

**Sarkadi Ágnes**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK,  
Általános és Alkalmazott Nyelvészet Tanszék*

## A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései

*A tanulmány összefoglalja a diszlexiás nyelvtanulók leggyakoribb nehézségeit és a leggyakrabban ajánlott tanítási technikákat, továbbá kitér a kérdéssel kapcsolatos fontosabb jogszabályokra is.*

A diszlexiás nyelvtanulók helyzete a magyar oktatás megoldásra váró kérdései közé tartozik. Tanulási zavaruk miatt a diszlexiás diákoknak a nyelvtanulás több nehézséget okoz, mint egy átlag nyelvtanulónak, tanulási nehézségeik miatt gyakran részesülnek különböző fajta felmentésekben. Ugyanakkor használható nyelvtudás hiányában a diszlexiás fiatalok hátrányos helyzetbe kerülnek munkavállaláskor, kevesebb esélyük van a népszerű egyetemi és főiskolai szakokra való bejutásra, és nehézségeik vannak diplomájuk megszerzésekor.

### A diszlexia fogalma

A görög eredetű „diszlexia” szó szavakkal kapcsolatos nehézséget jelent. (Smythe, 1999) A diszlexiát magát általában olyan zavarként (Waites, 1968) vagy fogyatékosként (Frost és Emery, 1995; Smith és Sensenbaugh, 1992) definiálják, amely olvasási és/vagy írási nehézségekkel jár. Fontos, hogy ezek a nehézségek nem magyarázhatóak sem értelmi fogyatékossgal, sem a megfelelő oktatás hiányával. (Bryant és Bradely, 1985) A diszlexiának biológiai alapjai vannak: neuropszichológiai kutatások igazolták, hogy a diszlexiások agykérgében ectopiának, illetve microgyriának nevezett eltérések vannak, amelyek kedvezőtlenül befolyásolják az agykéreg kritikus területein a vizuális és auditív információ feldolgozást. (Paulesu, Démonet, Fazio, MCCrory, Chanoine, Brunswick, Cappa, Cossu, Habib, Frith és Frith, 2001)

A diszlexiások speciális nehézségein és problémáin túl mostanában egyre gyakrabban lehet hallani a diszlexiások pozitív adottságairól is. A leggyakrabban említett diszlexiás erősségek: a kiemelkedő vizuális képességek, a kreativitás, a hatékony problémamegoldó képességek (Edwards, 1994) és a globális/holisztikus gondolkodásmód. (Gyarmathy, 2004) Ezeknek a diszlexiás erősségeknek a tudatában egyre többen utasítják el azt, hogy a diszlexiát fogyatékossgként vagy zavarként definiálják. Peer (1999) képességek és nehézségek sajátos kombinációjaként definiálja a diszlexiát, míg Ranaldi (2003) a tanulási különbség szót használja a diszlexiával kapcsolatban. A diszlexiások pozitív adottságait hangsúlyozók gyakran hoznak fel példaként híres, sikeres diszlexiás személyiségeket, akik nagy hatással voltak civilizációnk fejlődésére. Néhány példa a gyakran említett nevek közül: Rodin (Edwards, 1994), Edison, Faraday (Ranaldi, 2003) és Flaubert. (Gyarmathy, 2004)

### A diszlexiás nyelvtanulók speciális problémái

Elterjedt az a tévhit, hogy a diszlexiás nyelvtanulóknak csak az idegen nyelven való olvasás és írás okoz nehézséget, míg az idegen nyelven való beszéd és a hallás utáni szövegértés nem jelent különösebb gondot. Ez a vélekedés azonban figyelmen kívül hagyja,

hogy a diszlexiások nagy részének rossz a rövid távú memóriája, továbbá gyakran problémát okoz nekik a fonológiai és auditív feldolgozás, valamint a mondat szerkezet érzékelése. (Schneider és Crombie, 2003) Ezek a hiányosságok megnehezítik az új nyelvi szerkezetek felismerését és használatát egy idegen nyelv esetében. A diszlexiások gyakran nem veszik észre a graféma-fonéma egyezéseket, az anyanyelv és az idegen nyelv szintaktikai struktúrája közti megegyezéseket és különbözőségeket, valamint nem ismerik fel a szóképzés szabályszerűségeit. (Schneider és Crombie, 2003)

A diszlexiás nyelvtanulóknak nem minden nyelv okoz ugyanakkora nehézséget. Előfordul, hogy míg a kódolási nehézségeket az anyanyelvben sikerül kompenzálni, addig a kompenzációs stratégiák alkalmazása (parafrázis vagy a szövegkörnyezetre való támaszkodás) sokkal nehezebb az idegen nyelv esetén. (Sparks és Ganschow, 1993; Lowry, 1990) A nyelvek között is vannak különbségek: nagyon fontos, hogy egy adott nyelv helyesírását mély vagy felszíni helyesírásként lehet-e kategorizálni. A felszíni helyesírású nyelveknél (ilyen például az olasz) a helyesírás a kiejtést tükrözi, és szabályai könnyen áttekinthetőek. A mély helyesírású nyelveknél (ilyen például az angol és a francia) a helyesírás nem tükrözi egyértelműen a kiejtést és kevésbé írható le szabályokkal. A mély helyesírású nyelvek sokkal nagyobb kihívást jelentenek a diszlexiás nyelvtanulók számára, mint a felszíni helyesírású nyelvek. (Schwarcz, 1999) Éppen ezért általában felszíni helyesírású nyelvet – spanyolt, olaszt, németet – szoktak javasolni a diszlexiás nyelvtanulóknak. (Crombie, 1999; Sellin, 2001) Schneider és Crombie (2003) azt javasolják, hogy a domináns információ-feldolgozási nehézséget is vegyék figyelembe az idegen nyelv kiválasztásánál. Az auditív információ-feldolgozási nehézséggel küzdő diszlexiásoknak a holt nyelveket ajánlják. Míg azoknak a diszlexiásoknak, akiknek elsősorban a helyesírással és az olvasással van gondjuk, ugyanakkor beszédkészségük és auditív információ-feldolgozási készségük legalább átlagos, felszíni helyesírású élőnyelveket ajánlanak.

Schneider és Crombie (2003) ezeket az ajánlásokat elsősorban az angol anyanyelvű diszlexiások igényeit és problémáit szem előtt tartva fogalmazták meg. A nem angol anyanyelvű diszlexiásokra igen nagy nyomás nehezedik, hogy egy olyan mély helyesírású, diszlexiások számára általában nem javasolt (Spencer, 2000) élőnyelvet tanuljanak meg, mint az angol. Az angol ábécé 26 betűt használ a nyelv 44 fonémájának jelölésére, ez azt jelenti, hogy 577 graféma-fonéma kapcsolatot kell felismerni az olvasás során. (Selikowitz, 1993) A mély helyesírás nagyon megnehezíti a diszlexiásoknak az angol nyelv tanulását, ugyanakkor nemcsak a helyesírás mély vagy felszíni voltát kell figyelembe venni az idegen nyelv kiválasztásakor, hanem a motivációs tényezőket is. (Dowey, 1992; Schneider és Crombie, 2003) Tekintettel arra, hogy az angolnyelvtudás milyen mértékben növeli a jelenlegi Magyarországon egy munkavállaló piacképességét, teljesen érthető, hogy a diszlexiás nyelvtanulók szívesebben tanulnak első idegnyelvként angolul, mint latinul vagy olaszul. Bármennyire is valószínű, hogy könnyebben és gyorsabb érnének el sikereket az utóbbi két nyelv tanulása során.

### A diszlexiás nyelvtanulók nyelvtanítására javasolt módszerek

#### *Multiszenzoros technikák*

Ezek a technikák a vizuális, auditív és a kinesztetikus érzékelési csatornák szimultán használatát jelentik. (Barr, 1993) A multiszenzoros technikák használata kombinálja a domináns tanulási stílus használatával járó előnyöket, ugyanakkor a tanuló gyengébb modalitásait is fejleszti. (Hodge, 1998; Schneider és Crombie, 2003) A hatékony multiszenzoros terápia alapja az, hogy tisztában legyünk a tanuló domináns tanulási stílusával/stílusával. (Hatt és Nichols, 1995) Általánosságban elmondható, hogy a diszlexiásoknak erős a kinesztetikus/taktilis érzékelési csatornája, míg gyakran gyenge az auditív és/vagy a vizuális érzékelési csatornájuk. (Robinson-Tait, 2003) Ezért mindenképpen fontos a tanulók egyéni felmérése. (Hatt és Nichols, 1995)

Megjegyzendő még a multiszenzoros technikákkal kapcsolatban, hogy a szokásos tanítási módszerektől eltérően, nemcsak a bal agyféltekét, hanem a jobb agyféltekét is aktiválják. (Gyarmathy, 2004) Ez különösen hasznos a diszlexiások számára, akiknek jobb agyféltekéjük általában fejlettebb, mint a bal. Ez fejlettség főleg az átlagosnál jobb térlátásban és holisztikus gondolkodásmódban jelenik meg. (Godwin és Thomson, 2001)

A leggyakrabban ajánlott, kinezetikus/taktilis érzékelési csatornákat aktiváló multiszenzoros módszerek a következők: pantomim (Robinson-Tait, 2003; Schneider és Crombie, 2003), számítógépes szövegszerkesztő használata (Hodge, 1998), valamint szavak/betűk rajzolása a padon vagy a levegőben. (Nijakowska, 2001) A vizuális modalításra ható módszerek közül a szókártyák használatát (Robinson-Tait, 2003), a nyelvtani kategóriák színekkel való kódolását (Schneider, 1996; Robinson-Tait, 2003), szótárban szereplő szavak lerajzolását (Robinson-Tait, 2003), a szótári szavak magánhangzóinak és mássalhangzóinak különböző színekkel való kódolását (Hodge, 1998) és a nyelvtani szabályok vizualizációját kell megemlíteni.

*A leggyakrabban ajánlott, kinezetikus/taktilis érzékelési csatornákat aktiváló multiszenzoros módszerek a következők: pantomim, számítógépes szövegszerkesztő használata, valamint szavak/betűk rajzolása a padon vagy a levegőben. A vizuális modalításra ható módszerek közül a szókártyák használatát, a nyelvtani kategóriák színekkel való kódolását, szótárban szereplő szavak lerajzolását, a szótári szavak magánhangzóinak és mássalhangzóinak különböző színekkel való kódolását és a nyelvtani szabályok vizualizációját kell megemlíteni.*

(Hamilton, 2003) Kiemelten fontos multiszenzoros módszer még a gondolat-térkép, amely vizuális és verbális elemeket egyaránt tartalmaz. A gondolat-térkép másik nagy előnye, hogy holisztikus módon jeleníti meg az információkat, ami különösen hasznos lehet a diszlexiás tanulók körében. (Gyarmathy, 2001; Kenyon, 2001) Az audítív csatornákat aktiváló módszerek közül leginkább a diktafon szótanulásban való használatát (Kenard, 2000) és a szövegi rímeken alapuló játékokat szokták javasolni. (Nijakowska, 2001)

#### *Metakognitív módszerek*

A diszlexiások angol tanításával kapcsolatban gyakran szóba kerül a metakogníció fogalma. A metakogníció a problémamegoldásról való explicit gondolkodást jelenti: a metakognitív stratégiák magukban foglalják a probléma azonosítását, az alkalmazható stratégiákkal kapcsolatos tudást, a megfelelő stratégiák kiválasztását és az eredmény ellenőrzését. (Schneider és Crombie, 2003)

Schneider és Crombie (2003) kifejti, hogy a diszlexiásokat oktató nyelvtanárnak önellenőrzési és önelemzési stratégiák bemutatásával, valamint e stratégiák begyakorlásával kell fejlesztenie a diákok metakognitív készségeit. A metakognitív készségek fejlesztése a szabályok explicit tanítását is magába foglalja, ami nincs teljesen összhangban a jelenleg elterjedt nyelvoktatási filozófiával. (Krashen, 1981 idézi: Schneider és Crombie, 1996). Jó példa a szabályok explicit tanítására a grafémák és a fonémák közti kapcsolat tanítása az angol nyelv esetén. (Nijakowska, 2001)

A metakognitív stratégiák – a diszlexiások számára igen fontos – alcsoportját alkotják az emlékezetet segítő módszerek (mnemonic devices). Ezek a módszerek segítik a szókincs, a nyelvtan és a kiejtés elsajátítását. (Schneider és Crombie, 2003) A diszlexiások nyelvtanításában való kiemelkedő szerepük a diszlexiások gyenge munka- és rövidtávú memóriájával magyarázható. (Birsh, 1999) Schneider és Crombie (2003) a következő metakognitív módszereket sorolja fel: betű és hang emlékeztetők, amelyek a kiejtés és a helyesírás felidézését segítik, különböző vizuális illusztrációk használata, amelyeknek a

szavak és a nyelvtan tanulásában van szerepük, betűszavak, nehezen tanulható szavak történetbe foglalása és a memóriát segítő kulcsszavak használata (a kulcsszavak a tanuló aktív szókincséhez tartoznak és segítik a szókincs, a kiejtés és a nyelvtani szabályok memorizálását).

#### *Törekvés a homogén gátlás csökkentésére*

A Magyarországon széles körben és sikeresen alkalmazott *Meixner*-féle diszlexia prevenció/s/redukációs módszer egyik alappillére a homogén gátlás kiküszöbölése a tanulási-tanítási folyamatból. A *Ranschburg Pál* (1939) által leírt homogén gátlás fogalma arra vonatkozik, hogy a hasonló elemek egyidejű tanulása megjegyzési nehézségekhez vezet. Éppen ezért a *Meixner*-féle olvasás tanítási módszer kerüli a hasonló képzési helyű hangok vagy hasonló alakú betűk egyidejű tanítását. Logikusnak tűnik azt gondolni, hogy a homogén gátlás minimalizálása a diszlexiások nyelvtanítása során is hasznos lehet. Egy sikeres diszlexiás nyelvtanulóról szóló kvalitatív kutatásomban úgy találtam, hogy nagymértékben csökkentette a megjegyzési nehézségeket és a szavak keverését az, ha a hasonló kiejtésű/írásképző szavakat nem közvetlenül egymás után tanulta a diszlexiás nyelvtanuló. (*Sarkadi*, 2005)

### Egyéb javaslatok

Többen kiemelik a lassúbb haladási tempó és a bőséges gyakorlás fontosságát. (*Nijakowska*, 2001; *Root*, 1994; *Schneider*, 1996; *Schneider és Crombie*, 2003) Egyes kifejezések előzetes tanításának (pre-teaching) is fontos szerepe van, mert ezek a gyakorlatok fejlesztik a prediktív készségeket és a szövegértést. (*Gábor*, 2003; *Root*, 1994) Megemlítenéd még, hogy a fehér alapon írt feladatlapok használatát általában nem javasolják, mivel a fehér alapon írt szövegek olvasása sok diszlexiást kimerít, és megnehezíti számukra a koncentrációt. (*Godwin és Thompson*, 2001; *Robinson-Tait*, 2003)

### Kutatások az angolul tanuló diszlexiásokról

Viszonylag kevés tanulmány áll rendelkezésre az angolul tanuló diszlexiások speciális nehézségeivel kapcsolatban: jóval több tanulmány szól az angol anyanyelvű diszlexiások nyelvtanulási nehézségeiről (például *Hodge*, 1998; *Sparks és Miller*, 2003), illetve az angolt célnyelvi környezetben, második idegen nyelvként tanuló, felnőtt diszlexiás tanulókról (például *Almanza, Singleton és Terril*, 1996; *Gersten, Baker, Marks és Smith*, 1999). A lengyel *Joanna Nijakowska* egyike a keveseknek, akik az angolt idegen nyelvként tanuló diszlexiások problémájával foglalkoznak. Esettanulmányában (*Nijakowska*, 2001), amely egy angolul tanuló diszlexiásról szól, egy általa kidolgozott, multiszenzoros, graféma-fonéma kapcsolatot expliciten tanító fejlesztési programot mutat be. A fejlesztési program a helyesírásra és az olvasásra helyezi a fő hangsúlyt. A későbbiekben kvantitatív kutatással is megpróbálta igazolni, hogy módszere segíti a diszlexiások angol nyelvtanulását. (*Nijakowska*, 2004) Kutatása során arra az eredményre jutott, hogy a multiszenzoros, graféma-fonéma kapcsolatot expliciten tanító módszerrel tanuló diszlexiások jobb eredményeket értek el az olvasási és a helyesírási teszteken, mint a hagyományos módszerrel tanuló társaik.

*Ormos* (2003) egy speciális diszlexiás osztályokat is indító szakközépiskola tanulóinak angol nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeit vizsgálta. Kutatásában azt találta, hogy a négy készség közül a tanulók az írást találják a legnehezebbnek, és a diákok leginkább a helyesírási nehézségeiket hangsúlyozták. *Ormos* azt is megemlíti, hogy a tanulóknak súlyos nehézségeik voltak az írásbeli és szóbeli önkifejezés, a hangos olvasás, a szótanulás, a kiejtés és a nyelvtani fogalmak megértése területén. A hallás utáni szövegértéssel kapcsolatban ellentmondásos eredményekre jutott: a diszlexiás nyelvtanulók ezzel a készség-

gel kapcsolatban is problémákról számoltak be, ugyanakkor tanáraik úgy érezték, a hallás utáni szövegértés nem okoz különösebb nehézséget diszlexiás diákjaiknak.

Ormos egy másik tanulmánya egy sikeres – középfokú angol és német nyelvvizsgálóval is rendelkező – diszlexiás nyelvtanuló angol nyelvtanulás során alkalmazott stratégiáit és speciális nehézségeit vizsgálja. (Ormos, 2004) A diáknak főleg az olvasás tempójával, a szókincs elsajátításával és a helyesírással kapcsolatban voltak problémái. Azonban sikerült olyan tanulási stratégiákat kidolgoznia saját maga számára, amelyek segítettek ezekben a problémákban a legyőzésében (például ugyanakkor a szónak a többszöri egymás utáni leírása, emlékeztető módszerek (mnemonic devices) kidolgozása). A siker lehetséges okai között Ormos még megemlíti a tanuló átlagon felüli intelligenciáját és szorgalmát, továbbá azt a tény, hogy a diák rendszeres magántanári korrepetálásban részesült.

### **Kedvezmények, felmentések, nyelvvizsga**

A következőkben összefoglalom a diszlexiások nyelvtanulásával kapcsolatos fontosabb jogszabályokat: az iskolai felmentés, a nyelvvizsgálóval kapcsolatos kedvezmények és a gyermekkorban nem diagnosztizált diszlexiások speciális helyzetének ügyét.

#### *Az iskolai felmentés*

Észak-Amerikában és a legtöbb európai országban a törvényhozás elismeri, hogy a diszlexiás diákoknak a nyelvtanulás több nehézséget okoz, mint az átlag nyelvtanulónak, így különböző felmentésekben és kedvezményekben részesülhetnek. (Madaus, 2003) Magyarországon a diagnosztizált általános iskolás és középiskolás diszlexiások felmentést kaphatnak az idegen nyelvi tanulmányaik értékelése alól, illetve az idegen nyelv írásbelisége alól. (1993. évi LXXIX.törvény a közoktatásról. 30§) Azonban a felmentés nem oldja meg a diszlexiás diákok nyelvtanulási nehézségeit, és nem segíti őket a használható nyelvtudás megszerzésében. Ennek hiányában pedig veszélybe kerül a bejutásuk az egyes főiskolai/egyetemi szakokra, nehézségeik lesznek a diplomájuk megszerzésekor, és jelentős hátrányba kerülhetnek a munkaerő piacon.

#### *A nyelvvizsga*

A nyelvvizsga kérdése roppant fontos a diszlexiás nyelvtanulók számára. A diploma kézhez kapásának feltételeként, illetve felsőoktatási felvételi eljárás során biztosított többletpont hordozójaként az államilag elismert nyelvvizsga kulcsfontosságú szerepet tölt be a diszlexiás fiatalok életében.

A diszlexiás vizsgázóknak lehetőségük van bizonyos nyelvvizsgákat érintő kedvezmények igénybevételére. Jelenleg minden államilag elismert nyelvvizsga írásbeli részén kérheti a diszlexiás vizsgázó a helyesírás értékelése alóli felmentést, valamint többletidő biztosítását a feladatok elvégzésére. Ezenkívül a főiskola, egyetem is adhat kedvezményeket: a 29/2002 (V.17) OM rendelet 10.§-a lehetővé teszi, hogy a diszlexiás hallgató részleges felmentést kapjon a "B" típusú (írásbeli) nyelvvizsga letétele alól. Ezt a kedvezményt azon nyelvvizsgák esetében érvényesítheti a vizsgázó, amelyeken lehetőség van külön, az írásbeli vizsgától függetlenül jelentkezni a szóbeli nyelvvizsga részre. Így például a TELC vagy EURO nyelvvizsgákon, ahol nincs lehetőség külön jelentkezni a szóbeli részre, ez a kedvezmény nem vehető igénybe. Az írásbeli vizsga alóli felmentéssel kapcsolatban gyakran megfogalmazódik az a kritika, hogy a szóbeli vizsga is tartalmaz egy részt, amely sok szempontból hasonló készségeket mér, mint az írásbeli nyelvvizsga. Ez a vizsgarész a hallás utáni szövegértést vizsgáló „magnóhallgatás”. (Jeneiné, 2006) Ebben a vizsgarészben el kell olvasni a kérdéseket, majd le kell írni a válaszokat, azonban a nyelvvizsgaközpontok nem adnak többlet időt a feladatok elvégzésére. Ezt több diszlexiás fiatal, szülő és szakember is igazságtalannak tartja. (Jeneiné, 2006)

A „magnóhallgatással” kapcsolatban azt is érdemes figyelembe venni, hogy ahogy Schneider és Crombie (2003) írja, a diszlexiások egy részének problémát okoz az auditív információ feldolgozása. Ezen diszlexiások számára valószínűleg kiemelten nehéz a „magnóhallgatás”, hiszen a hallás utáni szövegértést vizsgáló feladatok egy olyan készséget mérnek, amellyel nekik az anyanyelvükön is komoly gondjaik vannak. Saját gyakorlatomban is (a diszlexiások egyéni nyelvtanítása során) találkoztam olyan auditív feldolgozási problémákkal küzdő tanulóval, akinek sikerült a nyelvvizsga írásbeli-diszlexiások számára nehéznek tartott része (mely alól felmentésre is jogosult volt), ugyanakkor nem sikerült a szóbeli rész, elsősorban a hallásutáni szövegértést vizsgáló feladat miatt.

### A gyermekkorban nem kezelt diszlexiások és a nyelvtanulás

Különösen nehéz helyzetben vannak azok a diszlexiások, akiknek a problémáját nem diagnosztizálták gyermekkorban. Ezek a diákok nem részesültek megfelelő terápiában, ezért különösen nagy nehézségekkel küzdenek az anyanyelvi olvasás-írás területén. Az idegen nyelvek tanulásával is sok a problémájuk, ráadásul megfelelő diagnózis hiányában nem jogosultak a diszlexiások számára törvényben ajánlott kedvezményekre. Ennek a ténynek számos negatív következménye lehet, többek közt az, hogy az időben nem fölismert diszlexiával a fiatal nem jut diplomához, mivel nem képes megszerezni a diplomához szükséges nyelvvizsgát. Egyetlen mentőöv kínálkozik ebben az esetben. Azok a 18 év feletti fiatalok, akiket nem kezelték diszlexiásként gyermekkorukban, ugyanakkor saját maguk úgy vélik, hogy helyesírási, olvasási és nyelvtanulási kudarcuk háttérében esetleg a diszlexia állhat, részt vehetnek egy kinevezett közoktatási, igazságügyi szakértő által végzett vizsgálaton. (Jeneiné, 2006) Amennyiben a szakértő megállapítja, hogy a nehézségeket diszlexia okozza, a fiatal jogosulttá válik a diszlexiásokat megillető kedvezményekre, továbbá kérvényezheti, hogy a főiskola/egyetem vezetője méltányossági alapon adja ki a diplomáját. Ez azt jelenti, hogy a vezető dönthet úgy, eltekint a nyelvvizsga letételétől, és kiadja a diplomát. Azonban ez nagyon ritkán és csak hosszadalmas küzdelem után szokott megtörténni. (Jeneiné, 2004) A szakértői vizsgálaton való részvételt egyetlen tényező nehezíti csak meg: a vizsgálatért jelenleg 17 ezer forintot kell fizetni. Ez a még tanuló, valószínűleg még nem kereső, vagy esetleg a meg nem kapott diploma és a nyelvtudás hiánya miatt munkanélküli diszlexiások számára sokszor igen nagy terhet jelenthet. Elgondolkoztató, hogy miért nincs valamiféle támogatási rendszer a vizsgálati díj finanszírozására.

A szakértő elérhetőségével kapcsolatban és a diszlexiások nyelvvizsgájának témakörében sok hasznos információ található a [www.dyslex.hu](http://www.dyslex.hu) honlapon.

### Összefoglalás

Összességében elmondható, hogy a mély helyesírású angol nyelv különösen nehéz a diszlexiások számára, azonban tekintettel a nyelv hazánkban betöltött fontos szerepére, nem tartható az az álláspont, hogy a diszlexiás tanulók ne tanuljanak angolul. A nyelvtan-

nulás nehéz folyamatát megkönnyítheti a multiszenzoros és metakognitív módszerek használata és a homogén gátlás kiküszöbölése. A nyelvtanulásra szintén kedvező hatással lehet a valós segítséget jelentő kedvezmények igénybe vétele. A kedvezmények rendszere azonban még nem teljesen tökéletes, az iskolai felmentések és a nyelvvizsgákkal kapcsolatos kedvezmények még sokszor nem szolgálják igazán a diszlexiások érdekeit.

## Irodalom

- Almanza, D. – Singleton, K. – Terril, L. (1996): *Learning disabilities in adult ESL: Case Studies and Directions*. [On-line]. Elérhető: <http://www.cal.org/caela/LDcase.htm>
- Barr, V. (1993): *Foreign language requirements and student with learning disabilities*. ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics, Washington, DC: (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-FL-93-04)
- Birsh, J. (1999, szerk.): *Multisensory teaching of basic language skills*. Paul Brookes Publishing, Baltimore, MD.
- Bryant, P. – Bradley, L. (1985): *Children's reading problems*. Basil Blackwell, London.
- Crombie, M. A. (1995): The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 3, 27–47.
- Downey, D. M. (1992): *Accommodating the foreign language learning disabled student*. Paper presented at the Foreign Language and Learning Disabilities Conference, The American University, Washington, DC.
- Edwards, J. (1994): *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. Cassel, London.
- Frost, J. A. – Emery, M. J. (1995): *Academic interventions for dyslexic children with phonological core deficits*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Reston, VA ( ERIC Document Reproduction Service No.E539).
- Gyarmathy Éva (2001): Gondolatok térképe. *Tanítani*, 18–19. 108–115.
- Gyarmathy É. (2004): *Gifted Children with Specific Learning Difficulties and Teaching Foreign Languages*. [Online] Elérhető: [www.diszlexia.hu/English/GCLD.doc](http://www.diszlexia.hu/English/GCLD.doc)
- Gabor Györgyi (2003): *Teaching English to dyslexics (2003)* [Online] Elérhető: <http://www.diszlexia.hu/Teaching.html>
- Gersten, R. – Baker, S. – Marks, S. U. – Smith, S. B. (1999): *Effective instruction for learning disabled or at-risk English-language learners: An integrative synthesis of the empirical and professional knowledge bases*. [On-line]. Elérhető: [http://www.ld.org/research/osep\\_at\\_risk.cfm](http://www.ld.org/research/osep_at_risk.cfm)
- Godwin, V. – Thomson, B. (2001): *Dyslexia toolkit-a resource for students and their tutors*. The Open University, Milton Keynes.
- Hamilton, F. S. (2003): *Making grammar visual*. Paper presented at the 54th Annual Conference of The International Dyslexia Association. San Diego, California. [On-line]. Elérhető: [www.interdys.org/54handouts/fl123.pdf](http://www.interdys.org/54handouts/fl123.pdf)
- Hatt, P. – Nichols, E. (1995): *Links in learning. A manual linking second language learning, literacy and learning disabilities*. MESE Consulting Ltd., Ontario.
- Hodge, M. E. (1998): *Teaching foreign language to at-risk learners: a challenge for the new millennium*. [Online] Elérhető: <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring98/i21hodge.html>
- Jeneiné Fenyves Erzsébet (2004): *Diszlexia, nyelvvizsga, diploma?* [On-line]. Elérhető: <http://www.dyslex.hu/index.html#diploma>
- Jeneiné Fenyves Erzsébet (2005): *A nyelvvizsga visszavág II.* [On-line]. Elérhető: <http://www.dyslex.hu/#diploma2>
- Jeneiné Fenyves Erzsébet (2006a): *Nyelvvizsga felmentés – hová fordulhat?* [On-line]. Elérhető: <http://www.dyslex.hu/index.html#diploma>
- Jeneiné Fenyves Erzsébet (2006b): *Nyelvvizsga – elutasítás*. On-line. Elérhető: <http://www.dyslex.hu/#corvinus>
- Kenard, A. (2000) *Surrey Institute of Art & Design, University College Faculties of Design, Arts & Media, Fashion & Communication-Dyslexia Awareness Support Pack for tutors..* [Online] Elérhető: <http://www.alladin.ac.uk/SUPPORT/downloads/dyslexia%20guidelines.doc>
- Kenyon, G. (2001): *Mind mapping can help dyslexics*. [On-line]. Elérhető: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1926739.stm>
- Krashen, S. (1987): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Lowry, C. M. (1990): *Teaching adults with learning disabilities*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 156)
- Meixner Ildikó (1993): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Madaus, J. W. (2003): What high school students with learning disabilities need to know about college foreign language requirements? *Teaching Exceptional Children*, 36, (2.) 62–66.
- Magyar Köztársaság Országgyűlése (1996): *LXII. Köznevelési Törvény*.
- Nijakowska, J. (2001): *Teaching English as a foreign language to a Polish dyslexic child – A case study*. Paper presented at the 5th BDA International Conference, University of York, UK.

- Nijakowska (2004): *Teaching English as a foreign language to Polish dyslexic students*. Paper presented at the 6th BDA International Conference, University of Warwick, UK.
- Oktatásiügyi Minisztérium (29/2002, V.17.): *OM rendelet a fogyatékkal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről*.
- Ormos Eszter (2003): *Teaching English as a foreign language to dyslexic children*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Ormos Eszter (2004): Egy sikeres diszlexiás nyelvtanuló. In: Kontra E. H. – Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Esettanulmányok, tanulságos esetek*. Okker Kiadó, Budapest. 145–160.
- Paulesu, E. – Démonet, J. F. – Fazio, F. – McCrory, E. – Chanoine, V. – Brunswick – Cappa, N. – Cossu, S. F. – Habib, G. – M. C. D. – Frith, C. D. – Frith, U. (2001): Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. *Science*, 291, 2165–2167.
- Peer, L. (1999): What is dyslexia? In: Smythe, I. (Ed.): *The dyslexia handbook*. BDA, Reading. 62.
- Robinson-Tait, C. (2003): *Dyslexia and modern language teaching*. [On-line]. Elérhető: [www.dyslexia-parent.com/mag46.html](http://www.dyslexia-parent.com/mag46.html)
- Ranaldi, F. (2003): *Dyslexia and design & technology*. David Fulton Publishers, Great Britain.
- Ranschburg Pál (1939): *Az emberi tévedések törvényszerűségei*. Novák Rudolf és Társa, Budapest.
- Root, C. (1994): *A guide to learning disabilities for the ESL classroom practitioner*. [On-line]. Elérhető: [www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html](http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html)
- Sarkadi Ágnes (2005): *Dyslexia and achieving success in studying English as a second language*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Schwarz, R. L. (1999): *The First International Multilingualism and Dyslexia Conference*. [Online] Elérhető: [www.idonline.org/ld\\_indepth/foreign\\_lang/multilingualism\\_conf699.html](http://www.idonline.org/ld_indepth/foreign_lang/multilingualism_conf699.html)
- Schneider, E. (1996): *Teaching foreign languages to at-risk learners*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED402788).
- Schneider, E. & Crombie, E. (2003): *Dyslexia and foreign language learning*. David Fulton Publisher's, London.
- Selikowitz, M. (1993): *Dyslexia and other learning difficulties: The facts*. Oxford University Press, Oxford
- Sellin, K. (2001): *Neuropsychological aspects in the approach of teaching and learning a foreign language*. Paper presented at the 5th BDA International Conference, University of York, UK. [On-line]. Elérhető: [http://www.bdainternationalconference.org/2001/presentations/thu\\_s6\\_d\\_12.htm](http://www.bdainternationalconference.org/2001/presentations/thu_s6_d_12.htm)
- Smith, C. B. – Sensenbaugh, R. (1992): *Helping children overcome reading difficulties*. Eric Identifier: ED344190
- Sparks, R. – Ganschow, L. (1993): The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal* 77, 58–74.
- Spencer, K. (2000, April/June): Is English a dyslexic language? *Dyslexia*, 152–162.
- Waites, L. (1968): Dyslexia International World federation of Neurology. Report of Research Group on Developmental Dyslexia and World Illiteracy. *Bulletin of The Orton Society*, 18. 21–22.