

Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola

**Meggyesné Hosszu Tímea**

**ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK IDEGENNYELV-  
TANULÁSI MOTIVÁCIÓJA AZ ELTÉRŐ TANTERVŰ ÁLTALÁNOS  
ISKOLÁK 8. OSZTÁLYÁBAN**

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető:  
**Dr. habil. Bálint Ágnes PhD**

Pécs

2019

## PROBLÉMAFELVETÉS

A 21. században az idegennyelv-tudás szerepe jelentősen felértékelődött. 1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcstényezője az idegen nyelvek elsajátítása. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása iránt. Az Európai Unióban élő valamennyi gyermeknek, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában, vagy gyógypedagógiai iskolában tanul, joga van az idegen nyelvek tanulásához. (European Commission, 2005).

Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozásának egyik feltétele volt, hogy oktatási rendszerét hozzáigazítsa az európai normarendszerhez (Menus, 2000). Jogalkotásunk mára szilárdan védi a fogyatékos személyek jogait az oktatási, a munkahelyi, és a 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, beleértve az idegennyelv-tanulást is. Az ismertetett uniós és hazai oktatáspolitikai változások következtében a 2015/2016-os tanévtől a gyógypedagógiai iskolák 7-8. osztályaiban Magyarországon is kötelezővé vált az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-tanítása.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelv tanítása új kihívás a gyakorlatban dolgozó pedagógusok számára, de nagyon kevésbé kutatott területe a nyelvpedagógiának is (Coşkun Abdullah, 2013; Pokrivčáková, 2013a; Meggyesné és Lesznyák, 2014a; Meggyesné és Lesznyák, 2014b). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációs jellemzőinek feltárására pedig eddig még nem került sor. A köznevelési törvény (2011. évi CXCV. tv) értelmében felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező gyógypedagógus, illetve nyelvtanár taníthat e tanulópopuláció számára idegen nyelvet. A képzés tekintetében a pedagógusoknak mindössze 45 %-a felel meg a törvényben előírtaknak (Meggyesné, 2018b). Ráadásul általában a kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusokra bízják a nyelvtanítást. Azonban szignifikáns különbség van az idegen nyelvet tanító pedagógusok enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatásával eltöltött tapasztalata és a tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között ( $F(3,190) = 5,764, p = 0,001$ ). Az 5-10 év tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok és gyógypedagógusok csoportjainak idegennyelv-tanulási motivációja szignifikánsan magasabb, mint az 5 évnél kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégák csoportjaié ( $p = 0,000$ ) (Meggyesné, 2018b). Megoldásra vár a probléma, miszerint a gyógypedagógusok nem rendelkeznek az idegennyelv-tanítás módszertani ismereteivel, a nyelvpedagógusok pedig nem ismerik az enyhén értelmi fogyatékos tanulók sajátos szükségleteihez igazodó gyógypedagógiai módszertant.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

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 elfordulás a gyermekek ismétlődő kudarcélményeivel és a tanulás iránti alacsony érdeklődéssel magyarázható (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. 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. Tanulási motiváltságukban a külső visszajelzések fontos szerepet töltenek be. 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). 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 fejlődésű gyermekek motivációs szintjéhez képest hasonlóknak, vagy egyes tanulási motívumokban magasabbnak találták (Cuskelly és Gilmore, 2014; Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

A motivációról gyűjtött információk az adatgyűjtés módjának függvényében 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 fejlődésű 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 szerint a sikeres tanulási, feladat megoldási tapasztalatok biztosítása után nincs különbség az értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésű tanulók motivációjában (Bybee és Zigler, 1998). Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit hét motívum mentén (elsajátítási motívum, elsajátítási öröm, érdeklődés az iskolai tanulás iránt, biztonság-szükséglet, kötődés a pedagógushoz, osztálytársak hatása, szülői készítés) vizsgálta tipikus fejlődésű és tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) tanulók tanulási motivációját (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

Eredményeik alapján 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 fejlődésű

tanulókéval, ahol ennek a motívumnak a csökkenését figyelhetjük meg (Józsa és Fazekasné Fenyvesi, 2007).

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 idegen nyelvi motiváció jelenleg elfogadott, legkorszerűbb elmélete 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 elméleti hátterét mégsem e korszerű idegennyelv-tanulási motivációs 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. Vizsgálatunk elméleti háttere Dörnyei Zoltán háromkomponensű modellje, (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).

### **A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI**

A disszertáció célja alapvetően 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. A disszertáció célja továbbá, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjára vonatkozó kutatási eredmények a nyelvet tanító gyakorló pedagógusok és gyógypedagógusok számára segítséget nyújtsanak, illetve a gyógypedagógus- képzésébe beépítve bővítsék a képzésből kilépő gyógypedagógus-hallgatók idegennyelv-tanításra vonatkozó ismereteit.

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 vizsgálatok hipotézisei, adatgyűjtő eszközei, és az adatok elemzésének módszerei a 1. sz. táblázatban találhatóak.

1. táblázat A disszertáció hipotézisei, adatgyűjtő eszközei, és az adatelemzés módszertana

Hipotéziscsoport	Hipotézisek	Adatgyűjtő eszközök	Az adatok elemzésének módszere
<b>Tipikus fejlődésmentű tanulók és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlítása</b>	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.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára  76 ítemet tartalmazó kérdőív többségi tanulók számára	Független mintás t-próba  Welch-féle d-próba
	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.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára  76 ítemet tartalmazó kérdőív többségi tanulók számára	Független mintás t-próba
	A tipikus fejlődésmentű tanulók önértékelése és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése között van különbség. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók önértékelése várhatóan magasabb.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára  76 ítemet tartalmazó kérdőív többségi tanulók számára	Független mintás t-próba
	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.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára	Pearson-féle korreláció analízis
		76 ítemet tartalmazó kérdőív többségi tanulók számára  76 ítemet tartalmazó kérdőív pedagógusok számára	Független mintás t-próba  Páros mintás t-próba
<b>8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja</b>	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.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára	Független mintás t-próba  Welch-féle d-próba
	a) Feltételezzük, hogy 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.	76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára	Független mintás t-próba  Pearson féle korreláció analízis  Spearman-féle korreláció analízis

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

<p>Azt feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók magasabbra értékelik saját idegennyelv-tanulási motivációjukat, mint a pedagógusok.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára</p>	<p>Páros mintás t-próba</p>
<p>a) Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók angol és német idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára</p>	<p>Leíró statisztika Független mintás t-próba</p>
<p>b) Feltételezzük, hogy az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok idegen nyelvi szorongása között szignifikáns különbség van.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF fiúk és lányok számára</p>	<p>Pearson féle korreláció analízis Spearman-féle korreláció analízis</p>
<p>Feltételezzük, hogy a magasabb idegen nyelvi önbizalommal rendelkező enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak kevésbé jellemző az idegen nyelvi szorongás, és az idegen nyelvi motivációjuk is magasabb.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára</p>	<p>Leíró statisztika Páros mintás t-próba Pearson féle korreláció analízis</p>
<p>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.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív angolul és németül tanuló EÉF tanulók számára</p>	<p>Független mintás t-próba</p>
<p>Feltételezzük, hogy a szülők iskolai végzettsége és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára 40 ítemet tartalmazó szülői kérdőív</p>	<p>Spearman-féle korreláció analízis</p>
<p>Feltételezzük, hogy az anya iskolai végzettsége tekintetében szignifikáns különbség van a tanulók idegennyelv-tanulási motivációjában.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára 40 ítemet tartalmazó szülői kérdőív</p>	<p>Egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) Post hoc tesztek</p>
<p>Feltételezzük, hogy a szülők nyelvtudása és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között nincs összefüggés.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára 40 ítemet tartalmazó szülői kérdőív</p>	<p>Pearson féle korreláció analízis</p>
<p>Feltételezzük, hogy van összefüggés a milió dimenzió és az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja között.</p>	<p>76 ítemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára</p>	<p>Pearson féle korreláció analízis</p>

<b>8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja</b>	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 közöttük szignifikáns különbség.	76 itemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára 40 itemet tartalmazó szülői kérdőív	Pearson féle korreláció analízis Páros mintás t-próba
	Feltételezzük, hogy a milió és a nyelvi önbizalom tanulói alksálák között szignifikáns korrelációt találunk.	76 itemet tartalmazó kérdőív EÉF tanulók számára	Pearson féle korreláció analízis A 2. hipotéziscsoport változói erősségének megállapítására: Lineáris regresszió analízis

## MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

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 kérdőíves módszer „akadálymentesítéssel” az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél is alkalmazható (Köböl és Vidákovich, 2015). Kérdőívünk elkészítéséhez Dörnyei Zoltán és Richard Clément (2001) az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára kidolgozott mérőeszközét vettük alapul. 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. A többségi és gyógypedagógiai oktatás tartalmi különbségeinek következményei miatt a tanulási motiváció hazai 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. A tanulói kérdőívek mentális akadálymentesítésének fő szempontjait az állítások megszövegezése (egyszerű szavak használata, a mondatok egyszerű megfogalmazása, az információk ésszerű rendezése, a külalak és a forma szerkesztése), és a vizuális megsegítés eszközei alkották.

Kérdőívünk tizenhat alksálát 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). A nyelvtanulási attitűdöket az iskolai nyelvtanulást leíró attitűdökkel, a nyelvtanuláshoz köthető önbizalommal és a nyelvtanulási milióval (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.

Kérdőívcsomagunk tanulói, tanári és szülői kérdőívekből állt. A tanulói kérdőív a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos és tipikusan fejlődő tanulók idegennyelv-tanulási motivációját mérte háromfokozatú Likert-skálán az angol és a német nyelv vonatkozásában. 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 kérdőívben ötfokozatú Likert-skálán kellett az egyetértés mértékét jelölni. (Az elemzés során mindegyik kérdőívben százalékpontot számoltunk, hogy összevethetők legyenek az eredmények.)

A szülői kérdőív a már említett tizenhat alskálát tartalmazta, de csökkentett itemszámmal. Összesen 40 itemből állt. 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 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  $\alpha=0.81-0.85$ ).

### A MINTA BEMUTATÁSA

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, melyből végül 20 intézmény vett részt a kutatásban. Az alacsony együttműködési hajlandóság a kutatás tárgyának újszerűségével, illetve a kedvezőtlen szakember-ellátottsággal magyarázható.

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.

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.



2. táblázat A vizsgálati minta nemek és intézménytípusok szerinti eloszlása

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

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

3. táblázat A szülői minta eloszlása

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

4. táblázat A pedagógus minta eloszlása

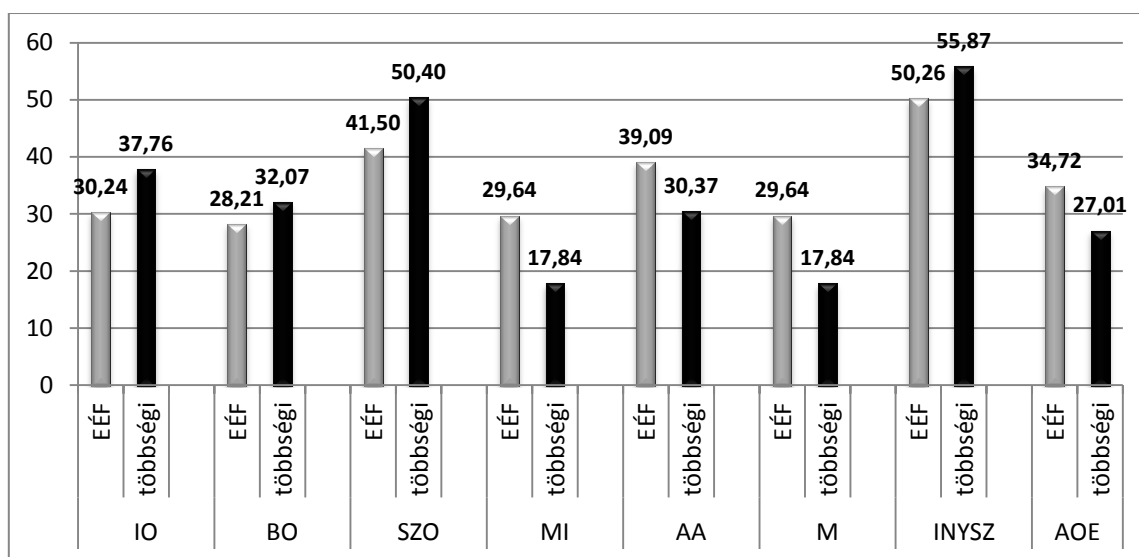
	<b>Enyhén értelmi fogyatékos tanulókról értékelést kitöltők</b>	<b>Többségi tanulókról értékelést kitöltők</b>
<b>gyakoriság (fő)</b>	195	254
<b>gyakoriság (%)</b>	100%	99%

A többségi pedagógusok kérdőívei közül egy értékelhetetlen volt.

## EREDMÉNYEK

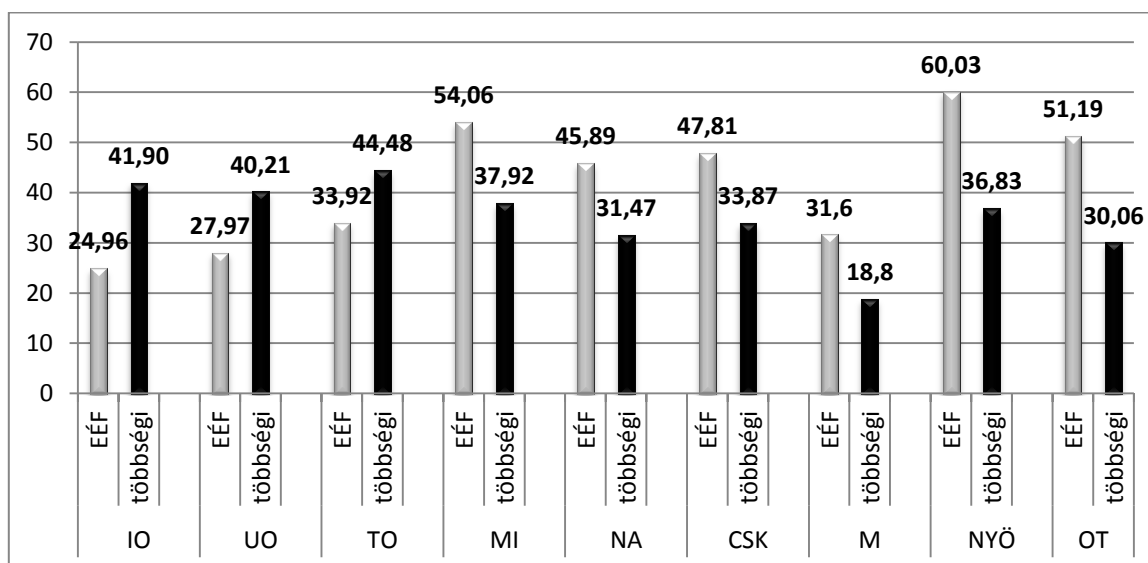
*Az első hipotézis-csoportba a tipikus fejlődésmentű tanulók és a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjának összehasonlításáról állítottunk fel hipotéziseket.*

H1: Eredményeink azt mutatják, hogy sem a teljes mintánkon ( $p=0,085$ ), sem az angolul tanulók ( $p=0,205$ ), sem a németül tanulók ( $p=0,116$ ) 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. A 1. és 2. ábra oszlopdiagramja szemléletesen ábrázolja a részminták átlagának különbségeit.



1. ábra

*Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók angol nyelvi motivációjának alsókálái közti különbség*



2. ábra

*Az enyhén értelmi fogyatékos és tipikus fejlődésmentű tanulók német nyelvi motivációjának alsókálái közti különbség*

Eredményünk összezseng 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).

Az alsókálák 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). Az 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. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kevésbé szoronganak az angol órákon, a német órákon nagyobb az önbizalmuk, mint a többségi gyerekeknek. Mindkét nyelvből magasabb a nyelv iránti attitűdjük.

H2: 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, 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 ( $t(312)=-2,123$   $p=0,035$ ). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációja szignifikánsan magasabb, mint azoké a fiatalabb tanulóké, akik ugyanúgy egy éve tanulják az adott idegen nyelvet.

H3: Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos önértékelést és elvárásokat a tanári értékelés és a társakkal való összehasonlítás határozza meg (Körössy, 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 ( $t(448)=1,726$   $p=0,085$ ). A tanult nyelvek tekintetében sem találtunk különbséget a tanulók önértékelésében (angol:  $t(337)=1,271$   $p=0,205$ ; német:  $t(109)=1,584$   $p=0,116$ ).

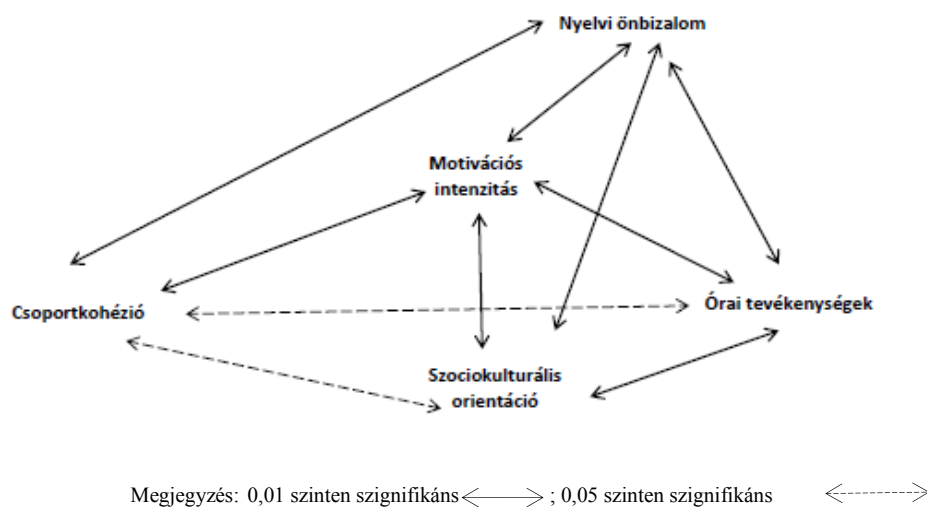
H4: A tanároktól származó értékelés és a tanulói önértékelés között szoros kapcsolat van, tehát a pozitív tanári visszajelzés pozitív tanulói önértékeléshez vezet, míg a sorozatos negatív minősítés hatására a tanulói önértékelés negatívvá válik (Burns, 1982). Mind az enyhén

értelmi fogyatékos tanulók ( $r=-0,203$ ,  $p=0,005$ ), mind a tipikus fejlődésű tanulók esetében ( $r=-0,392$ ,  $p=0,000$ ) 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 ( $t(447)=-9,947$   $p=0,000$ ). Váratlan eredmény, hogy a pedagógusok és a tanulók értékelését összehasonlítva mindkét mintán a pedagógusok motiváltabbnak találták tanítványaikat, mint ahogy a diákok látják önmagukat (többségi:  $t(253)=-17,967$   $p=0,000$ ; EÉF:  $t(194)=-5,500$   $p=0,000$ ). Ez az eredmény tovább gondolásra érdemes a tekintetben, 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.

*A második hipotéziscsoport a 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-tanulási motivációjáról fogalmaz meg feltevéseket.*

H5: 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 (Welch ( $d(87,34, 1)=-1,385$ ,  $p=0,17$ ). A nemek viszonylatában azonban az angolul tanuló enyhén értelmi fogyatékos lányok motivációja szignifikánsan magasabb, mint a fiúké ( $t(151)=-2,327$ ,  $p=0,021$ ). A két nyelv motivációs átlaga a fiúkra vonatkozóan eltérést mutat ( $t(126)=-2,106$ ,  $p=0,021$ ). A németül tanuló fiúk motivációs átlaga magasabb, mint az angolul tanuló fiúké. A lányok viszonylatában nincs különbség (Welch ( $d(65,1)=1,496$ ,  $p=0,144$ ).

H6: A motivációs alskálákban 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.



3. ábra

*A két nyelv szignifikáns különbséget mutató motivációs alskáláinak korrelációs kapcsolatai az angol nyelvi motivációban*

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.

H7: 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 alacsonyabban értékelik motivációjukat, mint a pedagógusok ( $t(194)=-5,500, p=0,00$ ), vagyis a tanulók önmagukról alkotott megítélése kedvezőtlenebb, mint amit a pedagógusok gondolnak a tanulók motivációjáról. Az angolul tanuló részmintáján szintén ezt az eredményt kaptuk ( $t(152)=-5,829, p=0,000$ ). A németül tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintájában nincs különbség a tanulói és a tanári értékelés között ( $t(41)=-0,404, p=0,688$ ), vagyis egyformán látják a tanárok és a tanulók a diákok német nyelvi motivációját.

H8: 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 németet tanuló 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 ( $t(193)=0,390, p=0,697$ ). Mindkét nyelv esetében pozitív összefüggést találtunk az idegen nyelvi szorongás és a csoportkohézió között (angol:  $r=0,343, p=0,000$ ; német: ( $r_s=0,431, p=0,004$ )). Vagyis a jó csoportlégkör növeli a diákok önbizalmát. Az enyhén értelmi fogyatékos lányok szorongása

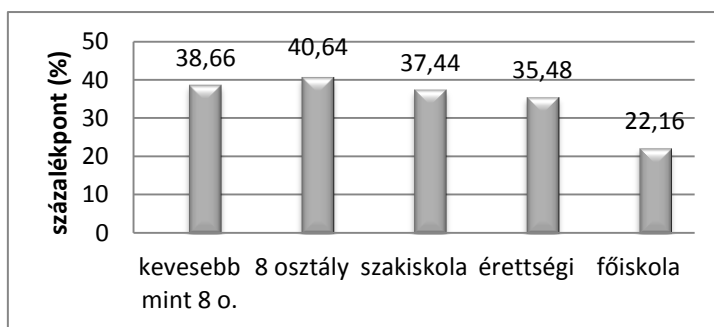
magasabb, mint a fiúké ( $t(193)=-2,237, p=0,026$ ). Ez az eredmény megegyezik Öveges és Csizér vizsgálatának eredményeivel, ők is ezt állapították meg többségi tanulók vizsgálata során (Öveges és Csizér, 2018). Az angolul tanulók között szintén a lányok szorongása magasabb.

H9: 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 ( $t(194)=-1,156, p=0,249$ ). A korrelációs vizsgálatok eredményei alapján sem a tanári, sem a tanulói értékelés alapján a szorongás csökkenésével nem nő a nyelvi önbizalom (tanári: ( $r= 0,262, p=0,00$ ); tanulói: ( $r= 0,203, p=0,05$ )). Sem a tanári, sem a tanulói értékelés alapján a szorongás csökkenésével nem nő a nyelvi önbizalom.

Mind a tanári ( $r= 0,762, p=0,00$ ), mind a tanulói ( $r= 0,639, p=0,00$ ) értékelés alapján megállapítható, hogy az önbizalom és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata között közepes szignifikáns korreláció áll fenn.

H10: 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, azt vártuk, 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 ( $t(193)=-2,197, p=0,029$ ). 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 ( $t(151)=-1,625, p=0,106$ ), sem a német ( $t(40)=0,937, p=0,354$ ) részmintában.

H11-12: Az anya végzettsége és a gyermek idegen nyelvi motivációja között gyenge, de biztos negatív irányú együttjárást tapasztaltunk ( $r_s(153)= -0,244, p = 0,02$ ). 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 ( $r_s(133)= -0,163, p = 0,058$ ). A főiskolai végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek idegennyelv-tanulási motivációja bizonyult alacsonyabbnak ( $F(5,149) = 3,215, p = 0,009$ ).



4. ábra

*Az idegen nyelvi motiváció százaléértékei az anyák iskolai végzettségének függvényében*

A legmagasabb idegen nyelvi motivációval azok a tanulók rendelkeznek, akiknek édesanyjuk általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezik. A szülők idegennyelv-tudása és gyermekeik idegen nyelvi motivációja között nincs kimutatható összefüggés ( $r=0,023$   $p=0,803$ ).

H13-16: 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 ( $r=0,652$ ,  $p=0,000$ ), tehát a támogató milió az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében is együtt jár a magasabb idegen nyelvi motivációval. A szülői és a tanulói értékelések összehasonlítása során a milió tekintetében pozitív együttjárást találtunk ( $r=0,373$   $p=0,00$ ), 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 ( $t(121)=-5,793$   $p=0,000$ ). Gyenge-közepes pozitív irányú szignifikáns összefüggést találtunk a nyelvi önbizalom és a milió dimenziók között ( $r=0,358$   $p=0,000$ ), 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. Az 5. táblázat negyedik ( $r \cdot \beta$ ) oszlopában közölt értéket 100-zal szorozva %-ban kapjuk az adott változó által megmagyarázott variancia arányát.

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

Függő változó- Idegennyelv-tanulási motiváció					
Független változó	r	$\beta$	$r \cdot \beta$	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

## 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 nem volt 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 kevesebb, mint negyede az angolul tanulóknak.

## IRODALOM

- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart and Winston, London.
- 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.
- Chan, K. és Keogh, B. (1974). Interpretation of task interruption and feelings of responsibility for failure. *Journal of Special Education*, 8. 175–178.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- 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.
- Dörnyei Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78. 273–84.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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., 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.
- European Commission (2005). *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages*. Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.
- Fazekasné Fenyvesi M. (2009). Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Bene Annamária (szerk.): *Az esélyegyenlőtlenség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban*, Fórum, Szabadka.
- 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.
- Gordosné Szabó A. (1995). *Bevezetés a gyógypedagógiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Harter, S., Zigler, E. (1974). The assessment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169–180.
- Józsa K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.



- 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.
- Köböl E., Vidákovich T. (2015). A mérési körülmények hatása a tanulásban akadályozott tanulók olvasás-szövegértés teljesítményére. *Iskolakultúra*, 25. évfolyam, 2015/4. szám. 3-17.
- 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.]
- 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.
- 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.
- Meggyesné Hosszu T., Lesznyák M. (2014a). A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon In: Zsemlyei (szerk): *Többnyelvűség 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. (2018). 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.
- 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 szókécc In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.) *Gyógypedagógiai Lexikon*. BGGYTF, Budapest. 155.
- Nikolov M. (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13 (8). pp. 61-73.
- Öveges E., Csizér K. (szerk., 2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Budapest. Oktatási Hivatal.
- Péter-Szarka Sz. (2007). *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet.

Pokrivčáková S. (2013a). Foreign Language Education of Learners with Special Educational Needs in Slovakia. *International Journal of Arts and Commerce* 2.8.115-126.

Switzky, H. N. (1997). Mental retardation and the neglected construct of motivation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32, 194–200.

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.

Taylor, R., Richards, S., Brady, M. (2005). *Mental Retardation: Historical Perspectives, Current Practices and Future Directions*. Boston: Allyn & Bacon.

Zigler, E. (1967). Familial mental retardation: A continuing dilemma. *Science*, 20. 292–298.

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.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

## A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖREIHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

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 szak módszertanok köréből*. International Research Institute. Komarno. 69-75.

Meggyesné Hosszu T. (2017b). Európai helyzetkép az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatásáról. In: Borsos Éva, Námétovszki Zsolt és Németh Ferenc (szerk.) (2017): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2017-es Tudományos Konferenciájának 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: Karlovitz János Tibor (szerk., 2018): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és a szak módszertanok 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. Fogyatékossgal élő*

gyermek, 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 Oktató- 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 tankönyvéről és munkafüzetéről. Eszterházy Károly Egyetem Oktató- és Fejlesztő Intézet. Eger.

Meggyesné Hosszu T., Lesznyák M. (2014a). A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon In: Zsemlyei (szerk): *Többszempontú 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 Nyelvtanítás*. 23. 4. 22-42.