalata, Budapest.

Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H. M. – Robinson, W. P. – Smith, P. M. (szerk.): *Language: Social psychological perspectives*. 147–154. Pergamon, Oxford.

Clément, R., Gardner, R. C., Smythe, P. C. (1977). *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English*. Canadian Journal of Behavioral Science, (9), 123-133.

Clément, R., Dornyei, Z., Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.

Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Collins, B. C., Karl, J., Riggs, L., Galloway, C. C., Hager, K. D. (2010). Teaching core content with real-life applications to secondary students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43, 52-59.

Comenius, A. J. (1953). *Nagy oktatástan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Conway, A. R. A., Kane, M. J., Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence [Electronic version]. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 547-552.

Coşkun A. (2013). Teaching English to non-native learners of English with mild cognitive impairment. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. Vol. 3, Issue 4. 8-16.

Cuskelly M., Gilmore L. (2014). Motivation in Children with Intellectual Disabilities. *Research and Practise in INtellectual and Developmental Disabilities*, 2014.1. 51-59.

Czeizel E., Lányiné Engelmayer Á., Rátay Cs. (szerk., 1978). *Az értelmi fogyatékoság kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében*. Medicina, Budapest.

Csapó B., Nikolov M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 19. 2. sz. 209–218.

Csákváry J., Mészáros A. (2012). *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.

Csépe V. (2000). *Beszédészlelés, szenzoros emlékezet és diszlexia*. Doktori értekezés.

Csikszentmihályi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In: M. Lepper, D. Greene (eds.), *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 205–216.

Csizér K., Dörnyei Z., Németh N. (2004). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 4. szám 393–408.

Csizér K., Kormos J. (2006). Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, (11), 12-20.

Csizér K., Kormos J. (2007). Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*. 107. évf. 1. szám 29–43.

Dale B. (1996). Do Public Schools Hire the Best Applicants? *Quarterly Journal of Economics*, 111(1). 97–134.

Davis, P., Florian L., és mtsai (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. London: DfES.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: K. Renninger, S. Hidi, és A. Krapp (szerk.): *The role of interest in learning and development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 43–70.

Deci, E. L. (2004). Promoting intrinsic motivation and self-determination in people with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 28, 1–29.

Deci, E.L., Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self- Motivation*. New York: Penguin.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1087–1098.

Department of Education and Science, Welsh Office (1990). *Modern Foreign Languages for Ages 11 to 16*. Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales DES/WO.

Devlieger, J. P. (2003). From 'idiot' to 'person with mental retardation': Defining differences in an effort to dissolve it. In J. P. Devlieger, F. Rusch, & D. Pfeiffer (szerk.): *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts, and communities*, Garant. Antwerp, Belgium.

Dickenson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23. 165-74.

Doll, E. A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46. 214–219.

Doll, E. A. (1953). Vineland social maturity scale. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180–188.

Domagała-Zyśk, E. (ed., 2013). *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe: State of the art and future challenges*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Dörnyei Z. (1987). A motiváció szerepe az idegen nyelv tanulásában. *Pszichológia* 7 (3): 393-417.

Dörnyei Z. (1991). Az idegennyelv-tanulási motiváció meghatározása. *Pszichológia*. 11. (1991) 4., p. 573-589.

Dörnyei Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78. 273–84.

Dörnyei Z. (1996). Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás* 4. 3-21. 217-230.

Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching: Motivation*. Harlow, U.K.: Pearson Education Ltd.

Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press (ebből még nem írtam bele).

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dörnyei, Z. (2006). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in SLA*. Manhaw, NJ: Laurence Erlbaum.

Dörnyei Z. (2013). Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképkötés. *Modern Nyelvoktatás*. Vol. 19 No. 3. September 2013. 11-16.

Dörnyei, Z., Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press: 399–432.

Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. (2006a). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

Dörnyei Z., Csizér K., Németh N. (2006b). Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: *A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014). *Motivation and vision in language teachers' development. Part1. The Role of Vision in motivating human behaviour. Motivating Learners, Motivating Teachers. Building vision in the language classroom*. p.p. 22, 23, 24. Cambridge: Cambridge University Press. UK.

Dörnyei, Z., Murphey, T. (2004). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working*

Papers in Applied Linguistics Vol. 4. 43-69. Thames Valley University.

Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.

Dörnyei Z., Ushioda E. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Great Britain. Pearson Education Limited.

D’Zurilla T. J., Nezu A., Maydeu-Olivares, A. (2002). Social Problem-Solving Inventory–Revised (SPSI–R): *Technical Manual*. North Tonawanda, NY, Multi-Health Systems.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley & Sons: 1017-95.

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53. 1. sz. 109–132.

Ehrman, M. E., Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: New Directions in Teaching and Learning English Discussion. The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ellenbach (Éltes) M. (1903). *A gyengeelméjűek világából*. Toldi Lajos, Budapest.

Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In: Davies, A. és Elder, C. (szerk.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing, Malden, MA. 525–551.

EMMI (2012). *A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig. Fehér könyv 2012-2018*.

Englbrecht A., Weigert H. (1999). *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályozottság kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

European Commission (2005). *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*. Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.

Eurostat (2016). *Proportion of pupils in primary education learning foreign languages, by language, 2014 (%)*. Eurostat, UNESCO Institute for Statistics, OECD.

Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality* 13, 363–385.

Falus I. (szerk., 2003). *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Farkasné Gönczi R. (2013). Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle*. 2013/3.

- Fazekasné Fenyvesi M. (2009). Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Bene Annamária (szerk.): *Az esélyegyenlőtlenség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban*, Fórum, Szabadka
- Fazekasné Fenyvesi M., Józsa K. (2009). Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In. Marton Klára (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája*. Példák a Bizonyítékon Alapuló Gyakorlatra. Eötvös Kiadó, Budapest.151-177.
- Fejes J. B. (2012). *A célorientációk és az osztálytermi környezet összefüggése matematika tantárgyhoz kötődően 5-8. évfolyamon*. PhD értekezés, Szeged Oktatáselmélet doktori program.
- Fejes J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejes J. B., Szenczi B. (2010). Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38. 4. sz. 273–287.
- Felberbauer M., Lazar., Blecher M. (2008). Unterrichtsmaterialien für Englisch nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule ESNE – English in Special Needs Education. *Jobs. Community Integration Sonderpädagogik* [letöltve: 2017. 06.14.]
- Felberbauer M., Lazar Margarete, Blecher M. (2013). *Unterrichtsmaterialien für Englisch nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule Sekundarstufe 1*. Bundesministerium für Bildung. <http://www.cisonline.at/unterrichtsmaterialien/englisch/englisch-sek-1/> [letöltve: 2017. 06.14.]
- Felberbauer M., Lazar M. (2013). *Unterrichtsmaterialien für Englisch nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule Sekundarstufe 2*. Bundesministerium für Bildung. <http://www.cisonline.at/unterrichtsmaterialien/englisch/englisch-gs-2/> [letöltve: 2017. 06.14.]
- Felleginé Takács A. (2004). Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 472–496.
- Feltmate K, Kay- Raining Bird E. (2008). Language learning in four bilingual children with Down syndrome: A detailed analysis of vocabulary and morphosyntax. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*. 32: 6-20.
- Figlio, D. N. (2007). Boys Named Sue: Disruptive Children and Their Peers. *Education Finance and Policy*, 2. 4. sz. 376–94.
- Fletcher, K. L., Huffman, L. F., Bray, N. W., & Grupe, L. (1998). The use of the microgenetic method with children with disabilities: Discovering competence. *Early Education and Development*, 9, 357–373.

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, 246-252.

Fletcher, K. L., Scott, M. S., Blair, C., Bolger, K. E. (2004). Specific patterns of cognitive abilities in young children with mild mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(3), 270-278.

Fletcher, J. M., Morris, R. D., Lyon, G. R. (2006). Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. In.: Swanson H. L. - Harris, K.R. - Graham, S. /szerk./: *Handbook of learning disabilities*. The Guilford Press, New York, London, 30-56.

Forsyth, D. R. (2010). *Group dynamics*. (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

FNO (2004). *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. Egészségügyi Világszervezet, Medicina Kiadó, Budapest.

Freedman D. A. (1977). A central limit theorem for empirical histograms, *Z. Wahrscheinlichkeitstheorie* vol.41 (1977) 1-11.o.

Frim J. (1884). *A hülyeség és a hülye intézetek, különös tekintettel Magyarország hülyéire*. Nyomtatott Posner Károly Lajosnál, Budapest.

Fuijara, G. T. (2003). Continuum of intellectual disability: Demographic evidence for the "forgotten generation". *Mental Retardation*, 41, 420–429.

Gaál É. (2000). Tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In.: Illyés S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE-BGGYFK, Budapest, 429-459.

Gardner, R. C (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner R. C. (2001). *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. Temple University Japan, Distinguished Lecturer Series, Tokyo, February 17. 2001. Osaka

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology* Vol. 13. 266-272.

Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Gardner, R. C., Tremblay, P. F. (1994). On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *Modern Language Journal*, 78, 359-368.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

- Gathercole SE. , Hitch G.J., Service E, Martin A. J.(1997). Phonological short-term memory and new word learning in children. *Developmental Psychology* 6. 966-979.
- Gathercole SE. (1999). Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in Cognitive Sciences*. 1999; 3 (11). 410–419.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., és Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments and 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1-16.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. (2009). A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: Early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 484–492.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. (2011). Observational assessment and maternal reports of motivation in children and adolescents with Down syndrome. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 153–164.
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C., Horgan, M. (2001). Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7, 52–59
- González I. A. (2012). *Beyond the “Handicapped” Label: Narrating Options to Teach Foreign Languages to Blind and Visually Impaired Students*. Colombia.
- Goodridge P. (2017). Second-language acquisition and motivation: A literature review. *The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee* Volume 8, Issue 1. 79-83.
- Gordosné Szabó A. (1995). *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó A. (2004, szerk.). *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Gósy M. (2005). *Pszicholingvisztika*, Osiris Kiadó, Budapest
- Gósy M. (2007). Az értelmi képesség és a beszédpercepció folyamatok összefüggései In: Gósy Mária (2007, szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest, 230-245.o
- Graham, Linda J., Jahnuainen, Markku (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Finland and Alberta. *Journal of Education Policy*, 26 (2), pp. 263- 288.
- Greenspan, S. (2006). Functional concepts in mental retardation: Finding the natural essence of an artificial category. *Exceptionality*, 14, 205-224.

Grolnick, W.S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.

Hadfield, J., Dörnyei, Z. (2013). *From research to implications. Motivation and the vision of knowing a second language*. Research and Resources in Language Teaching. Motivating Learning. Part 1. p.1. Pearson Education Limited. Edinburgh: UK.

Hallahan D.P., Kauffman J. M., Pullen P.C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. London: Pearson.

Hamm E. (2006). *Playfulness and the Environmental Support of Play in Children Without Developmental Disabilities*. OTJR: Occupation, Participation and Health.

Harter, S., Zigler, E. (1974). The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169–180.

Haslinger U. (2016). *Grundkompetenzen Fremdsprache 2. und 4. Schulstufe*. Österreichs Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Graz.

Hawkins, E. W. (1983). Language study for the slower learner. In G. Richardson (Ed.), *Teaching Modern Languages* (pp. 99-128). Beckenham: Croom Helm.

Haywood, H.C. (2006). A transactional perspective on mental retardation. In H. N. Switzky (Ed.), *Mental retardation, personality, and motivational systems* (pp. 289-314). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Heckhausen, H. (1969). Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (szerk.), *Begabung und Lernen* (193-228). Stuttgart: Klett.

Henry L. A. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research* 54(4):354-65.

Henry, L., MacLean, M. (2002). Working memory performance in children with and without intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 421-423.

Henry, L. A., MacLean, M. (2003). Relationships between working memory, expressive vocabulary and arithmetical reasoning in children with and without intellectual disabilities. *Educational and Child Psychology*, 20(3), 51-64.

Henry, L., Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 354-365.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 3. sz. 319–340.

Hodges, J. S. (2003). Applying knowledge of motivational goals to programming for persons with mental retardation, *Therapeutic Recreation Journal*, 37, 326-329.

Horwitz, E. K (2000). It ain't over til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal* 84, 256–259.

Horwitz, E. K (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.

Horwitz, E. K (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching* 43/2, 154–167.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70, 125–132.

Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz és D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hrehovcik, T. (2002). *Foreign language textbook evaluation- methodological considerations*. ZESZYT, (6). 217-230.

Janáková, D. (szerk., 2008). *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic*. (2nd ed.) Prague: VIP Books.

Janečková E. (2012). *Teaching English to children with mild mental retardation*. Brno. Masaryk University Faculty of Education.

Jang, B. (2012). *Reducing instruction, increasing engagement* [blog post]. Available: <http://blog.stenhouse.com/archives/2012/07/23/blogstitute-week-5-reducing-instruction-increasing-engagement/> [Letöltés [2019. 02.27.]

Järvinen Ritva (2007). Finnish National Board of Education Preschool and Basic Education Development. *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe*. UNESCO International Bureau of Education.

Józsa K. (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268

Józsa K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa K. (2008). Az olvasásképeség fejlődése tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium). In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 56–62.

Józsa K. (2009). Matematikai készségek, képességek és attitűdök tanulásban akadályozott és többségi gyermekek esetében (szimpózium). In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.). IX.

Országos Neveléstudományi Konferencia Veszprém, 2009. november 19-21. Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Pannon Egyetem, Veszprém. 62–67.

Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M. (2006a). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész, *Gyógypedagógiai Szemle* 2. sz. 133-141.

Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M. (2006b). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész, *Gyógypedagógiai Szemle* 3. sz. 161-176.

Józsa K., Fazekasné Fenyvesi M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, (2007) 76-92.

Józsa K., Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.

Juffs, A. (2006). *Working Memory, second language acquisition, and low-educated second language and literacy learners.* LOT Occasional Papers: Netherlands Graduate School of Linguistics. 89-104.

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1): 104-112. doi:10.5964/ejop.v9i1.488.

Kanter, O. G., Speck, O. (1980). *Handbuch der Sondernpadagogik.* Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin.

Kaplan H. I., Sadock V. A. (2007). *Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry.* 10th Ed, c2007.

Kasik L., Lesznyák M., Máténé Homoki T., Tóthné Aszalai A. (2012). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata tanulásban akadályozott 10 és 14 éves tanulók körében. In: *Kozma Tamás- Perjés István (szerk., 2012): Új kutatások a neveléstudományokban. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány, a múlt értékei a jövő kihívásai.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

Katz I., Cohen R. (2014). Assessing autonomous motivation in students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 7. 1-10.

Kay-Raining Bird E, Cleave PL, Trudeau N, Thordardottir E, Sutton A, Thorpe A. (2005). The language abilities of bilingual children with Down syndrome. *American Journal of Speech-language Pathology*. 14: 187-199.

Kálmán Cs. (2016). A nyelvtanár szerepe vállalati környezetben angol nyelvet tanuló felnőttek motivációjában, három kutatás tükrében. *Neveléstudomány Online.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 2016.december 46-63.

Kim, O., Hupp, S. C. (2005). Teacher interaction styles and task engagement of elementary students with cognitive disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 293-308.

Kleppin, K. (2001). Motivation. Nur ein Mythos? (I) *Deutsch als Fremdsprache*, 38. 4. sz. 219–225.

Kontráné Hegybíró E. (2010). Kontráné Hegybíró E. 2010. *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Kontráné Hegybíró E., Dóczy-Vámos G., Kálmos B. (2012). *Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató nyelvtanároknak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kontráné Hegybíró E., Csizér K., Piniel K. (2015, szerk.). *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Kormos J., Sáfár A. (2006). A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61, 557-580.

Kormos J., Csizér K. (2010). *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Köbölg E., Vidákovich T. (2015). A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. szám. 3-17.

Könczei Gy. (szerk., 2009). *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása. Fogyatékoságtudományi Tanulmányok XX*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.

Kőrössy J. (2005). A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata In: Kósa Barbara Simon Mária (szerk, 2005): *Az Országos Közoktatási Intézet Konferenciakötete Új vizsga- Új tudás?* <http://ofi.hu/tudastar/konferenciak/orszagos-kozoktatasi> [Letöltés [2019. 02.27.]

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Kuti Zs. (2016). „Te mit gondolsz a nyelvtanításról?” Összefoglaló a Nyelvtudásért Egyesület nyelvtanulók és nyelvtanárok körében végzett felmérésének eredményeiről. In: *Kuti Zsuzsa és Öveges Enikő (szerk., 2016): Mi a baj az iskolai nyelvtudással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója*. Nyelvtudásért Egyesület.

Lazar, M., Hirschberger M. (1996). Englisch in Integrationsklassen der Sekundarstufe 1. *Erziehung und Unterricht*, Heft 146/1996/10. S. 768 - 770.

Lányi M-né (1968). Intelligencia-vizsgálatok és az értelmi fogyatékoság problémája. In: Illyés Gyuláné (szerk.) *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lányiné Engelmayer Á. (1992). A szegénységkutatás és a hajléktalan-kérdés gyógypedagógiai és szociálpolitikai összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 22. 1. sz. 43-55.

Lányiné Engelmayer Á. (1996). *Értelmi fogyatékosok pszichológiája 1. kötet. Régi nézetek új megközelítésben*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Leather C. V., Henry L. A. (1994). Memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 88-111.

Levine, J. M., Moreland, R.L. (1990). "Progress in small group research". *Annual Review of Psychology*, 41: 585-543.

Locke I. (1914). Gondolatok a nevelésről. In: Kornis Gyula (szerk): *Pedagógiai Könyvtár IV*. Katholikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.

Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Rein, S., Schalock, R., Snell, M., mtsai (1992). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports* (9th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Macher M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata In: Gósy (szerk) (2007): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol Kkt, Budapest, 247-260.

Maehr, M., és Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409.

Maehler, C., és Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference? *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 3-10.

Markus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-969

Marsh, H. W. és Craven, R. (2002). The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation: The Big Fish Little Pond Effect. In: Pajares, F. és Urdan, T. (szerk.): *Adolescence and Education*, Volume 2. Information Age Publishing, Greenwich. 83-123.

McColl H. (2005). *Extracts from: "Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation"*, European Commission, 2005 http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/key/studies_en.html [Letöltve: 2017.05.20.]

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 24-45.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 45–68.

MacIntyre, P. D., Gardner R. C. (1991). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. In: E. K. Horwitz és D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 41-54). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Meggyesné Hosszu T. (2015a). Tanulásban akadályozott tanulók idegennyelv-tanítása során alkalmazott módszerek, tankönyvek. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute Komarno. 233-240.

Meggyesné Hosszu T. (2015b). *A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései*. Digitális tananyag. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged.

Meggyesné Hosszu T. (2017a). A milió szerepe a tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulási motivációjában. In: Karlovitz János Tibor (szerk.)(2017): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute. Komarno. 69-75.

Meggyesné Hosszu T. (2017b). Európai helyzetkép az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásáról. In: Borsos Éva, Námetovszki Zsolt és Németh Ferenc (szerk.)(2017): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es Tudományos Konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye XI. nemzetközi tudományos konferencia*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka 323-336.

Meggyesné Hosszu T. (2018a). Az idegennyelv-választás kérdése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében. In: Karlowitz János Tibor (szerk., 2018): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és a szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Sturovo, Szlovákia. 117-125.

Meggyesné Hosszu T. (2018b). Esélyt nyújtunk, vagy túlterheljük az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat a kötelező idegennyelv-tanulással? In: Gereben Ferencné és Cserti Szauer Csilla (szerk., 2018): *Gyógypedagógia- Dialógusban. Fogyatékosággal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei*. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara. Budapest. 356-366.

Meggyesné Hosszu T. (2019a). „LET’S DO IT” Angol nyelvkönyv 7. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Meggyesné Hosszu T. (2019b). Szakmai bírálat Sári Éva (szerző) és Hajas Attila (alkotó szerkesztő) „LET’S DO IT” Angol nyelvkönyv 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült tankönyvről és munkafüzetéről. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Eger.

Meggyesné Hosszu T., Lesznyák M. (2014a). A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon In: Zsemlyei (szerk): *Többszervezés és kommunikáció Kelet- Közép Európában: XXIV. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*, Kolozsvár.

Meggyesné Hosszu T., Lesznyák M. (2014b). *Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban*. Az előadás elhangzott: XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Debrecen, 2014. november. 6-8.

Meggyesné Hosszu T., Lesznyák M. (2017). Az idegen nyelvet tanító pedagógusok módszertani repertoárja a tanulásban akadályozott gyermekek iskoláiban. *Modern Nyelvoktatás*. 23. 4. 22-42.

Menus B. (2000). Tanuljunk nyelveket- Másképpen! Interjú Fazekas Mártával. *Új Pedagógiai Szemle* 2000/7-8.

Mesterházi Zs. (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.

Mesterházi Zs. (2001). Tanulásban akadályozottak szókicc In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.) *Gyógypedagógiai Lexikon*. BGGYTF, Budapest. 155.

Mesterházi Zs. (2006). A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. 22-32. és 46-47. Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz. Oktatási Minisztérium és Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Közalapítvány. CD-ROM, Budapest.

Mesterházi Zs. (2019). Tudományos ismeretek a tanulási nehézségekről. In: Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (szerk., 2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Mesterházi Zs., Szekeres Á. (szerk., 2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Mesterházi Zs., Szenczi B. (2019). Az értelem, az intelligencia és a tanulási képesség. In: Mesterházi Zsuzsa és Szekeres Ágota (szerk., 2019): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Ministry of Strategy Development. (2010). *National Education Statistics for Primary Education 2010 / 2011*, Turkey.

Molnár É. (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 63–79.

Morrow, Kimberly A. (1999). *Blind Secondary and College Students in the Foreign Language Classroom: Experiences, Problems and Solutions*. Doctoral Dissertations. University of Kansas.

Murat T. (2016). Relationships among Foreign Language Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs and Metacognitive Awareness: A Structural Equation Modelling *International Journal of Learning and Development* 2016, Vol. 6, No. 2

Nation, I. S. P. és Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge. Philp, J., Adams, R., and Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. Oxford: Routledge.

Nándori P., T., Ratkó I., Kupcsikné Fitus I. (2009). *Virtuális laboratóriumok a valószínűség számítás és statisztika oktatásában*. TÁMOP-4.1.2.-08/2/A/KMR pályázat támogatásával készült digitális tananyag. http://math.bme.hu/~nandori/Virtual_lab/stat/index.shtml [Letöltve: 2019. január 15.]

Németh D. (2006). *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*, Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nicholls, J. G. (1984). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49. 4. sz. 800–814.

Nikolov M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13 (8). pp. 61-73.

Nikolov M. (2007). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 43–72.

Nikolov M. (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*. 2011(9), 1048-1057.

Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review* 57. 424–44.

Oberauer, K., Schulze, R., Wilhelm, O., Süß, H-M. (2005). Working memory and intelligence – Their correlation and their relation: Comment on Ackerman, Beier, and Boyle (2005). *Psychological Bulletin*, 131, 61-65.

Ochse, E. (2008). Access through EFL to multimodal non-fictional discourse. In: Kellett Bidoli, C. J. – Ochse, E. (2008, szerk.): *English in international deaf communication*. Bern: Peter Lang. 251–275.

Ontario Ministry of Education: Special Education Companion (2016). *Mild Intellectual Disability*. Ontario Ministry of Education.

Ortiz, A. (2001). *English language learners with special needs: Effective instructional strategies*. <http://www.cal.org/resources/digest/0108ortiz.html> [Letöltve: 2017. 03.12.]

Ozlem Yagcioglu (2015.) New approaches on learner autonomy in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199 (2015) 428 – 435.

Öveges E., Csizér K. (szerk.,2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés.* Budapest. Oktatási Hivatal.

Papp G. (2004). A speciális pedagógiák szerepe a gyógypedagógia-tudomány differenciálódásában. *Gyógypedagógiai Szemle.* XXII. évfolyam, 2004. április-június. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, Budapest. 92-96.

Pavičić Takač V., Berka N. (2014). Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics.* 2.2 (2014): 77-103.

Péter-Szarka Sz. (2007). *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban.* PhD-értekezés. Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet.

Pickering, S. J., and Gathercole, S. E. (2004). Distinctive working memory profiles in children with special educational needs. *Educational Psychology,* 24, 393-408.

Piggin G. (2012). The Pedagogic Application of a Process-Oriented Model of L2. *Motivation Polyglossia* Volume 22, March 2012. 59-66.

Plas Lysbeth (2009). *PrO-English? A study into the status quo of the implementation of English at PrO-schools in the Netherlands.* MA-thesis - Department of Applied Linguistics – Faculty of Arts Rijksuniversiteit Groningen. Groningen.

Pokrivčáková S. (2013a). Foreign Language Education of Learners with Special Educational Needs in Slovakia. *International Journal of Arts and Commerce* 2.8.115-126.

Pokrivčáková S. (2013b). *CLIL Research in Slovakia.* University of Hradec Králové Press.

Pokrivčáková, S. és mtsai (2015). *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs: e-textbook for foreign language teachers.* Constantine the Philosopher University, Nitra.

Polonyi T., Abari K., Nótin Á. (2009). Mesterséges nyelvtanulás első benyomás alapján. *Alkalmazott Pszichológia* 2009/1-2, 5-26.

Prochazka, A. (1990). Der Englischunterricht an der Allgemeinen Sonderschule, *Erziehung und Unterricht* 3-4, pp. 184-187.

Project IDEAL (2015). *Intellectual Disabilities.*
<http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities>. [Letöltés: 2017.05.01.]

Quatraro A., Paiano M. (2010). *New Ways of Language Learning for Blind or Visually Impaired Children and Teenagers*. Internationale Conference „ICT for Language Learning” 3th Edition.

Quenstedt, Fritz (1994). Erste Erfahrungen mit einem Englischunterricht Lernbehinderter. *Behindertenpädagogik*, Heft 33/1994. S. 418 - 432.

Racsmány M. (2004). *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Racsmány M., Lukács Á., Németh D., Pléh Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Pszichológiai Szemle*, 60.4.479-505.

Ramo-Akgun N., Stanojkowska-Trajkowska N., Petrov R. (2011). Analysis of the Special Preschool and primary education system for children with intellectual disability in republic of Macedonia and Republic of Turkey. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, Dokuz Eylul University Institute, Izmir, Turkey. 73-86.

Ranschburg J. (2001). A család anyagi helyzetének szerepe a gyermekkori magatartási zavarok kialakulásában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2. 6. sz. 26–34.

Ranschburg P. (1905). *A gyermeki elme fejlődése és működése. Különös tekintettel a lelki rendellenességekre, ezek elhárítására és orvoslására*. Atheneum Irodalmi és Nyomdai R.T Kiadása, Budapest.

Réthy E-né (1988). *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Réthy E-né (2001). A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 153–161.

Réthy E-né (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Richard S. B., Brady M.P., Taylor L.R. (2015). *Cognitive and intellectual disabilities, Historical Perspectives, Current Practices and Future Directions*. Routledge Taylor & Francis Group. New York.

Roboz J. (1898). *A gyengetehetségűek oktatása*. Lampel, Budapest

Rosenberg M.S., Westling D.L., McLeskey J. (2013). *Primary Characteristics of Students with Intellectual Disabilities*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. <https://www.education.com/reference/article/characteristics-intellectual-disabilities/> [Letöltés: 2018.01.30.]

Rosenbusch, M., H., (1987). "Second language learning in young children ". Retrospective Theses Dissertations. Paper 8581. <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/8581>. [Letöltés: 2019. 02.27]

Rosenquist C., Conners A. F., Roskos-Ewoldsen B. (2003). Phonological and Visuo-Spatial Working Memory in Individuals with Intellectual Disability. *American Journal on Mental Retardation*. 2003.6. 403-413.

Saad J. (2006). A tanítás minősége. OECD- Tanárkutatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/12.

Sarkadi Á. (2006). A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 2006.6. 94-101.

Schalock K, R., Luckasson, R., Shogren, K. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 116-124.

Scherer I. (szerk, 1900). *Nemzetközi Gyermekvédő Kongresszus Naplója*, Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság, Budapest.

Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1985). Social anxiety and communication about the self. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 171–192.

Schneider E. , Crombie M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publishers. New York.

Schwartz, R. L. (1997). *Learning disabilities and foreign language learning*. <http://www.ldonline.org/article/6065/> [Letöltés: 2017.12.15]

Schmidt, R., Boraie, D., Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report No. 11, pp. 9-70). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Schwartz, R. L. (1999). *The First International Multilingualism and Dyslexia Conference*. www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/multilingualism_conf699.html [Letöltés: 2017.12.15]

Sedlak R.A., Sedlak D.M. (1985). *Teaching The Educable Mentally Retarded*. New York: State University of New York Press

Seng C. (é.n.). *Teaching English to Blind Students*. "BBC British Council" (www.teachingenglish.org.uk) [Letöltés: 2017.01.15.]

Servive E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*. 45. 1. 21-50.

Seymour, P. H. K., Aro, M. és Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, p. 143–174.

Simon O. (2006). *Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepció összefüggések az általános iskola felső tagozatán* PhD értekezés, Pannon Egyetem.

Skoflek K. (1996). Értelmi fogyatékosok beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatáról. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Kiadó, Budapest. 188–200.

Slavin, R.E. (1996). “Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know”, in *Contemporary Educational Psychology*, 21, 1: 43-69.

Snowling, M.J. (1980). The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1980, 29, 294-305.

Soltani, A., Roslan, S., Abdullah, M.C. , Jan, C.C. (2011). Effects of manipulating optimal challenge in a music intervention program on situational intrinsic motivation among people with intellectual disability. *Europe’s Journal of Psychology*, 7, 487-501.

Sominé Hrebik O. (2011) Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítése- egy közös értelmezési kerete lehetősége. *Magyar Pedagógia* 2011/1. 53-77.

Sparks, R., Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: a response to MacIntyre. *The Modern Language Journal* 79, 235–244.

Sparks, R., Ganschow, L., Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal* 84, 251–259.

Sparks, R., Ganschow, L. (2007). Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals* 40/2, 260–287.

Spark R., Patton J., Ganschow L., Humbach N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*.2009. 30. 4. 725-755.

Sparks, R., Patton, J. (2013). Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning* 63/4, 870–895.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., Cicchetti, D. V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales—Interview edition: Survey form manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Sparrow, S. S. , Cicchetti, D. V., Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II), Survey Interview Form/Caregiver Rating Form*. Pearson Assessments, Livonia MN.

Spielberger CD. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*.

Staples S. R. (2017). *Supporting World Language Learning for Students with Disabilities Overview and practical manual for including students with disabilities, difficulties, or other specialized learning needs in the foreign language classroom*. Virginia Department of Education. Richmond.

Statistics Finland (2010). *Special Education 2009*. Helsinki: Tilastokeskus http://www.stat.fi/til/erop-2009-2010-06-12_tie_001_en.html [Letöltés: 2017.12.15]

Ström K., Hannus-Gullmets B. (2015). From special (class) teacher to special educator – the Finnish case. In: Ingår I D.L. Cameron & R. Thygesen (Eds.) *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice*. Waxmann.

Switzky, H. N. (1997). Mental retardation and the neglected construct of motivation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 194–200.

Switzky, H.N. (2001). *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Szabó Á-né (1998). *Szegénység és iskola. Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról*. Trezor Kiadó, Budapest.

Szabó Á-né (2003). Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. 2. sz. 97-110.

Szabó D. F. (2014). *Az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálata 5. és 7. osztályos tanulásban akadályozott és többségi gyermekek körében*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged. MA szakdolgozat, témavezető: Csapó Benő

Szabó F. (2017). Book Review. Dornyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol 7 (2017), No 1.

Szekeres Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola, Budapest. <http://pszichologia.phd.elte.hu/vedesek/szekeres1.pdf> [Letöltés [2017. 02.27.]

Szenczi B. (2008). Énkép és tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Iskolakultúra Online*, 1. 2. sz. 104–118.

Szenczi B. (2010). Az olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110. 2. sz. 119–147.

Szenczi B. (2012). *Az olvasási motiváció vizsgálata 8-14 éves tanulók körében*. PhD értekezés, Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti doktori program.

Szenes A. (1895). *A hülyék és azok nevelése*. Pécs, 1895.

Szénay M. (2005). *Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.

Takala M., Pirttimaa R., Törmänen M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *Journal compilation NASEN*. Published by Blackwell Publishing, 9600 Garsington Road, Oxford, OX4 2DQ, UK and 350 Main St, Malden, MA, 02148, USA.

Tar I. (2015). Az idegennyelv-tanulási stratégiák választásának összefüggései a nyelvtanulási tapasztalattal és a szorongással. *Psychologia Hungarica*. III/1. 89–104. pp. KRE Pszichológia Intézete.

Taylor, R., Richards, S., Brady, M. (2005). *Mental Retardation: Historical Perspectives, Current Practices and Future Directions*. Boston: Allyn & Bacon.

Tánczos J. (2006). *A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására*. *Iskolakultúra*, 11, 3-11.

Tentrup, G., Ortner, G. E. (1976). Fremdsprachenunterricht für Lernbehinderte? - Grundsätzliche Überlegungen zur curricularen Situation und Plädoyer für einen fremdsprachlichen Unterrichtsversuch. In: *Sonderpädagogik* (1976), Heft 6(2). S. 49-65.

Thékes I. (2015). Vízión és motiváció a nyelvtanulásban. *Iskolakultúra*. 2015.2. 123-125.

Thijs, A., Tuin, D. & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs: verkenning van de stand van zaken, Onderzoeksrapportage*. Enschede: SLO.

Torda Á. (2006). Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 207-235.

Torda Á. (szerk., 2012). *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Nonprofit Kft, Budapest.
http://www.educatio.hu/hirfoiyam/tamop311_4pillar [Letöltés: 2017.05.20]

Torgesen J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000; 15:55–64.

Tóth Gy. (1992). *Szemelvénygyűjtemény a gyógypedagógia-történethez V. Oligofrénpedagógia-történet*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth Z. (1933). *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

Tóth Zs. (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? Idegen nyelvi szorongás, nyelvtudás és nyelvérzék összefüggéseinek vizsgálata angol szakos egyetemisták körében. *Modern Nyelvoktatás*. 2015.1. 18-31.

Tremblay, P. F., Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

Turner, L. A. (1996). Attributional beliefs of students with mental retardation. In: Lewis, M. és Sullivan, M. (szerk.): *Emotional development in atypical children*, Lawrence Erlbaum Publishers
Turner, L.A., Johnson, B. (2003): A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 495–505.

Tzoannopoulou M. (2016). Foreign language anxiety and fear of negative evaluation in the Greek university classroom. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 823-838 2016.

UIPŠ (2015). *Štatistická ročenka*. [Online] <http://www.uips.sk/publikacie-casopisy/statisticke-rocenky>. [Letöltés: 2017.12.15]

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: Hickey, T., Williams, J. (eds.), *Language, education and society in a changing world*, 239–245. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.

Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler, V. C. Espurz (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Van der Molen, M.J., Van Luit, J.E.H., Jongmans, M.J., Van der Molen, M.W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 162-169.

Van der Molen M.J., Van Luit J.E., Jongmans M.J., Van der Molen M. W. (2009). Memory profiles in children with mild intellectual disabilities: strengths and weaknesses. *Research in Developmental Disabilities* Volume 30, Issue 6, November–December 2009, 1237-1247.

Vinter A., Detable C. (2003). Implicit Learning in Children and Adolescents With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. Volume 108, Number 2: 94–107 March 2003.

Wallander, J. L., Dekker, M. C., Koot, H. M. (2003). Psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: Measurement, prevalence, course and risk. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation* (pp. 93– 134). California: Academic Press.

- Wedell, K. (2008). Evolving dilemmas about categorization. In: Florian, L., McLaughlin, M. J. (szerk.): *Disability classification in education. Issues and perspectives*. Corwin Press, California, 47-67.
- Weis, R. (2014). *Introduction to Abnormal Child and Adolescent Psychology* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.1.2.5.
- Wember F. B. (2006). *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?* http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chanceo_ueberforderungberforderung.pdf [Letöltés: 2017.12.15]
- Whitehead M. (1990). A modern foreign language for all, 11-16: Death knell of the English monoglot tradition? *Aspects of Education* 43: 1-10.
- Williams D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*. 37(3), 251-255.
- Williams, M., Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Williams, M., Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal* 83. 193–201.
- Wilson D. (2009). Languages and SEN: David Wilson discusses the importance of meeting SEN at the modern foreign language classroom door. *SEN Magazine/Issue* 43, November/December 2009, pp. 40-41.
- Wilson David R. (2012). *A bibliography of modern foreign languages and special educational needs*. Newcastle upon Tyne.
- Wilson D. (2014). Language learning and students with special educational needs. Responses to questions for publication in Marianne Smedley's article 'Focus on: How language learning can help students with special educational needs', *Languages Today*, Spring 2014, 14-16.
- Windolph, E. (2000). Englisch- ein verbindlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Fremdsprachen Frühbeginn*, 1. 18-21.
- Woll, B., Grove, N. (1996). On language deficits and modality in children with Down syndrome: a case study of twins bilingual in BSL and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 271–278.
- Zigler, E. (1967). Familial mental retardation: A continuing dilemma. *Science*, 20. 292–298.
- Zigler, E. (2001). Looking back 40 years and still seeing the person with mental retardation as a whole person. In H. N. Switzky (Ed.), *Personality and motivational differences in persons with mental retardation* (pp. 3–55). Mahwah, NJ: Erlbaum

Zigler, E., Bennett-Gates, D., Hodapp, R., Henrich, C.C. (2002). Assessing personality traits of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 181-193.

Törvények, rendeletek

23/1997 (VI. 24.) sz. MKM rendelet a fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvéről

2/2005-ös OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről.

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

51/2012. (XII.21.) számú EMMI rendelet 11. melléklete Kerettantervek a sajátos nevelési igényű tanulókat oktató nevelési-oktató intézmények számára- Kerettantervek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára (1-8. évfolyam)- Idegen nyelv.

Letölthető: http://kerettanterv.ofi.hu/11_melleklet_sni/enyhe/index_sni_enyhe.html
[Letöltés [2017. 03.17.]

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

ÁBRAJEGYZÉK

1. *ábra A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában*
(Forrás: Bárdos, 2000:35)
2. *ábra A tanulási korlátokat leíró fogalomkörök* (Englbrecht és Weigert, 1999:11)
3. *ábra A tanulási korlátok/problémák köre* (Szekeres, 2011: 14)
4. *ábra A tanulásban akadályozott és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek csoportjának aránya a tanköteles korú népességben* (Gaál, 2000)
5. *ábra A fogyatékoság és az azzal összefüggő tényezők az Egészségügyi Világszervezet új felfogásában* (WHO, 2004)
6. *ábra A munkamemória modellje* (Baddeley és Hitch, 1974, 2000)
7. *ábra A finn sajátos nevelési igényű nappali tagozatos diákok beiratkozásának százalékos eloszlása* (Graham L. J., Jahnukainen M, 2011:22)
8. *ábra A tanulási problémák aránya a finnországi az alap- és a középfokú oktatásban.*
(Statistics Finland 2010. Special Education 2009.; Takala, Pirttimaa és Törmanen, 2009)
9. *ábra Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása során* (Meggyesné, 2015b)
10. *ábra Az emberi motiváció taxonómiája* (Deci és Ryan, 2000b: 72)
11. *ábra A szocioeducációs modell ábrázolása* (Gardner, 2001)
12. *ábra Az idegen nyelv-tanulási motiváció összetevői* (Dörnyei, 1994: 280)
13. *ábra Az idegennyelv-tanulási motiváció folyamatmodellje* (Dörnyei, 2005:85)
14. *ábra Az adatfelvétel folyamata*
15. *ábra A tanult nyelvek megoszlása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában*
16. *ábra A tanult nyelvek megoszlása a többségi tanulók mintájában*
17. *ábra Az eredeti adatok közt az F70 BNO kódon kívül előforduló BNO kódok az egységes gyógypedagógiai módszertani központokban*
18. *ábra Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók angol nyelvi motivációjának alsóskálái közti különbség*
19. *ábra Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók német nyelvi motivációjának alsóskálái közti különbség*
20. *ábra Az enyhén értelmi fogyatékos 8. osztályos tanulók életkori megoszlása*
21. *ábra A tipikus fejlődésmentű, nem 8. osztályos tanulók életkori megoszlása*
22. *ábra Mely nyelveket tanítják az általános iskolákban? 2014 (%) Forrás: Eurostat,*

UNESCO Institute for Statistics, OECD

- 23. ábra Végeztek-e felmérést a szülők, diákok körében, hogy melyik idegen nyelvet oktassák?*
- 24. ábra Miért a választott idegen nyelvet oktatják intézményükben?*
- 25. ábra A nyelvek megoszlása az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában*
- 26. ábra Európai nyelvek osztályozása (Seymour és munkatársai, 2003)*
- 27. ábra A két nyelv szignifikáns különbséget mutató motivációs alskáláinak korrelációs kapcsolatai az angol nyelvi motivációban*
- 28. ábra Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok idegen nyelvi szorongása közti különbség*
- 29. ábra Az anya iskolai végzettsége és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációs átlagának összefüggései*
- 30. ábra Az idegen nyelvi motiváció százaléértékei az anyák iskolai végzettségének függvényében*
- 31. ábra A tanulási folyamat szakaszaihoz köthető idegen nyelvi készségek (Staples, 2017)*
- 32. ábra Motiváló tanítás a nyelvórán (Dörnyei, 2001)*

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat *Az "enyhe fokú fogyatékos értelem" és az elvárható optimális nevelési-oktatási hatások a 19. század végén és a 20. század elején a gyógypedagógiában*
2. táblázat *Fogalmi, szociális és praktikus készségek enyhe értelmi fogyatékoság esetén (Weis, 2014:92)*
3. táblázat *Az életkor előre haladásával változást mutató területek. (Gósy, 2007)*
4. táblázat *A motiváció elméletei (Eccles és Wigfield, 2002)*
5. táblázat *A vizsgálati minta nemek és intézménytípusok szerinti eloszlása*
6. táblázat *Az osztályfokok alakulása a mintába*
7. táblázat *A szülői minta eloszlása*
8. táblázat *A pedagógus minta eloszlása*
9. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása*
10. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű angolul tanulók angolnyelvi motivációjának összehasonlítása*
11. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű angolul tanulók angolnyelvi motivációjának összehasonlítása*
12. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók angol nyelvi motivációjának különbségei az alsókálák mentén*
13. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók német nyelvi motivációjának különbségei az alsókálák mentén*
14. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos és a többségi, nem 8. osztályos tanulók átlagéletkora*
15. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, és a tőlük fiatalabb, egy éve idegen nyelvet tanulók idegen nyelvi motivációjának különbsége*
16. táblázat *A tanári értékelések és a tanulói önértékelések közti különbség*
17. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja a tanult nyelvek szerint*
18. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjának nemek szerinti eltérése*
19. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok angol és német nyelvi motivációjának különbsége*

20. táblázat *A német és az angol motivációs alskálák különbségei enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetén*
21. táblázat *A német nyelvi motiváció alskáláinak összefüggései*
22. táblázat *Az angol nyelvi motiváció alskáláinak összefüggései*
23. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélésének eltérése*
24. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélések eltérése*
25. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók német nyelvi motivációjának önjellemzése és a tanári megítélések*
26. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása*
27. táblázat *Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása*
28. táblázat *A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi szorongása*
29. táblázat *Az idegen nyelvi önbizalom alskála tanulói és a tanári értékelése az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján*
30. táblázat *Az idegen nyelvi önbizalom tanulói és tanári értékelésének összefüggései az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintáján*
31. táblázat *Az idegen nyelvi önbizalom különbsége az angolt és németet tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján*
32. táblázat *Az idegen nyelvi motiváció szignifikáns különbségei a szülői végzettségek tekintetében*
33. táblázat *Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szüleinek idegennyelv-tudása*
34. táblázat *A szülők és a tanulók miliő alskálában elért különbsége az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájában*
35. táblázat *Az idegennyelv-tanulási motivációva, mint függőváltozóval végzett regresszióanalízis*

Melléklet

1. sz. melléklet

Az alskálák megbízhatósági mutatói az enyhén értelmi fogyatékos tanulók mintájára vonatkozóan

Alskálák	Cronbach's Alpha
Integrativitás	,827
Instrumentális orientáció	,836
Utazási orientáció	,838
Tudásorientáció	,836
Barátságorientáció	,834
Szociokulturális orientáció	,838
Motivációs intenzitás	,830
Angol iránti attitűd	,821
Teljesítményszükséglet	,832
Csoportkohézió	,844
Miliő	,828
Nyelvi önbizalom	,828
Idegen nyelvi szorongás	,852
Órai tevékenység értékelése	,819
Nyelvtanár értékelése (angol/német)	,835
Nyelvóra értékelése	,832
Kérdőív megbízhatósága	,842

2. sz. melléklet - **Felkérő levél 1.**

Tisztelt Igazgató Asszony/ Igazgató Úr!

Meggyesné Hosszu Tímea vagyok, a SZTE JGYPK Gyógypedagógus – képző Intézetének oktatója. PhD értekezésem megírásához szeretném a segítségét kérni.

A 2015/2016-os tanév szeptemberétől a gyógypedagógiai intézményekben is kötelező vált valamilyen idegen nyelv tanítása a tanulásban akadályozott gyermekek számára. Előzetes kutatásaink alapján (melyek a helyzetkép, a taneszközök, illetve a módszerek feltérképezésére irányultak) egyértelművé vált, hogy a gyógypedagógiai iskolák számára nem kis feladatot jelent-e kötelezettség teljesítése. Vizsgálatainkkal végső soron a helyes gyakorlat kialakításához szeretnénk hozzájárulni.

Jelen kutatás az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját vizsgálja a 8. osztályos tanulók körében. A kutatás célja, hogy a feltárt motivációs faktorok mentén ajánlásokat tudjunk kidolgozni a hatékonyabb nyelvtanítás és nyelvtanulás érdekében.

A vizsgálatot 2016 októberében folytatnánk le. A kutatás során egy tanulói, illetve a tanulókra vonatkozó tanári kérdőíveket kellene kitölteni. A kutatás előkészítéséhez a következő adatokra lenne szükségünk, melyeket szíveskedjen a meggyestimea@gmail.com címre, 2016. június 30-ig visszaküldeni:

1. *Várhatóan hány fő 8. osztályos tanulójuk lesz a 2016/2017-es tanévben?*
2. *Milyen idegen nyelvet tanítanak?*
3. *Mely tankönyvből tanítanak?*

Együttműködését megköszönve, szíves fegyelmébe ajánlom a témában elérhető digitális tananyagot, ami bizonyára megkönnyíti az idegen nyelvet oktató kollégája munkáját:

Meggyesné Hosszu Tímea (2015): A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései. SZTE JGYPK. Szeged.

Elérhető: <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/elerhetoek-az-elkeszult-digitalis-tananyagok/>

Tisztelettel:

Meggyesné Hosszu Tímea
egyetemi tanársegéd
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

3. sz. melléklet- **Felkérő levél 2.**

Tisztelt Igazgató Asszony/Úr!

Köszönjük Önnek és intézményének a júniusi levélváltásunkban visszajelzett kutatási részvételi szándékát. Mint az már ismeretes az Önök számára, doktori kutatásom az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációját vizsgálja. E tanulónéesség idegennyelv-tanulásának jellegzetességeiről csekély elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésünkre, ezért a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára is. A kutatás célja, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció feltárásával segíteni tudjuk az idegen nyelv tanulása során a tanári és a tanulói együttműködés hatékonyságát. Ebben a témában még nem folyt vizsgálat Magyarországon, ezért nagyon fontos, hogy az Ön iskolája hozzájárul ahhoz, hogy adatokat nyerjünk. A kutatás eredményei természetesen beépülnek a hallgatók képzésébe, mind elméleti, mind gyakorlati szempontból. A vizsgálati adatok feldolgozása, és az eredmények ismertetése során a vizsgálati mintában szereplő intézmények pedagógusai, gyógypedagógusai, illetve tanulói számára az anonimitást biztosítjuk.

Doktori disszertációm a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában írom. Jelenleg a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetében dolgozom a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány felelőseként.

Vizsgálati eszközök:

1. Kérdőív a 8. osztályos, idegen nyelvet (angolt/németet) tanuló tanulásban akadályozott gyermekek részére
2. Kérdőív a 8. osztályban idegen nyelvet tanító pedagógus/gyógypedagógus részére (Annyi példányban, ahány idegen nyelvet tanuló gyermek kitölti a kérdőívet. A pedagógus minden gyermekről kitölt egy kérdőívet.)
3. Kérdőív a szülők részére

A vizsgálat technikai lebonyolításában a SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének hallgatói segítenek. Felkeresik az Önök intézményét, felveszik a kérdőívet a gyermekekkel, átadják Önöknek a szülők és a pedagógusok számára készített kérdőívet. A kérdőívek fénymásolása gondot jelenthet az intézményeknek, ezért ezeket az említett módon eljuttatjuk Önökhöz. Tisztelettel kérjük, hogy a szülők és pedagógusok által kitöltött kérdőíveket az osztályfőnökök gyűjtsék össze, illetve juttassák el hozzánk a következő címre:

SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Szeged

Hattyas u. 10.

6725

Meggyesné Hosszu Tímea nevére

Az adatok feldolgozása szempontjából fontos, hogy az egyes tanulói, tanári, és szülői kérdőíveket egy egységként tudjuk kezelni, ezért kérjük az elküldött borítékon/ csomagon feltétlenül tüntessék fel az intézmény nevét, címét.

Határidő: 2016. december 9.

Amennyiben kérdése adódna a kutatással kapcsolatban, kérem, írjon a **meggyestimea@gmail.com** e-mail címre, illetve érdeklődjön az Intézet telefonszámán: 06/62 546-296

Segítségüket a magam és az SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézetének nevében tisztelettel köszönöm!

Szeged, 2016. november 8.

Üdvözlettel:

Meggyesné Hosszu Tímea
egyetemi tanársegéd
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

4. sz. melléklet

SZÜLŐI BELEEGYZŐ NYILATKOZAT

Meggyesné Hosszu Tímea vagyok, az SZTE JGYPK Gyógypedagógus – képző Intézetének oktatója, a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány felelőse. PhD értekezésem megírásához szeretném a segítségét kérni. Disszertációm a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában írom.

A 2015/2016-os tanév szeptemberétől a gyógypedagógiai intézményekben is kötelező vált valamely idegen nyelv tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára. E tanulónépesség idegennyelv-tanulásáról csekély elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésünkre, ezért a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára is. A kutatás célja, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció feltárásával segíteni tudjuk az idegen nyelv tanulása során a tanári és a tanulói együttműködés hatékonyságát.

Jelen kutatás egy országos hatókörű vizsgálat. A vizsgálat részét képezi az is, hogy összehasonlító vizsgálattal fel tudjuk tárni az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, illetve az ép fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációja közti különbségeket. Az összehasonlító vizsgálathoz kérjük az Ön bejegyzését, hogy gyermeke részt vehessen egy, az idegennyelv-tanulási motivációt vizsgáló kérdőív kitöltésében. Továbbá kérjük Önt, szíveskedjen kitölteni egy szülők számára összeállított kérdőívet.

Szeged, 2016. november 9.

Köszönettel:

Meggyesné Hosszu Tímea
egyetemi tanársegéd
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Beleegyezem, hogy gyermekem részt vegyen az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatában.

Dátum:

.....
aláírás

Szülő iskolai végzettsége

Kérjük, karikázza be a megfelelő betűt mindkét szülő végzettségének megfelelően!




Anya iskolai végzettsége		Apa iskolai végzettsége
a) Nem végezte el az általános iskolát		a)
b) 8 osztály		b)
c) szakiskola		c)
d) érettségi		d)
e) szakiskola		e)
f) egyetem		f)

Angol nyelvi motivációs kérdőív




A következő állításokkal van, aki egyetért, és van, aki nem. Nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok. Arra kérünk, hogy minden állítás után jelezd, mennyire értesz vele egyet. **Karikázd be a megfelelő számot!**







A lehetséges válaszok	Akkor válaszd ezt a választ, ha...
„Igen, igaz.”	teljesen egyet értesz az állítással.
„Igaz is, meg nem is.”	részben értesz egyet az állítással.
„Nem igaz.”	egyáltalán nem értesz egyet az állítással.

Arra kérünk, azt a számot karikázd be, amire először gondoltál, és ne gondolkodj sokáig a válaszon!




		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
1.	Azért fontos angolul tanulnom, mert később szükségem lesz rá (pl. a szakiskolában).	1	2	3
2.	Azért fontos angolul tanulnom, hogy megértsem a számítógépen megjelenő angol szöveget.	1	2	3
3.	Azért fontos angolul tanulnom, hogy megértsem az angol nyelvű slágereket.	1	2	3
4.	Gyakran összechapom az angol leckémet.	1	2	3
5.	Bátrabbnak érzem magam, amikor angolul beszélek.	1	2	3
6.	A szüleim feleslegesnek tartják az idegennyelv-tanulást, ezért engem sem érdekel.	1	2	3




7.	Elvesztegetett időnek érzem az angoltanulásra fordított időt.	1	2	3
8.	Szeretem, amikor angolórán angolul beszélgetünk.	1	2	3
9.	Az angolórák nehezek.	1	2	3
10.	A családom biztat, hogy tanuljak angolul.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
11.	Zavar az órán, ha nem értem a szavak jelentését.	1	2	3
12.	Az angol nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartom.	1	2	3
13.	Szeretem, amikor angolórán játszunk.	1	2	3
14.	Az angol tanárom unalmasan tanít.	1	2	3
15.	Általában kellemetlenül érzem magam, ha angolul kell beszélnem.	1	2	3
16.	A családban rajtam kívül más is van, aki tanul valamilyen idegen nyelvet.	1	2	3
17.	Nem szeretek félmunkát végezni, alaposan megtanulok mindent.	1	2	3
18.	Jól tudok olvasni angolul.	1	2	3
19.	Ha angolul tanulok, jobban megismerhetem az angolul beszélő népek életét.	1	2	3
20.	A barátaim feleslegesnek tartják az angol nyelv tanulását, ezért engem sem érdekel.	1	2	3




		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
21.	Angoltudás nélkül nem tudok külföldre utazni.	1	2	3
22.	Gyakran átgondolom utólag, hogy mit tanultunk angol órán.	1	2	3
23.	Angoltanulás helyett szívesen fordítanék több időt más tantárgyra.	1	2	3
24.	Azt szeretném, ha hetente két óránál több angolóránk lenne.	1	2	3
		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
25.	Szeretek sokat dolgozni.	1	2	3
26.	Az angolos csoportom olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3
27.	A szüleim szerint az angol nyelv fontos tantárgy.	1	2	3
28.	A tanárom angol nyelvű utasításait megértem.	1	2	3
29.	Az angol tanárom jól tanít.	1	2	3
30.	Az angolóráknak nincs értelmük.	1	2	3




		Igen,	Igaz is,	
--	--	-------	----------	--




		igaz. 	meg nem is. 	Nem igaz. 
31.	A barátaim bíztatnak, hogy tanuljak angolul.	1	2	3
32.	Szerintem jól beszélek angolul.	1	2	3
33.	Félek, hogy a többiek kinevetnek, ha angolul beszélek.	1	2	3
34.	Angolból könnyű jó jegyet szerezni.	1	2	3
35.	Azért fontos angolul tanulni, mert szeretnék olyan országokba utazni, ahol beszélnek angolul.	1	2	3
36.	Nem szeretek az angollal foglalkozni, azért tanulom, mert muszáj.	1	2	3
37.	Vannak olyanok az angolos csoportban, akik magányosnak érzik magukat az órán.	1	2	3
38.	Sok barátom van, aki tanul angolul.	1	2	3
39.	Szeretem, amikor az angolórán énekelünk.	1	2	3
40.	Az angol tanárom szorgalmas.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
41.	Félek, hogy esetleg hibásan	1	2	3



	mondok valamit angolul.			
42.	Szeretem, amikor angolórán az interaktív táblát használjuk.	1	2	3
43.	A családomban van, aki jól beszél idegen nyelven.	1	2	3
44.	A barátaim azt mondják, butaság angolul tanulni.	1	2	3
45.	Ha az angol tanárom plusz feladatot adna, biztosan jelentkeznék rá.	1	2	3
46.	Fontos angolul tanulni, mert szeretnék megismerkedni angolul beszélő külföldiekkel.	1	2	3
47.	Azért fontos angolul tanulnom, mert nem szeretnék megbukni belőle.	1	2	3
48.	Érdekel, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3
49.	Azért fontos angolul tanulnom, mert ma már majdnem mindenki tud angolul.	1	2	3
50.	Van, amikor teher számomra az angol nyelv tanulása.	1	2	3

		Igen, igaz.	Igaz is, meg nem is.	Nem igaz.
				
51.	A családom támogatása segít abban, hogy nagyobb kedvvel tanuljak angolul.	1	2	3
52.	Megértem, amikor a tanárom angolul beszél.	1	2	3
53.	Szeretem, amikor angolórán angolul olvasunk.	1	2	3
54.	Azért fontos angolul tanulni, mert szeretnék külföldi barátokat szerezni.	1	2	3
		Igen,	Igaz is,	

		igaz. 	meg nem is. 	Nem igaz. 
55.	Nem szívesen vagyok együtt az angolos csoportom tagjaival.	1	2	3
56.	Szeretek angolul tanulni.	1	2	3
57.	Könnyen feladom a nehéz feladatokat.	1	2	3
58.	Az angoltanulást érdekesnek tartom.	1	2	3
59.	Ha tudok angolul, több ismeretem lesz a világról.	1	2	3
60.	Az angolórák változatosak.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
61.	Azért fontos angolul tanulnom, hogy megértsem az angol nyelvű filmeket.	1	2	3
62.	Mások jobban elismernek, ha angolul tanulok.	1	2	3
63.	Fontos angolul tanulnom, mert nem akarok rossz jegyeket szerezni belőle.	1	2	3
64.	A kedvenc tantárgyam az angol.	1	2	3
65.	Nagyon izgulnék, ha egy angol anyanyelvűvel kellene beszélnem.	1	2	3
66.	Az angol tanárom segítőkész a diákokkal.	1	2	3
67.	Néha van feszültség az angolos csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.	1	2	3

68.	Azért fontos angolul tanulnom, mert felnőttként külföldön szeretnék dolgozni.	1	2	3
69.	Fontos számomra az angol tanulás, mert úgy szeretnék viselkedni, ahogy azt az amerikai filmekben látom.	1	2	3
70.	Az angoltanulásra nem fordítok sok időt.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
71.	Fontos számomra az angoltanulás, mert szeretném megismerni az angolul beszélő népek szokásait.	1	2	3
72.	Jól tudok írni angolul.	1	2	3
73.	Az angol tanárom igazságos.	1	2	3
74.	Ritkán végzek több munkát, mint ami feltétlenül szükséges.	1	2	3
75.	Az angolórák unalmasak.	1	2	3
76.	Szeretem, amikor angolórán angolul írunk.	1	2	3

Végül arra kérünk, válaszolj néhány személyes kérdésre!

1. Édesanyád tud-e idegen nyelven? Húzd alá! igen
nem
2. Milyen nyelven tud?
3. Édesapád tud-e idegen nyelven? Húzd alá! igen
nem
4. Milyen nyelven tud?

5. Van-e otthon angol nyelvű TV csatornátok? igen
nem
6. Szoktad-e nézni? igen
nem
7. Van- otthon számítógépek? igen
nem
8. Van-e otthon internetkapcsolatok? igen
nem
9. Szoktál-e nézni a YouTube-on angol nyelvű videót, zenét? igen
nem
10. Hány mobiltelefonotok van a családban? Karikázd be! 1 2 3 3-
nál több
11. Van-e saját mobiltelefonod? igen
nem
12. Van-e a telefonodon internet? igen
nem
13. Szoktad-e nyelvtanulásra használni? igen
nem
14. Mikor születted? év..... hónap nap
15. Hányadik osztályba jársz?
16. Hányadik osztályban kezdtél el angolul tanulni?
17. Nemed? Húzd alá! fiú
lány

KÖSZÖNJÜK SZÉPEN A MUNKÁDAT!

Tanári kérdőív- Angol nyelvi motivációs kérdőív

Kedves Kolléga!

Kérem, szíveskedjen kitölteni minden tanulóra vonatkozóan egy kérdőívet! A kódszámot az útmutatóban leírtak alapján adja meg! Az adatok feldolgozása szempontjából fontos, hogy a tanulói, a tanári, és a szülői kérdőíven, az egyes tanulókra vonatkozó kódszám megegyezzen.

Az egyes tanulókra vonatkozóan az állításokat ötfokozatú skálán kell értékelni. Az utolsó oszlopban talál egy kilences számmal jelzett kódot. Ezt akkor karikázza be, ha nem tudja megítélni az állítást. Karikázza be a megfelelő számot!

1 – Egyáltalán nem igaz; 2 – Inkább nem igaz; 3 – Egyaránt igaz és hamis; 4 – Inkább igaz; 5 – Teljes mértékben igaz; 9- Nem tudom megítélni.

1.	Azért fontos angolul tanulnia, mert később szüksége lesz rá (pl. középiskolában).	1	2	3	4	5	9
2.	Azért fontos angolul tanulnia, hogy megértse a számítógépen megjelenő angol szöveget.	1	2	3	4	5	9
3.	Azért fontos angolul tanulnia, hogy megértse az angol nyelvű slágereket.	1	2	3	4	5	9
4.	Gyakran összezsapja az angol leckéjét.	1	2	3	4	5	9
5.	Bátrabbnak érzi magát, amikor angolul beszél.	1	2	3	4	5	9
6.	A szülei feleslegesnek tartják az idegennyelv-tanulást, ezért őt sem érdekli.	1	2	3	4	5	9
7.	Elvesztegetett időnek érzi az angoltanulásra fordított időt.	1	2	3	4	5	9
8.	Szereti, amikor angolórán angolul beszélgetünk.	1	2	3	4	5	9
9.	Az angolórákat nehéznek tartja.	1	2	3	4	5	9
10.	A családja biztatja, hogy tanuljon angolul.	1	2	3	4	5	9
11.	Zavarja az órán, ha nem érti a szavak jelentését.	1	2	3	4	5	9
12.	Az angol nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartja.	1	2	3	4	5	9
13.	Szereti, amikor angolórán játszunk.	1	2	3	4	5	9

14.	Azt gondolja, az angoltanár unalmasan tanít.	1	2	3	4	5	9
15.	Általában kellemetlenül érzi magát, ha angolul kell beszélnie.	1	2	3	4	5	9
16.	A családjában rajta kívül más is van, aki tanul valamilyen idegen nyelvet.	1	2	3	4	5	9
17.	Nem szeret fél munkát végezni, alaposan megtanul mindent.	1	2	3	4	5	9
18.	Jól tud olvasni angolul.	1	2	3	4	5	9
19.	Ha angolul tanul, jobban megismerheti az angolul beszélő népek életét.	1	2	3	4	5	9
20.	A barátai feleslegesnek tartják az angol nyelv tanulását, ezért őt sem érdekli.	1	2	3	4	5	9
21.	Angoltudás nélkül nem tud külföldre utazni.	1	2	3	4	5	9
22.	Gyakran átgondolja utólag, hogy mit tanultunk angol órán.	1	2	3	4	5	9
23.	Angoltanulás helyett szívesen fordítana több időt más tantárgyra.	1	2	3	4	5	9
24.	Azt szeretné, ha hetente két óránál több angolóránk lenne.	1	2	3	4	5	9
25.	Szeret sokat dolgozni.	1	2	3	4	5	9
26.	Az angolos csoport olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3	4	5	9
27.	A szülei szerint az angol nyelv fontos tantárgy.	1	2	3	4	5	9
28.	A tanár angol nyelvű utasításait megérti.	1	2	3	4	5	9
29.	Azt gondolja, az angol tanár jól tanít.	1	2	3	4	5	9
30.	Azt gondolja, az angolóráknak nincs értelmük.	1	2	3	4	5	9
31.	A barátai biztatják, hogy tanuljon angolul.	1	2	3	4	5	9
32.	Szerinte jól beszél angolul.	1	2	3	4	5	9
33.	Fél, hogy a többiek kinevetik, ha angolul beszél.	1	2	3	4	5	9
34.	Azt gondolja, angolból könnyű jó jegyet szerezni.	1	2	3	4	5	9

35.	Azért fontos angolul tanulnia, mert szeretne olyan országokba utazni, ahol beszélnek angolul.	1	2	3	4	5	9
36.	Nem szeret az angollal foglalkozni, azért tanulja, mert muszáj.	1	2	3	4	5	9

37.	Vannak olyanok az angolos csoportban, akik magányosnak érzik magukat az órán.	1	2	3	4	5	9
38.	Sok barátja van, aki tanul angolul.	1	2	3	4	5	9
39.	Szereti, amikor az angolórán énekelünk.	1	2	3	4	5	9
40.	Azt gondolja, az angol tanár szorgalmas.	1	2	3	4	5	9
41.	Fél, hogy esetleg hibásan mond valamit angolul.	1	2	3	4	5	9
42.	Szereti, amikor angolórán az interaktív táblát használjuk.	1	2	3	4	5	9
43.	A családjában van, aki jól beszél idegen nyelven.	1	2	3	4	5	9
44.	A barátai azt mondják, butaság angolul tanulni.	1	2	3	4	5	9
45.	Ha az angol tanár plusz feladatot adna, biztosan jelentkezne rá.	1	2	3	4	5	9
46.	Fontos angolul tanulnia, mert szeretne megismerkedni angolul beszélő külföldiekkel.	1	2	3	4	5	9
47.	Azért fontos angolul tanulnia, mert nem szeretne megbukni belőle.	1	2	3	4	5	9
48.	Érdekli, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3	4	5	9
49.	Azért fontos angolul tanulnia, mert ma már majdnem mindenki tud angolul.	1	2	3	4	5	9

50.	Van, amikor teher számára az angol nyelv tanulása.	1	2	3	4	5	9
51.	A családja támogatása segíti abban, hogy nagyobb kedvvel	1	2	3	4	5	9

	tanuljon angolul.						
52.	Megérti, amikor a tanár angolul beszél.	1	2	3	4	5	9
53.	Szereti, amikor angolórán angolul olvasunk.	1	2	3	4	5	9
54.	Azért fontos angolul tanulnia, mert szeretne külföldi barátokat szerezni.	1	2	3	4	5	9
55.	Nem szívesen van együtt az angolos csoportja tagjaival.	1	2	3	4	5	9
56.	Szeret angolul tanulni.	1	2	3	4	5	9
57.	Könnyen feladja a nehéz feladatokat.	1	2	3	4	5	9
58.	Az angoltanulást érdekesnek tartja.	1	2	3	4	5	9
59.	Ha tud angolul, több ismerete lesz a világról.	1	2	3	4	5	9
60.	Azt gondolja, az angolórák változatosak.	1	2	3	4	5	9
61.	Azért fontos angolul tanulnia, hogy megértse az angol nyelvű filmeket.	1	2	3	4	5	9
62.	Mások jobban elismerik, ha angolul tanul.	1	2	3	4	5	9
63.	Fontos angolul tanulnia, mert nem akar rossz jegyeket szerezni belőle.	1	2	3	4	5	9
64.	A kedvenc tantárgya az angol.	1	2	3	4	5	9
65.	Nagyon izgulna, ha egy angol anyanyelvűvel kellene beszélnie.	1	2	3	4	5	9
66.	Azt gondolja, az angol tanár segítőkész a diákokkal.	1	2	3	4	5	9
67.	Néha van feszültség az angolos csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.	1	2	3	4	5	9
68.	Azért fontos angolul tanulnia, mert felnőttként külföldön szeretne dolgozni.	1	2	3	4	5	9
69.	Fontos számára az angol tanulás, mert úgy szeretne viselkedni, ahogy azt az amerikai filmekben látja.	1	2	3	4	5	9
70.	Az angoltanulásra nem fordít sok	1	2	3	4	5	9

	időt.						
71.	Fontos számára az angoltanulás, mert szeretné megismerni az angolul beszélő népek szokásait.	1	2	3	4	5	9
72.	Jól tud írni angolul.	1	2	3	4	5	9
73.	Azt gondolja, az angol tanár igazságos.	1	2	3	4	5	9
74.	Ritkán végez több munkát, mint ami feltétlenül szükséges.	1	2	3	4	5	9
75.	Azt gondolja, az angolórák unalmasak.	1	2	3	4	5	9
76.	Szereti, amikor angolórán angolul írunk.	1	2	3	4	5	9

KÖSZÖNÖM SZÉPEN A MUNKÁJÁT!

7. sz. melléklet

Szülői kérdőív- angol nyelvi motiváció

1. Beszél-e a magyar nyelven kívül más nyelvet? Kérem, húzza alá a választ!

igen

nem

2. Ha beszél más nyelven, melyiken? Húzza alá! Több válasz is adható.

angol

német

francia

olasz

orosz

lovári

beás

egyéb:

3. Örülne-e, ha gyermeke nem angolt, hanem másik idegen nyelvet tanulna?

igen

nem

4. Melyik nyelvet választaná neki?

5. Kérem, olvassa el a következő állításokat! Minden állítás után karikázással jelezze, hogy mennyire ért vele egyet.

		Igaz	Részen igaz	Nem igaz
1.	Gyermekeknek azért fontos angolul tanulnia, mert később szüksége lesz rá (pl. továbbtanulás).	1	2	3
2.	Gyermekeknek fontos angolul tanulnia, hogy megértse a számítógépen megjelenő angol szöveget.	1	2	3
3.	Angoltudás nélkül nem tud külföldre utazni.	1	2	3
4.	Gyermekek elvesztegetett időnek érzi az angoltanulásra fordított időt.	1	2	3
5.	Gyermekeknek fontos angolul tanulnia, mert felnőttként külföldön szeretne dolgozni.	1	2	3
6.	Gyermekeknek azért fontos angolul tanulnia, hogy megértse az angol nyelvű slágereket.	1	2	3
7.	Azért fontos angolul tanulnia, mert szeretne olyan országokba utazni, ahol beszélnek angolul.	1	2	3
8.	Azért fontos angolul tanulnia, mert nem szeretne megbukni belőle.	1	2	3
9.	Azért fontos angolul tanulni, mert ma már majdnem mindenki tud angolul.	1	2	3
10.	Gyermekek nem szeret az angollal foglalkozni, azért tanulja, mert muszáj.	1	2	3
11.	Gyermekek szeret sokat dolgozni.	1	2	3
12.	Az angolos csoport olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3
13.	Gyermekek fél, hogy esetleg hibásan mond valamit	1	2	3

	angolul.			
14.	Az angolóráknak nincs értelmük.	1	2	3
15.	Néha van feszültség az angolos csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.	1	2	3
16.	Gyermekeim számára fontos angolul tanulni, mert szeretne megismerkedni angolul beszélő külföldiekkel.	1	2	3
17.	Gyermekeim az angol nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartja.	1	2	3
18.	Az angolórák változatosak.	1	2	3
19.	Szerintem az angol nyelv fontos tantárgy.	1	2	3
20.	Gyermekeim megérti, amikor a tanár angolul beszél.	1	2	3
21.	Gyermekeim gyakran összecsapja az angol leckét.	1	2	3
22.	Gyermekeim fél, hogy a többiek kinevetik, ha angolul beszél.	1	2	3
23.	Fontos számára az angoltanulás, mert úgy szeretne viselkedni, ahogy azt az amerikai filmekben látja.	1	2	3
24.	Mások jobban elismerik a gyermekeimet, ha angolul tanul.	1	2	3
25.	Gyermekeim szereti, amikor az angolórán énekelnek.	1	2	3
26.	Gyermekeim az angoltanulásra nem fordít sok időt.	1	2	3
27.	Gyermekeim ritkán végez több munkát, mint ami feltétlenül szükséges.	1	2	3
28.	Azért fontos számára angolul tanulni, mert szeretne külföldi barátokat szerezni.	1	2	3
29.	Én feleslegesnek tartom az idegennyelv-tanulást, ezért gyermekeimet sem érdeklí.	1	2	3
30.	Gyermekeim szereti, amikor angolórán angolul beszélgetnek.	1	2	3
31.	Gyermekeim jól beszél angolul.	1	2	3
32.	Gyermekeimet érdekli, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3
33.	Gyermekeim szereti, amikor angolórán az interaktív táblát használják.	1	2	3
34.	Ha az angoltanár plusz feladatot adna, gyermekeim biztosan jelentkezne rá.	1	2	3
35.	Az angoltanár jól tanít.	1	2	3
36.	Az angoltanár igazságos.	1	2	3
37.	Az angolórák nehezek.	1	2	3
38.	Gyermekeimet zavarja az órán, ha nem érti a szavak	1	2	3

	jelentését.			
39.	Gyermekem szereti, amikor angolórán játszanak.	1	2	3
40.	Gyermekemnek fontos angolul tanulnia, hogy megértse az angol nyelvű filmeket.	1	2	3

Szülő iskolai végzettsége

Kérjük, karikázza be a megfelelő betűt mindkét szülő végzettségének megfelelően!

Anya iskolai végzettsége		Apa iskolai végzettsége	
a)	Nem végezte el az általános iskolát	a)	
b)	8 osztály	b)	
c)	szakiskola	c)	
d)	érettségi	d)	
e)	szakiskola	e)	
f)	egyetem	f)	

SZÜLŐI BELEEGYZŐ NYILATKOZAT

Meggyesné Hosszu Tímea vagyok, az SZTE JGYPK Gyógypedagógus – képző Intézetének oktatója, a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány felelőse. PhD értekezésem megírásához szeretném a segítségét kérni. Disszertációm a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában írom.

A 2015/2016-os tanév szeptemberétől a gyógypedagógiai intézményekben is kötelező vált valamely idegen nyelv tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára. E tanulónéesség idegennyelv-tanulásáról csekély elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésünkre, ezért a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára is. A kutatás célja, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció feltárásával segíteni tudjuk az idegen nyelv tanulása során a tanári és a tanulói együttműködés hatékonyságát.

Jelen kutatás egy országos hatókörű vizsgálat. A vizsgálat részét képezi az is, hogy összehasonlító vizsgálattal fel tudjuk tárni az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, illetve az ép fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációja közti különbségeket. Az összehasonlító vizsgálatához kérjük az Ön beleegyzését, hogy gyermeke részt vehessen egy, az idegennyelv-tanulási motivációt vizsgáló kérdőív kitöltésében. Továbbá kérjük Önt, szíveskedjen kitölteni egy szülők számára összeállított kérdőívet.

Szeged, 2016. november 9.

Köszönettel:

Meggyesné Hosszu Tímea
egyetemi tanársegéd
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Beleegyezem, hogy gyermekem részt vegyen az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatában.

Dátum:




Aláírás:.....

Német nyelvi motivációs kérdőív



A következő állításokkal van, aki egyetért, és van, aki nem. Nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok. Arra kérünk, hogy minden állítás után jelezd, mennyire értesz vele egyet. **Karikázd be a megfelelő számot!**

A lehetséges válaszok	Akkor válaszd ezt a választ, ha...
„Igen, igaz.”	teljesen egyet értesz az állítással.
„Igaz is, meg nem is.”	részben értesz egyet az állítással.
„Nem igaz.”	egyáltalán nem értesz egyet az állítással.







Arra kérünk, azt a számot karikázd be, amire először gondoltál, és ne gondolkodj sokáig a válaszon!

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
1.	Azért fontos németül tanulnom, mert később szükségem lesz rá (pl. a szakiskolában).	1	2	3
2.				
3.	Azért fontos németül tanulnom, hogy megértssem a német nyelvű slágereket.	1	2	3
4.	Gyakran össze csapom a német leckémet.	1	2	3
5.	Bátrabbnak érzem magam, amikor németül beszélek.	1	2	3
6.	A szüleim feleslegesnek tartják az idegennyelv-tanulást, ezért engem sem érdekel.	1	2	3
7.	Elvesztegetett időnek érzem a némettanulásra fordított időt.	1	2	3
8.	Szeretem, amikor németórán németül beszélgetünk.	1	2	3



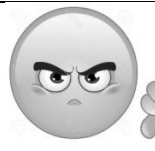
9.	A németórák nehezek.	1	2	3
10.	A családom bíztat, hogy tanuljak németül.	1	2	3




		Igen, igaz.	Igaz is, meg nem is.	Nem igaz.
				
11.	Zavar az órán, ha nem értem a szavak jelentését.	1	2	3
12.	A német nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartom.	1	2	3
13.	Szeretem, amikor németórán játszunk.	1	2	3
14.	A némettanárom unalmasan tanít.	1	2	3
15.	Általában kellemetlenül érzem magam, ha németül kell beszélnem.	1	2	3
16.	A családban rajtam kívül más is van, aki tanul valamilyen idegen nyelvet.	1	2	3
17.	Nem szeretek fél munkát végezni, alaposan megtanulok mindent.	1	2	3
18.	Jól tudok olvasni németül.	1	2	3
19.	Ha németül tanulok, jobban megismerhetem a németül beszélő népek életét.	1	2	3
20.	A barátaim feleslegesnek tartják a német nyelv tanulását, ezért engem sem érdekel.	1	2	3

		Igen, igaz.	Igaz is, meg	Nem igaz.
--	--	----------------	-----------------	-----------




			nem is. 	
21.	Némettudás nélkül nem tudok külföldre utazni.	1	2	3
22.	Gyakran átgondolom utólag, hogy mit tanultunk németórán.	1	2	3
23.	Némettanulás helyett szívesen fordítanék több időt más tantárgyra.	1	2	3
24.	Azt szeretném, ha hetente két óránál több németóránk lenne.	1	2	3
		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
25.	Szeretek sokat dolgozni.	1	2	3
26.	A németes csoportom olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3
27.	A szüleim szerint a német nyelv fontos tantárgy.	1	2	3
28.	A tanárom német nyelvű utasításait megértem.	1	2	3
29.	A némettanárom jól tanít.	1	2	3
30.	A németóráknak nincs értelmük.	1	2	3

		Igen, igaz.	Igaz is, meg nem is.	Nem igaz.
--	--	-------------	----------------------	-----------




				
31.	A barátaim bíztatnak, hogy tanuljak németül.	1	2	3
32.	Szerintem jól beszélek németül.	1	2	3
33.	Félek, hogy a többiek kinevetnek, ha németül beszélek.	1	2	3
34.	Németből könnyű jó jegyet szerezni.	1	2	3
35.	Azért fontos németül tanulni, mert szeretnék olyan országokba utazni, ahol németül beszélnek.	1	2	3
36.	Nem szeretek a némettel foglalkozni, azért tanulom, mert muszáj.	1	2	3
37.	Vannak olyanok a németes csoportban, akik magányosnak érzik magukat az órán.	1	2	3
38.	Sok barátom van, aki tanul németül.	1	2	3
39.	Szeretem, amikor a németórán énekelünk.	1	2	3
40.	A némettanárom szorgalmas.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
41.	Félek, hogy esetleg hibásan mondok valamit németül.	1	2	3
42.	Szeretem, amikor németórán az interaktív táblát használjuk.	1	2	3

43.	A családomban van, aki jól beszél idegen nyelven.	1	2	3
44.	A barátaim azt mondják, butaság németül tanulni.	1	2	3
45.	Ha a némettanárom plusz feladatot adna, biztosan jelentkeznék rá.	1	2	3
46.	Fontos németül tanulni, mert szeretnék megismerkedni németül beszélő külföldiekkel.	1	2	3
47.	Azért fontos németül tanulnom, mert nem szeretnék megbukni belőle.	1	2	3
48.	Érdekel, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3
49.	Azért fontos németül tanulnom, mert ma már majdnem mindenki tud németül.	1	2	3
50.	Van, amikor teher számomra a német nyelv tanulása.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
51.	A családom támogatása segít abban, hogy nagyobb kedvvel tanuljak németül.	1	2	3
52.	Megértem, amikor a tanárom németül beszél.	1	2	3
53.	Szeretem, amikor németórán németül olvasunk.	1	2	3
54.	Azért fontos németül tanulni, mert szeretnék külföldi barátokat szerezni.	1	2	3
		Igen, igaz.	Igaz is, meg nem is.	Nem igaz.

				
55.	Nem szívesen vagyok együtt a németes csoportom tagjaival.	1	2	3
56.	Szeretek németül tanulni.	1	2	3
57.	Könnyen feladom a nehéz feladatokat.	1	2	3
58.	A némettanulást érdekesnek tartom.	1	2	3
59.	Ha tudok németül, több ismeretem lesz a világról.	1	2	3
60.	A németórák változatosak.	1	2	3

		Igen, igaz. 	Igaz is, meg nem is. 	Nem igaz. 
61.	Azért fontos németül tanulnom, hogy megértsem a német nyelvű filmeket.	1	2	3
62.	Mások jobban elismernek, ha németül tanulok.	1	2	3
63.	Fontos németül tanulnom, mert nem akarok rossz jegyeket szerezni belőle.	1	2	3
64.	A kedvenc tantárgyam a német.	1	2	3
65.	Nagyon izgulnék, ha egy német anyanyelvűvel kellene beszélnem.	1	2	3
66.	A némettanárom segítőkész a diákokkal.	1	2	3
67.	Néha van feszültség a németes csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.	1	2	3
68.	Azért fontos németet tanulnom, mert felnőttként külföldön	1	2	3

6. Szoktad-e nézni? igen
nem
7. Van- otthon számítógépek? igen
nem
8. Van-e otthon internetkapcsolatok? igen
nem
9. Szoktál-e nézni a YouTube-on német nyelvű videót, zenét? igen
nem
10. Hány mobiltelefonotok van a családban? Karikázd be! 1 2 3 3-
nál több
11. Van-e saját mobiltelefonod? igen
nem
12. Van-e a telefonodon internet? igen
nem
13. Szoktad-e nyelvtanulásra használni? igen
nem
14. Mikor születted? év..... hónap nap
15. Hányadik osztályba jársz?
16. Hányadik osztályban kezdtél el németet tanulni?
17. Nemed? Húzd alá! fiú
lány

KÖSZÖNJÜK SZÉPEN A MUNKÁDAT!

Tanári kérdőív

Német nyelvi motivációs kérdőív

Kedves Kolléga!

Kérem, szíveskedjen kitölteni minden tanulóra vonatkozóan egy kérdőívet! A kódszámot az útmutatóban leírtak alapján adja meg! Az adatok feldolgozása szempontjából fontos, hogy a tanuló, a tanári, és a szülői kérdőíven, az egyes tanulókra vonatkozó kódszám megegyezzen.

Az egyes tanulóra vonatkozóan az állításokat ötfokozatú skálán kell értékelni. Az utolsó oszlopban talál egy kilences számmal jelzett kódot. Ezt akkor karikázza be, ha nem tudja megítélni az állítást. Karikázza be a megfelelő számot!

1 – Egyáltalán nem igaz; 2 – Inkább nem igaz; 3 – Egyaránt igaz és hamis; 4 – Inkább igaz; 5 – Teljes mértékben igaz; 9- Nem tudom megítélni.

1.	Azért fontos németet tanulnia, mert később szüksége lesz rá (pl. a középiskolában).	1	2	3	4	5	9
2.							
3.	Azért fontos németet tanulnia, hogy megértse a német nyelvű slágereket.	1	2	3	4	5	9
4.	Gyakran összecsapja a német leckéjét.	1	2	3	4	5	9
5.	Bátrabbnak érzi magát, amikor németül beszél.	1	2	3	4	5	9
6.	A szülei feleslegesnek tartják az idegennyelv-tanulást, ezért őt sem érdekli.	1	2	3	4	5	9
7.	Elvesztegetett időnek érzi a némettanulásra fordított időt.	1	2	3	4	5	9
8.	Szereti, amikor németórán németül beszélgetünk.	1	2	3	4	5	9
9.	A németórákat nehéznek tartja.	1	2	3	4	5	9
10.	A családja biztatja, hogy tanuljon németül.	1	2	3	4	5	9
11.	Zavarja az órán, ha nem érti a szavak jelentését.	1	2	3	4	5	9
12.	A német nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartja.	1	2	3	4	5	9
13.	Szereti, amikor németórán játszunk.	1	2	3	4	5	9
14.	Azt gondolja, a némettanár	1	2	3	4	5	9

	unalmasan tanít.						
15.	Általában kellemetlenül érzi magát, ha németül kell beszélnie.	1	2	3	4	5	9
16.	A családjában rajta kívül más is van, aki tanul valamilyen idegen nyelvet.	1	2	3	4	5	9
17.	Nem szeret félmunkát végezni, alaposan megtanul mindent.	1	2	3	4	5	9
18.	Jól tud olvasni németül.	1	2	3	4	5	9
19.	Ha németet tanul, jobban megismerheti a németül beszélő népek életét.	1	2	3	4	5	9
20.	A barátai feleslegesnek tartják a németnyelv tanulását, ezért őt sem érdekli.	1	2	3	4	5	9
21.	Némettudás nélkül nem tud külföldre utazni.	1	2	3	4	5	9
22.	Gyakran átgondolja utólag, hogy mit tanultunk németórán.	1	2	3	4	5	9
23.	Némettanulás helyett szívesen fordítana több időt más tantárgyra.	1	2	3	4	5	9
24.	Azt szeretné, ha hetente még több németóránk lenne.	1	2	3	4	5	9
25.	Szeret sokat dolgozni.	1	2	3	4	5	9
26.	A németes csoport olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3	4	5	9
27.	A szülei szerint a német nyelv fontos tantárgy.	1	2	3	4	5	9
28.	A tanár német nyelvű utasításait megérti.	1	2	3	4	5	9
29.	Azt gondolja, a némettanár jól tanít.	1	2	3	4	5	9
30.	Azt gondolja, a németóráknak nincs értelmük.	1	2	3	4	5	9
31.	A barátai biztatják, hogy tanuljon németül.	1	2	3	4	5	9
32.	Szerinte jól beszél németül.	1	2	3	4	5	9
33.	Fél, hogy a többiek kinevetik, ha németül beszél.	1	2	3	4	5	9
34.	Azt gondolja, németből könnyű jó	1	2	3	4	5	9

	jegyet szerezni.						
35.	Azért fontos németet tanulnia, mert szeretne olyan országokba utazni, ahol beszélnek németül.	1	2	3	4	5	9
36.	Nem szeret a némettel foglalkozni, azért tanulja, mert muszáj.	1	2	3	4	5	9

37.	Vannak olyanok a németes csoportban, akik magányosnak érzik magukat az órán.	1	2	3	4	5	9
38.	Sok barátja van, aki tanul németül.	1	2	3	4	5	9
39.	Szereti, amikor a németórán énekelünk.	1	2	3	4	5	9
40.	Azt gondolja, a némettanár szorgalmas.	1	2	3	4	5	9
41.	Fél, hogy esetleg hibásan mond valamit németül.	1	2	3	4	5	9
42.	Szereti, amikor németórán az interaktív táblát használjuk.	1	2	3	4	5	9
43.	A családjában van, aki jól beszél idegen nyelven.	1	2	3	4	5	9
44.	A barátai azt mondják, butaság németet tanulni.	1	2	3	4	5	9
45.	Ha a némettanár plusz feladatot adna, biztosan jelentkezne rá.	1	2	3	4	5	9
46.	Fontos németet tanulnia, mert szeretne megismerkedni németül beszélő külföldiekkel.	1	2	3	4	5	9
47.	Azért fontos németet tanulnia, mert nem szeretne megbukni belőle.	1	2	3	4	5	9
48.	Érdeklí, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3	4	5	9

49.	Azért fontos németet tanulnia, mert ma már majdnem mindenki tud németül.	1	2	3	4	5	9

50.	Van, amikor teher számára a német nyelv tanulása.	1	2	3	4	5	9
51.	A családja támogatása segíti abban, hogy nagyobb kedvvel tanuljon németül.	1	2	3	4	5	9
52.	Megérti, amikor a tanár németül beszél.	1	2	3	4	5	9
53.	Szereti, amikor németórán németül olvasunk.	1	2	3	4	5	9
54.	Azért fontos németet tanulnia, mert szeretne külföldi barátokat szerezni.	1	2	3	4	5	9
55.	Nem szívesen van együtt a németes csoportja tagjaival.	1	2	3	4	5	9
56.	Szeret németet tanulni.	1	2	3	4	5	9
57.	Könnyen feladja a nehéz feladatokat.	1	2	3	4	5	9
58.	A némettanulást érdekesnek tartja.	1	2	3	4	5	9
59.	Ha tud németül, több ismerete lesz a világról.	1	2	3	4	5	9
60.	Azt gondolja, a németórák változatosak.	1	2	3	4	5	9
61.	Azért fontos németet tanulnia, hogy megértse a német nyelvű filmeket.	1	2	3	4	5	9
62.	Mások jobban elismerik, ha németül tanul.	1	2	3	4	5	9
63.	Fontos németül tanulnia, mert nem akar rossz jegyeket szerezni belőle.	1	2	3	4	5	9
64.	A kedvenc tantárgya a német.	1	2	3	4	5	9
65.	Nagyon izgulna, ha egy német anyanyelvűvel kellene beszélnie.	1	2	3	4	5	9
66.	Azt gondolja, a némettanár segítőkész a diákokkal.	1	2	3	4	5	9
67.	Néha van feszültség a németes	1	2	3	4	5	9

	csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.						
68.	Azért fontos németül tanulnia, mert felnőttként külföldön szeretne dolgozni.	1	2	3	4	5	9
69.							
70.	A némettanulásra nem fordít sok időt.	1	2	3	4	5	9
71.	Fontos számára a némettanulás, mert szeretné megismerni a németül beszélő népek szokásait.	1	2	3	4	5	9
72.	Jól tud írni németül.	1	2	3	4	5	9
73.	Azt gondolja, a némettanár igazságos.	1	2	3	4	5	9
74.	Ritkán végez több munkát, mint ami feltétlenül szükséges.	1	2	3	4	5	9
75.	Azt gondolja, a németórák unalmasak.	1	2	3	4	5	9
76.	Szereti, amikor németórán németül írunk.	1	2	3	4	5	9

KÖSZÖNÖM SZÉPEN A MUNKÁJÁT!

10. sz. melléklet

Szülői kérdőív- német nyelvi motiváció

1. Beszél-e a magyar nyelven kívül más nyelvet? Kérem, húzza alá a választ!

igen

nem

2. Ha beszél más nyelven, melyiken? Húzza alá! Több válasz is adható.

angol

német

francia

olasz

orosz

lovári

beás

egyéb:

3. Örülne-e, ha gyermeke nem németet, hanem másik idegen nyelvet tanulna?

igen

nem

4. Melyik nyelvet választaná neki?

5. Kérem, olvassa el a következő állításokat! Minden állítás után karikázással jelezze, hogy mennyire ért vele egyet.

		Igaz	Részen igaz	Nem igaz
1.	Gyermekeknek azért fontos németül tanulnia, mert később szüksége lesz rá (pl. továbbtanulás).	1	2	3
2.	Gyermekek, ha tud németül, több ismerete lesz a világról.	1	2	3
3.	Némettudás nélkül nem tud külföldre utazni.	1	2	3
4.	Gyermekek elvesztegetett időnek érzi a némettanulásra fordított időt.	1	2	3
5.	Gyermekeknek fontos németet tanulnia, mert felnőttként külföldön szeretne dolgozni.	1	2	3
6.	Gyermekeknek azért fontos németül tanulnia, hogy megértse a német nyelvű slágereket.	1	2	3
7.	Azért fontos németül tanulnia, mert szeretne olyan országokba utazni, ahol beszélnek németül.	1	2	3
8.	Azért fontos németül tanulnia, mert nem szeretne megbukni belőle.	1	2	3
9.	Azért fontos németül tanulni, mert ma már majdnem mindenki tud németül.	1	2	3
10.	Gyermekek nem szeret a némettel foglalkozni, azért tanulja, mert muszáj.	1	2	3
11.	Gyermekek szeret sokat dolgozni.	1	2	3
12.	A németes csoport olyan tanulókból áll, akik jól tudnak egymással dolgozni.	1	2	3
13.	Gyermekek fél, hogy esetleg hibásan mond valamit németül.	1	2	3
14.	A németóráknak nincs értelmük.	1	2	3

15.	Néha van feszültség a németes csoport tagjai között, és ez megnehezíti a tanulást.	1	2	3
16.	Gyermekek számára fontos németül tanulni, mert szeretne megismerkedni németül beszélő külföldiekkel.	1	2	3
17.	Gyermekek a német nyelvet fontos iskolai tantárgynak tartja.	1	2	3
18.	A németórák változatosak.	1	2	3
19.	Szerintem a német nyelv fontos tantárgy.	1	2	3
20.	Gyermekek megérti, amikor a tanár németül beszél.	1	2	3
21.	Gyermekek gyakran összecsapja a német leckét.	1	2	3
22.	Gyermekek fél, hogy a többiek kinevetik, ha németül beszél.	1	2	3
23.	Ha németül tanul, jobban megismerheti az németül beszélő népek életét.	1	2	3
24.	Mások jobban elismerik a gyermekemet, ha németül tanul.	1	2	3
25.	Gyermekek szereti, amikor a németórán énekelnek.	1	2	3
26.	Gyermekek a némettanulásra nem fordít sok időt.	1	2	3
27.	Gyermekek ritkán végez több munkát, mint ami feltétlenül szükséges.	1	2	3
28.	Azért fontos számára németül tanulni, mert szeretne külföldi barátokat szerezni.	1	2	3
29.	Én feleslegesnek tartom az idegennyelv-tanulást, ezért gyermekemet sem érdekli.	1	2	3
30.	Gyermekek szereti, amikor a németórán németül beszélgetnek.	1	2	3
31.	Gyermekek jól beszél németül.	1	2	3
32.	Gyermekekemet érdekli, hogy más népek hogyan élnek.	1	2	3
33.	Gyermekek szereti, amikor a németórán az interaktív táblát használják.	1	2	3
34.	Ha a némettanár plusz feladatot adna, gyermekem biztosan jelentkezne rá.	1	2	3
35.	A némettanár jól tanít.	1	2	3
36.	A némettanár igazságos.	1	2	3
37.	A németórák nehezek.	1	2	3

38.	Gyermekemet zavarja az órán, ha nem érti az idegen szavak jelentését.	1	2	3
39.	Gyermekem szereti, amikor a németórán játszanak.	1	2	3
40.	Gyermekemnek fontos németül tanulnia, hogy megértse a német nyelvű filmeket.	1	2	3

Szülő iskolai végzettsége

Kérjük, karikázza be a megfelelő betűt mindkét szülő végzettségének megfelelően!

Anya iskolai végzettsége	Apa iskolai végzettsége
a) Nem végezte el az általános iskolát	a)
b) 8 osztály	b)
c) szakiskola	c)
d) érettségi	d)
e) szakiskola	e)
f) egyetem	f)

SZÜLŐI BELEEGYZŐ NYILATKOZAT

Meggyesné Hosszu Tímea vagyok, az SZTE JGYPK Gyógypedagógus – képző Intézetének oktatója, a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány felelőse. PhD értekezésem megírásához szeretném a segítségét kérni. Disszertációm a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában írom.

A 2015/2016-os tanév szeptemberétől a gyógypedagógiai intézményekben is kötelező vált valamely idegen nyelv tanítása az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára. E tanulónépeség idegennyelv-tanulásáról csekély elméleti és gyakorlati tudás áll rendelkezésünkre, ezért a tanítás megszervezése és a tanórák vezetése nagy kihívást jelent az iskola és a pedagógusok számára is. A kutatás célja, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció feltárásával segíteni tudjuk az idegen nyelv tanulása során a tanári és a tanulói együttműködés hatékonyságát.

Jelen kutatás egy országos hatókörű vizsgálat. A vizsgálat részét képezi az is, hogy összehasonlító vizsgálattal fel tudjuk tárni az enyhén értelmi fogyatékos tanulók, illetve az ép fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációja közti különbségeket. Az összehasonlító vizsgálathoz kérjük az Ön beleegyezését, hogy gyermeke részt vehessen egy, az idegennyelv-tanulási motivációt vizsgáló kérdőív kitöltésében. Továbbá kérjük Önt, szíveskedjen kitölteni egy szülők számára összeállított kérdőívet.

Szeged, 2016. november 9.

Köszönettel:

Meggyesné Hosszu Tímea
egyetemi tanársegéd
SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet

Beleegyezem, hogy gyermekem részt vegyen az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatában.

Dátum:

.....
alíírás

11. sz melléklet

Az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmenetű tanulók idegnyelv-
tanulási motivációs alszála átlagainak összehasonlítása
(Független mintás T-próba, Levene-teszt)

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
I_S_sp	Equal variances assumed	,676	,411	,149	337	,881	,40981	2,74698	-4,99357	5,81320
	Equal variances not assumed			,149	323,2 45	,882	,40981	2,74970	-4,99975	5,81938
IO_S_sp	Equal variances assumed	,243	,622	-3,900	337	,000	-7,52372	1,92940	-11,31891	-3,72853
	Equal variances not assumed			-3,929	332,2 96	,000	-7,52372	1,91495	-11,29067	-3,75676
UO_S_s p	Equal variances assumed	1,484	,224	-,129	337	,898	-,39268	3,05120	-6,39448	5,60911
	Equal variances not assumed			-,128	314,7 79	,898	-,39268	3,07221	-6,43734	5,65198
TO_S_sp	Equal variances assumed	9,016	,003	-1,508	337	,133	-3,86535	2,56395	-8,90871	1,17802
	Equal variances not assumed			-1,484	299,0 20	,139	-3,86535	2,60521	-8,99222	1,26153
BO_S_sp	Equal variances assumed	3,507	,062	2,314	337	,021	8,58897	3,71177	1,28783	15,89012
	Equal variances not assumed			2,289	308,2 07	,023	8,58897	3,75226	1,20568	15,97227
SZO_S_s p	Equal variances assumed	3,109	,079	-2,603	337	,010	-8,89996	3,41952	-15,62625	-2,17367
	Equal variances not assumed			-2,592	318,6 62	,010	-8,89996	3,43426	-15,65665	-2,14326
MI_S_sp	Equal variances assumed	,702	,403	2,353	337	,019	5,93067	2,52068	,97242	10,88892
	Equal variances not assumed			2,350	322,7 39	,019	5,93067	2,52415	,96481	10,89653
AA_S_s p	Equal variances assumed	,047	,828	3,505	337	,001	8,71790	2,48753	3,82486	13,61094

	Equal variances			3,502	323,7					
	not assumed				14	,001	8,71790	2,48909	3,82108	13,61473
TSZ_S_s	Equal variances	3,737	,054	,845	337	,399	1,91335	2,26467	-2,54132	6,36801
p	assumed									
	Equal variances			,832	301,1	,406	1,91335	2,29848	-2,60977	6,43646
	not assumed				42					
CSK_S_	Equal variances	,007	,934	1,843	337	,066	4,67355	2,53552	-,31389	9,66100
sp	assumed									
	Equal variances			1,841	322,8	,067	4,67355	2,53879	-,32110	9,66821
	not assumed				54					
M_S_sp	Equal variances	8,556	,004	6,103	337	,000	11,80014	1,93337	7,99715	15,60313
	assumed									
	Equal variances			5,995	295,4	,000	11,80014	1,96820	7,92666	15,67361
	not assumed				42					
NYO_S_	Equal variances	2,085	,150	1,792	337	,074	5,05657	2,82114	-,49269	10,60584
sp	assumed									
	Equal variances			1,772	307,3	,077	5,05657	2,85334	-,55798	10,67113
	not assumed				49					
INYSZ_	Equal variances	,827	,364	-2,092	337	,037	-5,61222	2,68231	-10,88840	-,33604
S_sp	assumed									
	Equal variances			-2,070	308,0	,039	-5,61222	2,71176	-10,94813	-,27630
	not assumed				91					
OT_S_sp	Equal variances	10,540	,001	1,302	337	,194	3,15482	2,42309	-1,61147	7,92112
	assumed									
	Equal variances			1,272	285,4	,204	3,15482	2,47941	-1,72543	8,03508
	not assumed				13					
AE_S_sp	Equal variances	13,429	,000	-,648	337	,518	-1,55361	2,39913	-6,27276	3,16555
	assumed									
	Equal variances			-,666	333,2	,506	-1,55361	2,33110	-6,13913	3,03191
	not assumed				81					
AOE_S_	Equal variances	,437	,509	3,304	337	,001	7,70609	2,33237	3,11826	12,29393
sp	assumed									
	Equal variances			3,284	316,1	,001	7,70609	2,34632	3,08971	12,32247
	not assumed				73					
INYM_S	Equal variances	3,739	,054	1,271	337	,205	1,88152	1,48006	-1,02980	4,79285
_sp	assumed									
	Equal variances			1,255	305,3	,210	1,88152	1,49864	-1,06744	4,83049
	not assumed				79					

12. sz melléklet

A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók idegennyelv-tanulási motivációs alkála átlagainak összehasonlítása
(Független mintás T-próba, Levene-teszt)

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
l_S_sp	,396	,531	- ,302	109	,763	-1,68219	5,57526	12,73217	9,36778
			Equal variances not assumed	- ,304	88,504	,762	-1,68219	5,53964	12,69018
IO_S_sp	,138	,711	-	109	,000	16,94790	3,34012	23,56790	10,32789
			Equal variances not assumed	-	84,454	,000	16,94790	3,36779	23,64459
UO_S_s	,299	,585	-	109	,049	12,24120	6,16113	24,45237	-,03003
			Equal variances not assumed	-	82,323	,054	12,24120	6,26085	24,69530
TO_S_sp	3,555	,062	-	108	,038	10,55672	5,02604	20,51920	-,59425
			Equal variances not assumed	-	79,032	,045	10,55672	5,17254	20,85234
BO_S_sp	,459	,500	- ,907	108	,366	-5,95238	6,56082	18,95706	7,05230
			Equal variances not assumed	- ,891	82,089	,375	-5,95238	6,67688	19,23461
SZO_S_s	,211	,647	-	109	,177	-7,97101	5,87177	19,60867	3,66664
			Equal variances not assumed	-	86,468	,179	-7,97101	5,87732	19,65383
MI_S_sp	,155	,694	3,987	109	,000	16,14476	4,04896	8,11985	24,16966
			Equal variances not assumed	4,001	87,693	,000	16,14476	4,03488	8,12589

NA_S_s	Equal variances assumed	,079	,779	3,473	109	,001	14,42403	4,15346	6,19201	22,65605
p	Equal variances not assumed			3,496	88,580	,001	14,42403	4,12579	6,22563	22,62243
TSZ_S_s	Equal variances assumed	3,262	,074	,015	109	,988	,05607	3,71141	-7,29982	7,41197
p	Equal variances not assumed			,014	72,996	,989	,05607	3,90972	-7,73600	7,84814
CSK_S_s	Equal variances assumed	2,699	,103	3,292	109	,001	13,94065	4,23530	5,54643	22,33487
p	Equal variances not assumed			3,101	71,149	,003	13,94065	4,49586	4,97648	22,90482
M_S_sp	Equal variances assumed	11,381	,001	3,666	109	,000	12,79446	3,48961	5,87816	19,71075
	Equal variances not assumed			3,365	65,248	,001	12,79446	3,80250	5,20088	20,38803
NYO_S_sp	Equal variances assumed	1,543	,217	5,192	109	,000	23,20393	4,46947	14,34558	32,06229
	Equal variances not assumed			4,934	73,276	,000	23,20393	4,70292	13,83162	32,57625
INYSZ_S_sp	Equal variances assumed	1,794	,183	,408	109	,684	1,78399	4,37640	-6,88989	10,45787
	Equal variances not assumed			,426	98,595	,671	1,78399	4,18808	-6,52650	10,09448
OT_S_sp	Equal variances assumed	5,847	,017	5,488	109	,000	21,13009	3,85017	13,49918	28,76100
	Equal variances not assumed			5,119	68,856	,000	21,13009	4,12742	12,89580	29,36438
NE_S_sp	Equal variances assumed	,016	,900	,118	109	,906	,39337	3,33957	-6,22555	7,01230
	Equal variances not assumed			,115	79,518	,909	,39337	3,42930	-6,43178	7,21853
NOE_S_sp	Equal variances assumed	7,261	,008	1,236	109	,219	5,06815	4,09992	-3,05775	13,19405
	Equal variances not assumed			1,153	68,829	,253	5,06815	4,39567	-3,70135	13,83765
INYM_S_sp	Equal variances assumed	,130	,719	1,584	109	,116	3,35514	2,11817	-,84301	7,55329
	Equal variances not assumed			1,595	88,641	,114	3,35514	2,10361	-,82492	7,53519