

Bakter Veronika¹ – Habók Anita²¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet² Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, SZTE IKIKK Digitális Tanulási Technológiák Inkubációs Kutatócsoport, MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

A diszlexia kezelésével kapcsolatos tanári nézetek

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása komplex módszertani kihívások elé állítja a tanárokat. Így van ez a diszlexiás tanulók esetében is, akiknél az egyéni tanulási szükségletek fokozott figyelmet igényelnek. A tanulmány az interjú módszerén keresztül vizsgálja a diszlexiás tanulók tanításával kapcsolatos tanári nézeteket és gyakorlati megoldásokat, különös tekintettel az azonosított nehézségekre és az alkalmazott módszertani eszköztárra, amelyeket a megkérdezett pedagógusok hasznosnak találnak a tanulói fejlesztés és a saját szakmai támogatás céljából.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb hangsúlyt kap a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása és az oktatásuk során alkalmazott stratégiák használata. A fokozott figyelem a sajátos nevelési igényű tanulók számának növekedésével is indokolható. A pedagógusok részéről jelen van az az igény, hogy tájékozottak legyenek a témában, és magabiztosan segítsék az osztályukban lévő sajátos nevelési igényű tanulók tanulását. A tanulási zavarok különbözőségeiből adódóan meg lehet fogalmazni néhány általánosabb tanácsot, amelyet a tanárok követni tudnak, azonban a tanítási módszerek és stratégiák terén szükséges elkülöníteni a sajátos nevelési igényű tanulók egyes csoportjait, amelyek tanítása más és más kihívásokat jelent és megoldási technikákat igényel. A jelen kutatás tanári nézőpontból közelíti meg a diszlexiás tanulók tanításához kapcsolódó véleményeket. Az interjú módszerén belül a strukturált interjút használva arra keres választ, hogy a tanárok osztálytermi környezetben milyen diszlexiával kapcsolatos tüneteket azonosítanak a leggyakrabban, hogyan tudnak segíteni a diszlexiás tanulóknak a tanórák alatt, illetve munkájuk során milyen kihívásokkal találkoznak. A tanárok szakmai ismereteinek frissítése szintén lényeges, ezért arra is kitér a tanulmány, hogy milyen információforrásokat használnak a tanárok, és milyen segítséget tartanak hasznosnak a diszlexiás tanulók tanításához.

Szakirodalmi háttér

Diszlexiás tanulók az osztályteremben

A Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai¹ bemutatják, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya évről évre kismértékben, de növekszik hazánkban, továbbá az Európai Bizottság (2017) statisztikái is ezt az általános tendenciát erősítik meg nemzetközi

kontextusban. A statisztikákkal összhangban a tanulási zavarban érintett diákok száma ugyancsak enyhe emelkedést mutat évről évre. A Nemzetközi Diszlexia Egyesület (International Dyslexia Association, IDA) adatai azt a becslést közölték, hogy a lakosság 15-20%-a rendelkezik a diszlexia valamilyen tünetével (Geertsema és mtsai, 2022). Ezen adatok, illetve a személyes tanári tapasztalatok, beszámolók alapján elmondható, hogy a legtöbb pedagógus pályafutása során találkozott már vagy találkozni fog a sajátos nevelési igény ezen típusával.

A kutatások (ld. pl. Tánczos, 2007; Zelinkova, 2012) részletesen bemutatják, hogy a diszlexia és egyéb tanulási nehézségek esetében komplex feladata van a pedagógusoknak. Zelinkova (2012) a tanulási nehézségek olvasásra gyakorolt hatását fejti ki az anyanyelv mellett idegen nyelv esetében is, valamint az olvasást meghatározó faktorokat elemzi. A beszéd kapcsán leginkább a szegényes és felszínes szókinccset, a nyelvi kompetenciában megjelenő korlátokat, amelyek például a nyelvtani szabályok esetében jelentkeznek, és a szintaxis terén érzékelhető nehézségeket emeli ki. Megfigyelései szerint a beszéd mellett az auditív percepcióban és a vizuális észlelésben egyaránt megnyilvánulhatnak a diszlexiával élő tanulók megakadásai. Ezek mellett több tanulónál is megmutatkozik a jobb és bal oldali, a térbeli és időbeli tájékozódás, valamint a memóriához kapcsolódóan a felidézés nehézsége. Az idegennyelv-tanulásra továbbá hatással van az automatizáció és a figyelem fenntartásának hiánya is, amelyek szintén problémás területek lehetnek a tanulók számára a tanulási nehézségek miatt. Tánczos (2007) is megerősíti ezeket a jellemzőket, és a nyelv három fő területén leginkább mutatkozó eltéréseket sorolja fel, amelyek mind az anyanyelv, mind pedig az idegen nyelv tanulásakor akadályozhatják a diszlexiával élő tanulókat. Eszerint megkülönböztethetők a fonológia és az ortográfia területén jelentkező zavarok, amelyek a beszédhangok felismerésére, a betű-hang kapcsolatok és betűkombinációk felismerésére és használatára vonatkoznak. A szemantika esetében a szavak jelentésének felismerése és megértése területén merül fel probléma, míg a szintaktika területén a nyelvtani szabályok felismerése, megértése és használata okoz nehézséget (Tánczos, 2007. 31–32.). A diszlexiában érintett tanulónak azonban a tüneteik különböző formában jelentkezhetnek, és korosztályonként is változhatnak (Tánczos, 2006).

Kormos, Csizér és Sarkadi (2009) az interjú módszerét használva tanulói nézőpontból közelítette meg a nyelvtanulás során felmerülő nehézségeket. Arra hívták fel a figyelmet, hogy a nyelvtanuláshoz általában is fontos feltárni a motivációs faktorokat. A diszlexiás tanulók esetében a motivációk és célok eléggé hasonlóan alakulnak a nyelvtanulók többségének terveivel és elképzeléseivel, de mégis gyakran jóval több akadályba, nehézségbe ütköznek. A tanároknak ezért a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók esetében figyelni kell arra, hogy elérhető célokat tűzzenek ki maguk számára a tanulók, és velük szemben a tanárok is reális elvárásokat határozzanak meg, valamint képesek legyenek fenntartani a tanulók motivációját a tanulási folyamat során. Kaldonek-Crnjaković és Fišer (2021) kutatásában megjegyezte azt, hogy a diszlexiás tanulónál kialakulhat stressz, félsenkebbé, visszahúzódnóvá, szorongóbbá válhatnak, aggódhatnak saját teljesítményük miatt. Ezeknek a tüneteknek a kialakulását a pozitív, elfogadó légkör gátolja. A pozitív, barátságos osztálytermi légkör szerepének fontosságát Dymock és Nicholson (2022) is megerősítette.

Kormos és Kontra (2008) kutatásában rávilágított arra, hogy a tanulói motiváció serkentésében és az elérendő célok kitűzésében nagy felelőssége van a pedagógusoknak, akik az egyik elsődleges mozgatórugói lehetnek a diszlexiában érintett diákok tanulmányi sikereinek is. Ehhez azonban mind szemléletben, mind az alkalmazott tanítási stratégiák terén szükséges fejlődni, illetve a tanulók igényeire, nézőpontjára reagálni az iskolai közegben.

A diszlexia során mutatkozó tünetek és jelek egyénenként különböző módon nyilvánulhatnak meg, és komplex pedagógiai vizsgálatok után lehet diagnózisról beszélni.

Nijakowska (2010) mellett Tóth (2011) is azt támasztja alá, mennyire hosszú folyamat eljutni onnan, hogy a tanórai keretek között valamilyen problémát érzékelnek a tanárok, majd sikerül a diagnózison túl megfelelő fejlesztést is biztosítani a tanulóknak. Tóth (2011) ezt a procedúrát szeretné megkönnyíteni azzal, hogy támpontot nyújt a pedagógiai vizsgálatokról, amelyek segítenek azon döntésben, hogy további szakértőket szükséges-e bevonni az érintett diákok támogatására. Ezen felül pedig a képességfejlesztés módszereire is kiter az egyéni fejlesztési tervek és a tanítási órákon bevethető technikák felsorolása által.

A tanároknak kulcsfontosságú szerepe van azon tanulók azonosításában, akik leszakadók, többlettoktatásra van szükségük, vagy speciális nevelési igényűek. Ha a sajátos nevelési igény igazolódott, a tanároknak alkalmazni kell a differenciálást, amely sokféle szempont szerint történhet (tudásszint, tanulási stílus, attitűd, érdeklődés, tapasztalat). A differenciált tanítási terv kidolgozásához és végrehajtásához a tanulóról készült szakvélemény és az adott intézmény gyógypedagógusa nyújthat segítséget. A fejlesztő munkához gyakran az adott tanulót tanító minden tanárnak együtt kell működnie, mivel egy-egy fejlesztendő terület, például az olvasás-szövegértés szinte minden tantárgyban megjelenik. A tantárgyak tanulása során nagyon sok szöveggel találkoznak a tanulók, amelyeket meg kell érteni és fel kell dolgozni, így az olvasás-szövegértés területén jelentkező tanulói nehézségek több tanár figyelmét is felkelthetik, és a módszertani repertoárjuk szélesítését igénylik.

A differenciált tanításhoz a következő szempontok figyelembevételét ajánlják, itt elsősorban általános iskolás alsó tagozatosok számára, de más iskolai fokozaton is alkalmazhatóak (Guideline, é. n. 73.): Olyan célokat kell kitűzni a sajátos nevelési igényű tanulók számára, amelyeket teljesíteni tudnak. Egy adott tananyagot a tanuló előzetes tapasztalataihoz és gyakorlati példákhoz kell kapcsolni, továbbá a tanulóknak biztosítani kell az elsajátításhoz tanulási helyzeteket és gyakorlási lehetőségeket. A tanulási tevékenységeket ösztönözni kell, és olyan eszközöket kell biztosítani, amelyek sikert kínálnak a tanuló számára, és biztosítják a fejlődést. Csoportmunkát és egyéni munkát kell alkalmazni, amelybe a sajátos nevelési igényű tanulókat is be kell vonni olyan feladatokkal, amelyek illeszkednek a tudás- és képességszintjükhöz. Olyan együtt-tanuló csoportokat is ki lehet alakítani, ahol a jó tanulmányi eredményű tanulók együtt dolgoznak a sajátos nevelési igényű tanulókkal. A tanulók munkáját elemezni kell azért, hogy feltárják azokat a hiányosságait, amelyeket pótolni kell a következő órákon. A sajátos nevelési igényű tanulók számára korrepetálást kell biztosítani az alapkészségek használatát igénylő tantárgyi területeken. A tanítási módszereket, a tanórai kérdésezést és a számonkérést úgy kell alakítani, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók is részt tudjanak venni benne. A tanulók nyelvi kifejezőképességének fejlesztésére külön hangsúlyt kell helyezni.

A differenciálás tanórai funkcióját több kutatás vizsgálta. A hatékonyságát jellemzően kiscsoportokhoz kötik, míg a nagylétszámú osztályokban nehezebben látják megvalósíthatónak (Dymock és Nicholson, 2022). Az egyéni bánásmód szerepének és a tanulói munka rendszeres követésének fontossága Kaldonek-Crnjaković és Fišer (2021) kutatásában szintén megerősítést nyert. Arról számoltak be a kutatásukban részt vevők, hogy a tanulói igények monitorozása a tanítás alatt nagy jelentőséggel bír, mivel a tanulói visszajelzések alapján tudják módosítani óravezetésüket. Ezt az állandó megfigyelést könnyebb kisebb létszámmal megvalósítani.

Az egyéni tanulói igények mellett a pedagógusok attitűdje terén fontos alapelveket fogalmaz meg Zelinkova (2012), és arra is felhívja a figyelmet, hogy mind a pedagógusok, mind a tanulók részéről sok erőfeszítés és munka szükséges ahhoz, hogy lépésenként haladva jó teljesítményt érjenek el a diszlexiával érintett tanulók. Azonban azt is megállapítja Zelinkova, hogy nincs olyan módszer, ami mindenkinél hatékony. Az egyedi igények, személyre szabott módszerek alkalmazását kellene a tanároknak is szem előtt tartani.

A tanári ismeretek bővítése és megújítása

A pedagógusok a megismert és elsajátított módszerek alkalmazásával és a diszlexiával élő tanulók támogatásával, szükség szerint egyéni segítségnyújtással tehetnek a legtöbbet a tanítványaik sikeres, hatékony tanításáért. Az ehhez szükséges tudást pedig többféle módon is megszerezhetik. A pedagógusok elsősorban a tanárképzés során és a különböző pedagógus-továbbképzések által bővíthetik tudásukat a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására vonatkozóan. A gyógypedagógusokhoz és más szakemberekhez való fordulás mellett is sok lehetőséget nyújtanak a magyar közoktatás keretében szervezett különböző tanfolyamok. Az ismeretek bővítésének, megújításának egyik legkönnyebben megvalósítható módja a szakirodalom olvasása, amelyek a diszlexia elméleti hátterét tárják fel, tartalmaznak módszertani ajánlásokat olyan technikákról, amelyek a mindennapi tanulási folyamatokba való beépítéssel a diszlexiával élő diákok támogatását szolgálják. De gyűjthetnek a tanárok videókat, használhatnak feladatkészítőket.

A huszonegyedik század technikáit kihasználva például az e-learning különböző módszereihez is fordulhatnak a pedagógusok. Egyre több olyan online megvalósítható program van, amely alkalmazható sajátos nevelési igényű tanulóknál (Alkahtani, 2013; Barahona és mtsai, 2023; Magyar és mtsai, 2020; Stack, 2007; Tánczos, 2007; Vidákovich és Habók, 2019). Tánczos (2007) úgy véli, hogy mind a tanórai, mind pedig az otthoni gyakorlás keretében lehetne támaszkodni a digitális technológiára. Tánczos (2007) elsősorban nyelvtanárokról ír, de tanácsai más területen is hasznosak. Megállapítja, hogy a diszlexiával élő tanulók számára már egy online hozzáférhető jegyzet is segítséget jelenthet, ám ezen felül a beszéd- és íráskészség gyakorlására szolgáló fórumokat szintén érdemes kihasználni a tanároknak. A helyesírás-ellenőrző programok és elektronikus szótárak, fordítók megfelelő használatának elsajátításával például a pedagógusok saját munkájukat is egyszerűbbé tehetik amelle, hogy a tanulók különböző képességeit is fejlesztik. Zelinkova (2012) írásában ehhez hasonló technikákat sorol fel és ad tanácsokat. Javasolja, hogy a diszlexiával érintett tanulók számára egy nyomtatott vagy kivetített szövegnél a háttérszint, betűméretet és a betűtípust érdemes átgondolni. Felhívja továbbá a figyelmet a szövegfelolvasó programok használatára, valamint bemutatja a hangfelvételek és beszédfelismerő programok iskolai alkalmazását is, illetve multimédia-oktató felületeket, e-learning tananyagokat is javasol, és arról is ír, hogyan lehet ezeket a diszlexiás tanulók számára használhatóvá tenni.

Diszlexiás tanulók számára készült online kurzuskönyv a *DysTEFL – Dyslexia for teachers of English as a foreign language* projekt keretében jött létre, amely az idegnyelv-szakos tanároknak segít. Egyrészt pályakezdő, illetve tapasztaltabb tanárok számára bevezetést biztosít a tanulási nehézségek elméleti hátterébe. Másrészt gyakorlatorientált kurzusként a mindennapi életbe beépíthető technikákat is bemutat. A megfelelő tantermi környezet megteremtése, az inkluzív módszerek alkalmazása mellett a különböző képességű tanulók fejlesztésére és az értékelésre is külön részt szánnak a kurzuskönyvben. Az online kurzuskönyv egyénre szabottan és a tanulócsoporthoz integrálva is bemutat tanítási stratégiákat a diszlexiában érintett diákoknak. Ehhez hasonló képzéseket, konferenciákat és tananyagokat találunk továbbá a European Dyslexia Association,² valamint az International Dyslexia Association³ oldalain egyaránt, amelyek szintén részletesebb képet adnak a diszlexia hatékony iskolai kezeléséről.

Használható a *Hogyan tanuljak* fejlesztő program is az olvasási stratégiák fejlesztésére, amely az eDia rendszeren keresztül oldható meg (Habók és Magyar, 2019). A program segítségével a tanulók figyelmét az olvasási stratégiák tudatos használatára irányítják, és a stratégiák saját tanulásba történő beépítésére és a gyakorlásra is ösztönzik a tanulókat.

A szakirodalom alapján az a kérdés fogalmazódott meg, hogy a tanárok mit érzékelnek a diszlexiával élő tanulók nehézségeként a saját munkájuk során. Választ kerestünk arra is, hogy a tanárok, nézőpontjuk szerint, hogyan tudják segíteni a diszlexiával élő tanulókat, valamint megkérdeztük őket arról is, hogy milyen kihívásokkal találkoznak osztálytermi környezetben. A tanárok továbbképzése, tudásuk megújítása ezen a területen is kiemelt fontossággal bír. Választ kerestünk arra, hogy a tanárok a sokféle információforrás közül melyekből tájékozódnak, és milyen segítséget igényelnének a diszlexiával élő tanulók tanításához munkájuk hatékonyabbá tétele érdekében.

Kutatási kérdések

1. Milyen nehézséggel rendelkeznek a diszlexiával élő tanulók? Mi okoz nekik leginkább nehézséget?
2. A tanórák keretében mivel tudja segíteni a diszlexiás tanulókat, mivel tudja támogatni a fejlődésüket, tanulásukat?
3. Milyen kihívásokat jelent Önnek személyesen a diszlexia tanórai kezelése?
4. Honnan szerez információkat, tanácsokat a diszlexiával élő tanulók tanításához?
5. Mi nyújtana segítséget Önnek a diszlexiával élő tanulók tanításához?

A kutatás módszerei

A jelen kutatás a kvalitatív kutatási módszert használta a tanárok nézőpontjának és véleményének megismeréséhez. Az interjú módszerének előnye (Szokolszky, 2004), hogy segítségével összetett kérdéseket lehet vizsgálni és jelenségeket, tendenciákat lehet feltárni, valamint többféle nézőpontot lehet megismerni oly módon, hogy az interjúban részt vevők személyes hangjukon fogalmazzák meg véleményüket egy adott kontextusba helyezve. Az interjú típusát tekintve a kérdésfeltevés nyomán a strukturált interjút alkalmaztuk. Eszerint egy előre összeállított kérdéssor alapján történt az adatgyűjtés. Az interjú menetrendje szorosan igazodott a kérdéssorhoz. A strukturált interjú előnye, hogy az előre meghatározott kérdéssor alapján kapott válaszok könnyebben összehasonlíthatók, és az egységes kérdések révén fókuszáltabbak. Az azonos kérdések használata csökkenti az értelmezői szubjektivitást is, továbbá az adatfelvétel időtartama kiszámíthatóbbá válik, így az interjú az előre rögzített kérdéseknek köszönhetően gördülékenyebben lebonyolítható.

A kutatás szerkezete és adatfelvétel

A jelen kutatás Sántha (2007, 2009) kvalitatív kritériumkatalógusát, valamint Bereczky és Fejes (2010) és Habók (2017) kutatásának szerkezetét követte. *A kutatás tárgya, a kérdésfeltevés relevanciája* esetében először is megfogalmaztuk a kutatási kérdéseket. Az *előfeltevések* esetében az jelentette számunkra a kiindulópontot, hogy a tanárok rendelkeznek azokkal az alapvető ismeretekkel, amelyek szükségesek a diszlexiás tanulók tanításához, azonban a speciális fejlesztésre nincsenek felkészítve, mivel a fejlesztő munkát a gyógypedagógusok vagy fejlesztő pedagógusok végzik.

A *mintavételi stratégiák* alkalmazásakor arról kellett dönteni, hány résztvevő kerüljön be a kutatásba. Ha a kvalitatív vizsgálatokat tekintjük át, akkor megállapíthatjuk, hogy esetükben jelentősen kisebb elemszámra épül kutatás, mint a kvantitatív módszereknél. Itt a minta kiválasztásánál azt tekintettük fontos szempontnak, hogy a résztvevők olyan

jellemzőkkel rendelkezzenek, amelyek alapján meg tudják válaszolni a kutatási kérdéseinket, és válaszaik alapján váljon lehetővé következtetések levonása. Eszerint a mintánkat tíz pedagógus alkotta. A *limitálás* a tanárok szakjára vonatkozott: magyar nyelv és irodalom és/vagy idegen nyelv szakos tanárok kerültek be a kutatásba. Azért esett rájuk a választás, mert ők szövegekkel dolgoznak, nyelvi struktúrákkal foglalkoznak. Mivel a jelen kutatásban az adatgyűjtés kisebb mintához kapcsolódott, így egy adatfelvevő személy volt.

A *kutatói folyamat dokumentációjához* kapcsolódóan az interjú keretében a tanárok véleményét hallgattuk meg arról, hogy milyen nehézségekkel küzdenek tapasztalataik szerint a diszlexiás tanulók, hogyan tudják őket segíteni, és milyen módon képezik magukat, illetve újítják meg ismereteiket a hatékony támogatás érdekében. Az interjúk elvégzése után a beszélgetéseket szöveges formába írtuk át egy Excel-táblázatba, amely lehetővé tette a további elemzést. Az átírás után a korpuszt áttekintettük, egyben elolvastuk és értelmeztük annak tartalmát. Az *értékelési technikák dokumentációja* manuális formában történt. A kódolás esetében adatsűrítést alkalmaztunk. A szöveges tartalom alapján deduktív módon került meghatározásra a kódoláshoz kapcsolódó főbb témák és kulcsszavak beazonosítása. Ezt követően szintén manuális módon történt a kódok hozzárendelése az egyes szövegrészekhez, amelynek rögzítése az Excel-táblázatban valósult meg. A kódolás dokumentációja a kutatás megbízhatóságát erősítette. Az első kódolási kör után a kódolást végző kutató áttekintette a teljes szöveget, és ellenőrizte, hogy a kódolást szükséges-e módosítani, új kódot hozzáadni, vagy kódokat összevonni. Ezután egy másik kutató is ellenőrizte a kódolást és annak következetességét, amely a kialakított kategóriák megbízhatóságát és érvényességét támogatta. Ezt követően közösen áttekintették a kódolt szöveget, és a kutatási kérdések alapján tematikus kategóriákba sorolták az eredményeket, valamint megbeszélték azokat. Az eredményeket a kutatási kérdések alapján rendezték össze. Az elemzés változóorientált fókusszal valósult meg, amelynek során a változók azonosítása mellett válaszmintázatok és tendenciák feltárása történt. Az elemzés után került sor az eredmények megállapítására és következtetések levonására.

Minta

A diszlexiával élő tanulók tanításának és tanulásának alaposabb megismeréséhez több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusokkal készült interjú. A részt vevő pedagógusok (N = 10) a közoktatásban dolgoznak, tanítói vagy tanári végzettséggel rendelkeznek, a tanári pályán körülbelül 10–30 évet töltöttek el, így széles skálán mozgott, hogy milyen és mennyi tapasztalatról tudtak beszámolni. Az 1. táblázat bemutatja a pedagógusok tanítási tapasztalatainak éveit.

1. táblázat. A megkérdezett pedagógusok tanítási tapasztalatai éves megoszlásban

Tanítási tapasztalat (év)	N
0–10 év	1
10–20 év	2
20–30 év	5
Több mint 30 év	2

A résztvevők között egyaránt megjelentek általános iskolai (négy fő) és középiskolai (hat fő) tanárok. A középiskolák tekintetében gimnáziumi tanárok kerültek a mintába. A legtöbb interjúalany magyar nyelvet, angol, német vagy francia nyelvet tanít.

2. táblázat. A megkérdezett pedagógusok tanított tárgyainak megoszlása

Tanított tantárgy	N
Angol nyelv	4
Német nyelv	3
Magyar nyelv és irodalom	2
Francia nyelv és technika	1
Tanító	2

Mérőeszköz

Az interjú módszerénél a validitás és a reliabilitás megállapítása más szempontok szerint történik, mint a kvantitatív vizsgálatoknál (Seidman, 2006). A validitás területén a pozitivista nézőpontot követve megvalósítottuk a szubjektív tényezők kiküszöbölését, hogy a felmerülő hatások az eredményeinket ne befolyásolják. Azonos interjú környezetet biztosítottunk, előkészített kérdéseket használtunk, és a válaszok leírását két kutató is ellenőrizte. Az érvényesség kritériumai közül (Seidman, 2006; Szokolszky, 2004) a komprehenzív adatkezelés keretében figyelmet fordítottunk azon válaszokra, megjegyzésekre is, amelyek látszólag eltérőek, a kérdéshez nem kapcsolódnak szorosan. A reflektivitás kritériumát szem előtt tartva az eredményeket egymással való összefüggésükben is tanulmányoztuk, és kritikai szemléletmódot alkalmaztunk. Kutatásunkat dokumentáltuk az átláthatóság biztosítása érdekében.

A reliabilitás esetében arra adunk választ, hogy egy vizsgálat eredményei a megismételt kutatás után is várhatóan hasonlóan fog alakulni (Seidman, 2006). Eszerint Szokolszky (2004) nyomán a következő kritériumokat emelhetjük ki, amelyeket megvalósítottunk. A szöveghűség esetében a kapott válaszokat úgy rögzítettük, hogy az megfeleljen az elhangzottaknak. A következetes adatkezeléshez az eredményeket táblázatban helyeztük el, és azonos szempont szerint kategorizáltuk.

A kérdések feltétele strukturált formában történt. Először is arra kerestünk választ, hogy a pedagógusok milyen tanulási nehézségeket fedeztek fel a diszlexiás tanulók tanítása során. Ezután a pedagógusok tanítási módszereire és stratégiáira vonatkozott kérdés, és arra kérdeztünk rá, hogy pontosan mivel tudják tanórai keretek között támogatni a diszlexiával élő tanulókat. Majd a tanórákon kívüli, de iskolai keretek között megvalósuló fejlesztési lehetőségekre tértünk rá az interjúban. Ezt követően arról kérdeztük a tanárokat, honnan szereznek információkat, tanácsokat, illetve milyen nehézségeket jelent személyesen számukra a tanulási nehézséggel élő diákok oktatása. Továbbá a pedagógusok számára segítséget jelentő megoldások iránt is érdeklődtünk: véleményük szerint mi jelentene segítséget, támogatást nekik ahhoz, hogy a diszlexiával élő tanulókat hatékonyabban tudják tanítani és segíteni. Végezetül pedig arra kerestünk választ, hogy milyen felkészítést kaptak az interjúalanyok, akár a tanárképzés, akár más továbbképzések, tanfolyamok által, és milyen tudásra tettek szert az említett tanulók eredményesebb oktatásához.

Eredmények

A diszlexiás tanulók nehézségei tanári nézőpontból

„Milyen nehézséggel rendelkeznek a diszlexiával élő tanulók? Mi okoz nekik leginkább nehézséget?”

A megkérdezett tanárok megfigyeléseik alapján arról számoltak be, hogy a diszlexiával élő tanulóknál főképp a tanórai tevékenységekkel kapcsolatban figyeltek meg nehézségeket. Az általános iskolában tanítók azt hangsúlyozták, hogy már az iskola első éveiben feltűnik nekik, mi okoz leginkább problémát. Ezek a következők:

„a betűfelismerés, betűcsere, az olvasás tempója, helyesírás, tollbamondás, másolás jelent legtöbbször nehézséget számukra. Matematikában pedig a szövegértés.” (T9)

Mivel a válaszadó több tantárgyat is tanít, így széleskörűen jól érzékeli, miben szorulnak segítségre, támogatásra a diszlexiában érintett gyerekek.

Az idegennyelv-tanárok azt emelték ki az interjúk során, hogy a szövegek feldolgozása, szövegértés esetében azt vették észre, hogy az információk megkeresése, az olvasott szöveg memorizálása okozza a legtöbb problémát a diákoknak. T3 nyelvtanár is hangsúlyozta, hogy „Különösképpen az írás, szavak leírása és az olvasás (például hangos olvasás), és az ezekhez kapcsolódó önálló munka nem megy a diszlexiában érintett tanulóknak.” Az órai aktivitás terén pedig a tanár és az osztály által alakított tempó, a tanóra követése is gyakran okoz nehézséget a diszlexiával élő tanulóknak. Sokszor lemaradnak az órán, nem tudják tartani azt a tempót, amit a társaik például a tábláról való másolás vagy feladatmegoldás esetében tudnak. Ez egy írásbeli számonkérésnél még kevésbé jelent gondot, hiszen az esetek nagy részében tudnak plusz időt biztosítani a pedagógusok a tanulóknak, ám az órai munka esetében ez már nem olyan gördülékenyen megvalósítható, mivel a gyorsabban haladók már tovább tudnának lépni.

A tanulók korábbi tapasztalatai is hatással vannak az aktuális teljesítményükre és tevékenységeikre. Erre utalva T4 pedagógus így összegezte meglátásait: „Kilencedikben a gimibe bekerülő diák nagyon frusztrált, sok kudarcra volt már a nyelvtanulásban.” Arra is utalt a pedagógus, hogy az íráskészség gyakorlását általában nem kedvelik a tanulók, azonban a diszlexiás tanulók egyáltalán nem. Az oktatásban az eddig szerzett élményeik hatására gyakran önállóan használt kompenzáló stratégiáikat fejlesztenek ki önmaguk számára: „Olvasásértésben kisakkozzák, már a középiskolába bekerülve vannak

Az idegennyelv-tanárok azt emelték ki az interjúk során, hogy a szövegek feldolgozása, szövegértés esetében azt vették észre, hogy az információk megkeresése, az olvasott szöveg memorizálása okozza a legtöbb problémát a diákoknak. T3 nyelvtanár is hangsúlyozta, hogy „Különösképpen az írás, szavak leírása és az olvasás (például hangos olvasás), és az ezekhez kapcsolódó önálló munka nem megy a diszlexiában érintett tanulóknak.” Az órai aktivitás terén pedig a tanár és az osztály által alakított tempó, a tanóra követése is gyakran okoz nehézséget a diszlexiával élő tanulóknak. Sokszor lemaradnak az órán, nem tudják tartani azt a tempót, amit a társaik például a tábláról való másolás vagy feladatmegoldás esetében tudnak.

technikáik, olvasási stratégiáik, kialakítják a saját taktikáikat.” (T4) A tanórán szembe-tűnő gondok mellett T10 pedagógus szerint az otthoni feladatok terén is adódnak nehézségei a diákoknak:

„A házi feladattal, kötelező olvasmányokkal kapcsolatban vannak főképp problémáik. Illetve nagyon erősek az gátlásaik, amikor attól félnek, hogy valamit fel kell olvasni.”

A tanulók nehézségeit illetően az interjúalanyok mindegyike kiemelte, hogy az olvasásértés mellett egyénfüggő, és a diszlexia mértékétől is nagyban függ, hogy mi és mekkora mértékben okoz nehézséget az adott tanulónak. „Van, aki beszédképességben nagyon jó, arra fókuszál, a többibe nem fektet bele energiát, mert érzi, neki az a része megy, boldogul vele, szereti a nyelvet.” (T4) Összességében tehát sokrétű, mi jelent nehézséget a tanulónak, leginkább a tantárgy és a feladat típusa a meghatározó.

A pedagógusok válaszaiból az derült ki, hogy változatos technikákat és stratégiákat alkalmaznak a tanórai keretek között a tanulók támogatására, fejlődésük elősegítésére. A különbségek a tantárgyak, feladattípusok alapján megválasztott módszerekben és stratégiákban fedezhetők fel. Az általános iskolai tanítók, tanárok sokféle módszert vetnek be a diszlexiával élő tanulók egyéni szükségleteihez alkalmazkodva, és az egyes módszerek során alkalmazott technikák sokszor a tanulócsoporthoz többi tagja számára is hatékonyak bizonyultak.

Segítségnyújtás, tanulók támogatása a tanórai keretében

„A tanórai keretében mivel tudja segíteni a diszlexiás tanulókat, mivel tudja támogatni a fejlődésüket, tanulásukat?”

A pedagógusok válaszaiból az derült ki, hogy változatos technikákat és stratégiákat alkalmaznak a tanórai keretek között a tanulók támogatására, fejlődésük elősegítésére. A különbségek a tantárgyak, feladattípusok alapján megválasztott módszerekben és stratégiákban fedezhetők fel. Az általános iskolai tanítók, tanárok sokféle módszert vetnek be a diszlexiával élő tanulók egyéni szükségleteihez alkalmazkodva, és az egyes módszerek során alkalmazott technikák sokszor a tanulócsoporthoz többi tagja számára is hatékonyak bizonyultak. A tanítási módszerek közül a játék- és drámaalapú tanítás került előtérbe. T5 pedagógus az olvasástani módszere területén a Meixner-módszert ajánlja, amely a sok hasonló alakú betű és szó közötti különbségek észrevételére hívja fel a diákok figyelmét, amely más tanulók számára is megkönnyítheti az olvasás elsajátításának folyamatát. Másik hasznos tapasztalata a hasonló hangzású szavak terén Gósy Mária beszédpercepciósi gyakorlatokhoz kötődő tanácsaival kapcsolatban volt a pedagógusnak. Az egyéni igények és bánásmód szem előtt tartásának hangsúlyozása is megjelent a válaszaiban. Például T1 tanár így tesz:

„Segítségképpen odaülök a számonkérésnél a tanuló mellé, felolvasom neki az utasításokat, időnként a szöveget, illetve a feladatok értelmezésében segítek. Dolgozat esetében pedig hasznos tanácsokat adok nekik, például mit keressenek a szövegben, mit kér a feladat.”

A számonkérés módjaira, könnyítésekre is sok tanár figyelmet fordít T2 pedagógus például ily módon:

„Verstanulás esetében felmondom nekik hangrögzítőre a verset, az alapján tanulhatnak, nem kell olvasniuk a szöveget. Az év végi színdaraboknál is ez a felállás. Szövegértésnél pedig átgondolom, hogy hogyan, mikor és kitől kérdezek az adott tanulócsoporthoz. Fontos, hogy legyen sikerélményük a diszlexiával élő diákoknak is, ezt szem előtt tartva vonom őket be az órai tevékenységekbe.”

Két pedagógus is nagy hangsúlyt fektet a tanulók tanórai motiválására, mégpedig a sok dicséretre, hiszen ezek által fenntartható a tanulók lelkesedése és önmagukba vetett hite egyaránt. A tanulócsoporthoz minden tagja számára életkortól függetlenül ösztönzően hathat a pozitív megerősítés, így a tanulmányaik, iskolai tevékenységeik során is jobban teljesíthetnek.

Mind az általános, mind a középiskolás tanulók esetében az interjúk alanyai sokszor említik a szakszolgálat által megfogalmazott szakvéleményt, amelyet beépítenek a mindennapi tevékenységükbe. T9 tanító például ezt válaszolta:

„Tollbamondásnál rövidebb szöveget, illetve számonkéréseknél hosszabb idő adását javasolja a tanulási nehézséggel élő tanulóknak a szakvélemény. Ez a gyakorlatban úgy néz ki, hogy diktálom a szöveget tollbamondásnál, és a diszlexiában érintett tanulót megállítom egy idő után, hogy innentől már nem kell írnia. Vagy elmondom neki többször a leírandó részletet.”

Az egyéni igények és fejlődés miatt viszont az a tapasztalata az idézett pedagógusnak, hogy egy-egy tanulóknak már nincs szüksége a plusz időre, utolérte önmagát, a jó képességeinek köszönhetően szinte minden esetben tudja tartani a lépést társaival. Azt azonban így is szem előtt tartja a tanító, hogy továbbra is felhívja a diák figyelmét arra, hogy nézze át, ellenőrizze a munkáját, hogy pontosan és jól dolgozott-e, még akkor is, ha általában nem veszi észre a saját hibáit.

T4 tanár arra is felhívta a figyelmet, hogy nem minden diák szereti, ha másként kezelik akár a feladatoknál, akár a számonkérésnél. T10 pedagógus a kiszámíthatóságot és a motiválást emelte ki.

„Leginkább azzal tudom őket támogatni, ha nem teszem ki őket váratlan helyzeteknek, például nem kell hangosan felolvasnia valamit magyaráróan. Illetve fontos, hogy olyan feladatokat kapjanak, amikben ügyesek.”

Az egyéni tevékenységek követése céljából T5 tanító a tanulási folyamat és előrehaladás követését is javasolja, és azt emelte ki, hogy minden gyermek rendelkezzen egy saját dossziéval, amelyen keresztül a szülei is követhetik, milyen feladatoknál van elakadása a diáknak, és mi igényel még extra gyakorlást. A tanulásszervezés területén pedig az egyéni és frontális munka mellett megjelenik a páros munka és a tanulóparban szervezett munka, amelynek keretében a tanulók egymásnak is tudnak segíteni.

Összességében a válaszokból a tanulók motiválásának fontossága, a sikerélményhez való juttatás emelkedik ki. Mindannyian fontosnak tartották, hogy az egyéni igények figyelembevételével történjen a tanítás és a számonkérés.

A pedagógusok kihívásai a diszlexiával élő tanulók oktatásában

„Milyen kihívásokat jelent Önnek személyesen a diszlexia tanórai kezelése?”

Egy tanteremben sokféle képességű tanuló van. A tanárok válaszaiból az derült ki, hogy a tanulók közötti különbségek egyre inkább megnyilvánulnak az életkor előrehaladtával, és ennek egyik látható jele a haladási tempóban mutatkozik. T10 és T3 pedagógusok tapasztalta szerint

„Nyílik az olló, nyílik az olló a tanulók között. Van olyan tanuló, aki már haladna, a másik viszont le van maradva, és ez egyre nagyobb gond.” (T10)

A többi diák számára közösségenként változik, hogy ez mennyire jelent problémát, ám

„Együtt haladni nem lehetséges például abban az esetben, ha valaki már rég leírt valamit, akkor türelmetlen a társával. Jó lenne, ha a tanár személyesen egy tanuló mellé tudna ilyenkor állni, segíteni. De nem tudunk szétszakadni, egyszerre két helyen lenni, illetve ilyenkor a többiekkel szemben is figyelmet veszítek el.” (T3)

Az osztályok, tanulócsoportok hozzáállásáról is beszéltek az interjúkban részt vevő tanárok. Többen is említették azt, hogy sokszor észreveszik, hogy a tanulócsoportok viselkedésében is megjelenik, ha várni kell, türelmetlenebbé válnak a tanulók.

Több tanár is kiemelte az interjúkban azt, hogy az osztálylétszámok szintén meghatározóak a differenciálásban és a tanulási nehézséggel küzdő diákok támogatásában, azonban a magas osztálylétszám mellett nehéz egyéni segítséget adni, de azon tantárgyakból, ahol csoportbontás van, a rendszeres egyénre szabott segítségnyújtás kivitelezhetőbb. T6 pedagógus is tapasztalta a nagyobb és a kisebb létszámú osztályok, csoportok közötti különbségeket. Kiemelte azt, hogy a kisebb létszámok esetében az osztálytermi egyénre szabott oktatásnak nagyobb tér jut. A házi feladatban való differenciálás lehetősége is említésre került. Idegennyelv-órákon jellemzően kis létszámú csoportok vannak, de itt jelent meg az a gyakorlat, hogy a tanulók eltérő otthoni feladatot kapnak. T7 pedagógus úgy látja, hogy a tanulási nehézségekkel élő tanulók esetében (is) „[...] megoldható tanári szempontból a más feladat, más házi adása. Ha együttműködőek a tanulók, akkor nagy nehézséget nem okoz.”

A nehézségek mellett azonban az interjúalanyok hangsúlyozták azt, hogy pozitív kihívásként állnak a diszlexiával élő tanulók támogatásához. T7 tanár elmondása szerint:

„Élvezem a kihívásokat, szeretem, ha van valami új dolog, ami arra késztet, hogy elkezdjek kutatni, megoldást találni. Az oktatásban ez jellemzi a hozzáállásomat.”

Fejlődési lehetőségként éli meg a diszlexiával élő tanulók támogatását T9 tanító is, aki úgy véli, hogy elegendő segítséget kap az iskola állandó gyógypedagógusától és a kollégáktól, így kivitelezhetőnek éli meg a tanulási nehézséggel élő diákok tanítását.

Összességében a válaszokból az derül ki, hogy a pedagógusok az osztálylétszámokat és a csoportlétszámokat meghatározónak tartják az egyénre szabott oktatási módszerek alakításához. A differenciálás megvalósítását inkább csoportalapú oktatásban és a házi feladat módszerénél tartották leginkább kivitelezhetőnek a válaszaik alapján.

A tanárok információszerzése, önfejlesztése a diszlexiával élő tanulók tanításához

„Honnan szerez információkat, tanácsokat a diszlexiával élő tanulók tanításához?”

A megkérdezett interjúalanyok mindegyike megállapította azt, hogy a kapott szakvélemények jól használhatóak, valós segítséget jelent számukra mindaz, amit fejlesztésképpen, ajánlasként leírnak ezekben a dokumentumokban. Az itt felsorolt egyénre szabott technikák és stratégiák nélkülözhetetlen segítséget jelentenek a pedagógusoknak. Ehhez kiegészítésként még megjelenik a helyi fejlesztő pedagógusokkal való együttműködés is. Ezenfelül még két tanár kiemelte, hogy a dokumentumok mellett a kollégáikkal való beszélgetések is hasznosak, amelyek keretében megosztják egymással tapasztalataikat. Azonban saját munkájuk során is, az előzetes tapasztalataik alapján is fedeznek fel új megoldásokat, eljárásokat. E két pedagógus által is hangsúlyozott tapasztalatra utal T8 tanár is, aki úgy véli, hogy az élet- és tanítási tapasztalatából kiindulva tájékozódik, próbál megoldást találni a nehezebb helyzetekre, segíteni a diszlexiával érintett tanulókat.

A pedagógusok kölcsönös segítségnyújtása, a tapasztalatcsere és a tudásmegosztás mellett az interneten fellelhető szakirodalomhoz fordulnak többen, ha szeretnének felkészültebbek lenni, hatékonyabban tanítani a diszlexiával élő diákokat, ezt T4 és T10 tanár egyaránt kihangsúlyozta.

Az önálló kutatáson túl különböző képzésekre is kitértek az interjúalanyok. T4 pedagógus a tanulási nehézségek iskolai kezeléséhez kapcsolódóan így nyilatkozott:

„Az erasmusos kézésnek része volt ez a terület is, a játékoság, a játékalapú nyelvtanulás sokat segít az SNI-s diákok esetében is, de nem mindig tudatosodik bennem, hogy ezek beválnak egy-egy tanulónál. Látom például, hogyan reagál bizonyos feladattípusokra, játékokra a tanulócsoporthoz, és ha élvezik, fejlesztünk valamit általa, akkor csináljuk rendszeresen.”

A nyelvtanárok mellett a tanítók is sokszor a játékok jótékony hatását említik, amelyhez kapcsolódóan T5 tanító a KAP (Komplex Alapprogram) képzést hozta fel példaképpen, amelynek néhány modulja által a motiváció felkeltésére, fenntartására szolgáló interaktív tevékenységről tájékozódott. Ezek szintén sikeresen alkalmazhatóak a diszlexiával érintett tanulók oktatásában, hiszen nemcsak a tárgyi tudás, de például a motiváció vagy a figyelem terén is fokozottan ügyelni kell ezen tanulóakra.

Mindezen szempontok alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusok különféle módokon jutnak információkhoz, és leggyakrabban a hivatalos, szakmai dokumentumokra, szakvéleményekre, szakirodalomra és képzésekre hagyatkoznak a diszlexiában érintett tanulók támogatása terén.

Pedagógusok szükségletei, igényei a diszlexiával élő tanulók tanításához

„Mi nyújtana segítséget Önnek a diszlexiával élő tanulók tanításához?”

A pedagógusok szükségleteire és igényeire vonatkozó kérdésnél sok átfedés volt megfigyelhető a korábbi kérdésekre adott válaszokkal összehasonlítva. Emiatt csak az új információkra térünk ki. A diszlexia és más tanulási nehézségek hatékony kezeléséhez kapcsolódóan a pedagógusok elsősorban a továbbképzések és tanfolyamok szerepét hangsúlyozták. Úgy vélik, hogy sok lehetőségük van ezen területen fejlődni, tanulni. Itt elsősorban olyan gyakorlatorientált képzéseket említettek, amelyeket több

éves tapasztalattal rendelkező szakemberek tartanak, és módszereiket, tanácsaikat a mindennapi munkájuk során is használhatják.

Az interjúk alkalmával néhány pedagógus megemlítette a digitális technika adta lehetőségeket, amelyek könnyíthetnének a tanulók helyzetén, ezáltal célzott gyakorlati szituációt teremtenének. Az IKT-eszközök megfelelő kiaknázása az oktatásban, az iskolai és otthoni közegben T6 és T4 tanárok szerint is hatékony lehet, és itt elsősorban az idősebb korosztályokra gondoltak. T6 pedagógus például azt emelte ki, hogy a tanulók gépelve írhatnának vázlatot, így a kézírás alól mentesülnének. Ehhez kapcsolódva T4 nyelvtanár egy komplex, interaktív és elektronikus segédeszközökre épülő rendszert és módszereket is eredményesnek gondol a tanulási nehézségek kezelésére, a tanulók támogatására. Az említett pedagógus és még további interjúalany is fontosnak tartja a diszlexiával élő tanulók esetében is az önállóságra nevelést, hogy önállóan tudjanak tanulni. A tanulásszervezéshez és -tervezéshez, valamint a tanulás megvalósításához az online tanulási környezetet előnyösnek találják. Az egyedül, otthoni közegben is teljesíthető online feladatokat a tanárok is ellenőrizhetik, akár segítséget is nyújthatnának, amely további motiváló hatást jelenthetne a tanuláshoz T4 tanár szerint.

A felsorolt meglátások, lehetőségek jól mutatják, hogy a pedagógusok többsége nem érzi szükségesnek a nagyfokú változtatásokat, inkább az apróbb, helyi szintű megoldásokat tartja célravezetőnek a diszlexiával élő tanulók eredményesebb tanításához, és az IKT-s eszközök tanulásba való nagyobb bevonását tartja átgondolandónak.

Az interjúk alkalmával néhány pedagógus megemlítette a digitális technika adta lehetőségeket, amelyek könnyíthetnének a tanulók helyzetén, ezáltal célzott gyakorlati szituációt teremtenének. Az IKT-eszközök megfelelő kiaknázása az oktatásban, az iskolai és otthoni közegben T6 és T4 tanárok szerint is hatékony lehet, és itt elsősorban az idősebb korosztályokra gondoltak. T6 pedagógus például azt emelte ki, hogy a tanulók gépelve írhatnának vázlatot, így a kézírás alól mentesülnének. Ehhez kapcsolódva T4 nyelvtanár egy komplex, interaktív és elektronikus segédeszközökre épülő rendszert és módszereket is eredményesnek gondol a tanulási nehézségek kezelésére, a tanulók támogatására. Az említett pedagógus és még további interjúalany is fontosnak tartja a diszlexiával élő tanulók esetében is az önállóságra nevelést, hogy önállóan tudjanak tanulni.

Diszkusszió

Megkérdeztük a tanárokat arról, hogy milyen nehézséget fedeznek fel a diszlexiával élő tanulóknál. Erre a kérdésre a tanárok azokat a tipikus tüneteket sorolták, amelyek a diszlexiával kapcsolatban leggyakrabban megfigyelhetőek: a betűfelismerés nehézsége vagy zavara, betűcsere, az olvasás lassú tempója, helyesírási hibák, tollbamondás során felmerülő írásos nehézség, lassú feladatmegoldás és a másolás során felmerülő nehézség. Vagyis a tanárok válaszaiból kiderült, hogy milyen sokféle tünet fordulhat elő, és egyénenként változnak a típusos erősségek és gyengeségek (Hiscock és Leigh, 2020; Tánczos, 2007; Zelinkova, 2012). A diszlexia egyes tünetei más tantárgyakban is megjelennek, itt a matematikát említették a szövegértéshez kapcsolódóan, valamint az

idegennyelv-tanulást, azonban ott a tünetek párhuzamot mutatnak az anyanyelvvél. Sok más kutatás összegezte a diszlexia tüneteit tantárgytól függően vagy függetlenül, ld. pl. Gyarmathy (2007) vagy Jacobs és munkatársai (2021).

Választ kerestünk arra, hogy a tanórák keretében mivel tudják segíteni a tanárok a diszlexiás tanulókat. A tanárok a változatos módszerek szerepét emelték ki, leginkább a játék módszerét hangsúlyozták. Serry és munkatársai (2022) kutatásában a csoportmódszerek esetében jegyezte meg, hogy a felfedezéssel tanulás hatékonyságát állapította meg a náluk megkérdezett tanárok egy csoportja. A jelen kutatásban a tanulók számára nyújtott segítségre vonatkozóan az információ felolvasása, a munkájuk lépésről lépésre történő követése, a plusz idő biztosítása jelenik meg leginkább a tanórákon. Itt most nem mutatkozott meg dominánsan, de Serry és munkatársai (2022) kutatásában említésre került a vizualitás, a vizuális taneszközök szerepe. Kutatásunk eredményeiből kiderült, hogy a tanárok figyelnek a pozitív megerősítésre, dicsőretre, motivációra. A pozitív, támogató légkör és a motiváció szerepét több kutatás is megerősítette (Kormos és mtsai, 2009; Kaldonek-Crnjaković és Fišer, 2021). Kaldonek-Crnjaković és Fišer (2021) kutatásában kiemelte, hogy a diszlexiás tanulónál megjelenhet a stressz, a féltékenység, a saját tevékenység miatt mutatott aggodalom, szorongás. Ezeknek a tüneteknek a legyőzéséhez a pozitív, elfogadó légkör nagyban hozzájárul. A pozitív légkör szerepét Dymock és Nicholson (2022) is kiemelte kutatásában. A megkérdezett általános és középiskolai tanárok többsége arról számolt be, hogy barátságos, elfogadó légkört teremt. A légkör kialakításával kapcsolatos negatív válaszok a bizonytalanságból adódtak, arra mutattak rá, hogy nem biztosak a tanárok a saját maguk által alkalmazott módszerek hatékonyságában. Azt is említették a megkérdezettek, hogy a nagy osztálylétszámok miatt nehezen találnak időt a diszlexiás tanulókkal való külön foglalkozáshoz. Serry és munkatársai (2022) kutatásában szintén megjelent az a szemlélet, hogy a tanárok bizonytalanok a hatékony és kevésbé hatékony gyakorlatok működésében. Összességében a jelen kutatásban minden tanár érezte annak jelentőségét, hogy mekkora szerepe és felelőssége van a diszlexiás tanulókkal való foglalkozás területén. Dymock és Nicholson (2022) vizsgálatában ugyancsak szinte kivétel nélkül erről a felelősségről számoltak be a megkérdezett tanárok.

A diszlexia tanórai kezeléséhez kapcsolódó kihívások területén arról számoltak be a tanárok, hogy az osztályban a tanulók közötti differenciálás szükséges. Ezt kisebb csoportokban jobban megvalósíthatónak látják, mint nagy létszámú osztályban. Dymock és Nicholson (2022) kutatásában is megjelent a nagy létszámú osztályokban alkalmazott időmenedzsment nehézsége. A jelen interjúban hangsúlyozták továbbá a megkérdezett tanárok az egyéni bánásmód szerepét, a tanulói munka rendszeres követésének fontosságát. Kaldonek-Crnjaković és Fišer (2021) kutatásában szintén megjelent a résztvevők oldaláról a tanulói igényeinek monitorozása, és a kutatás eredményeiből kiderült, hogy részt vevő tanárjelöltek kiemelten figyeltek arra, hogy a tanítás alatt a tanítási módszereiket az egyéni tanulói igényekhez is igazítsák. A jelen interjúalapú vizsgálatban arra is kitértek a válaszadók, hogy a munkájukhoz a gyógypedagógusokkal való rendszeres konzultáció fontos. Kaldonek-Crnjaković és Fišer (2021) kutatásában ugyancsak megfogalmazták a résztvevők, hogy a hatékony tanításról és a diszlexiás tanulókkal való bánásmódról még szeretnének tanulni. Lowe és munkatársai (2021) is ráirányították a figyelmet arra, hogy a tanárok számára szükségesek a képzések és továbbképzések a sajátos nevelési igényű tanulókkal való munkához, hogy felkészültnék érezzék magukat a tanításban.

Arról is érdeklődtünk, hogy a tanárok honnan szereznek információkat, tanácsokat a diszlexiával élő tanulók tanításához. A megkérdezettek hangsúlyozták azt, hogy a kapott szakvélemények nagyban segítik munkájukat. Olyan hasznos tanácsokat kapnak, amelyeket be tudnak építeni a gyakorlatba. Emellett említették azt, hogy saját tapasztalatokat is szereznek, ebből is merítenek, valamint a tanárok egymással beszélgetnek, tapasztalatot

cserélnek, innen is jutnak hasznos információhoz. Olvasnak szakirodalmat, képzéseken vesznek részt. A képzések fontosságát hangsúlyozták, és elsősorban a gyakorlatorientált képzések iránt mutatkozó igényt fogalmazták meg. A tréning fontosságát Geertsema és munkatársai (2022) is hangsúlyozták. Az önképzés és a gyakorlati tapasztalat mellett azonban szükséges a célzott szakmai képzés is (ld. pl. Boardman, 2020; Serry és mtsai, 2022). A Dymock és Nicholson (2022) kutatásában részt vevő alsó tagozatos tanítók többsége, valamint a felsős és a középiskolás tanárok közel fele szintén azt állapította meg, hogy további tréningre lenne szükségük a tudásuk bővítése céljából, amellett, hogy a saját tudásukat a diszlexiáról közepesnek vagy annál magasabbra ítélik meg.

Megkérdeztük a részt vevő tanárokat arról, hogy mi nyújtana számukra segítséget a diszlexiás tanulók tanítása során. Leginkább a gyakorlatorientált kurzusok szerepét hangsúlyozták, amelyek anyagát a mindennapi gyakorlatba könnyen beépíthetik, ehhez gyakorlati segédanyagok állhatnának rendelkezésre, és olyan tanácsok, amelyeket könnyen alkalmazhatnak, például milyen betűtípust használjanak, hogyan írjanak a táblára, hogyan szerkesszék meg a tanulói feladatlapokat, dolgozatokat (Gyarmathy, 2007; Hiscock és Leigh, 2020). Azt is kiemelték, hogy a tanár kollégák egymás közti segítségnyújtását is fontosnak tartják. Ha kérdésük, problémájuk van, akkor jó, ha kollégáikhoz fordulhatnak (Leatherman és Niemeyer, 2005). Hasznosnak tartanak a megkérdezett tanárok továbbá az IKT-eszközök további bevonását az oktatásba fejlesztő anyagok, programok alkalmazásán keresztül. Ehhez egyrészt a digitális kompetenciájukat kell fejleszteni, másrészt fejlesztő programokat kell kidolgozni magyar nyelven (Nguyen és Habók, 2024; Habók, Oo és Magyar, 2024). Az IKT-eszközök használata a sajátos nevelési igényű tanulók tanításában azonban egyre inkább megjelenik (Alkahtani, 2013; Barahona és mtsai, 2023; Magyar és mtsai, 2020; Stack, 2007; Táncczos, 2007; Vidákovich és Habók, 2019), de a jó gyakorlatok másokkal való megismertetése, publikálása iránt továbbra is nagy igény mutatkozik.

Konklúzió

Kutatásunk eredményei arra világítottak rá, hogy az interjúban megkérdezett tanárok mindegyike tanított már sajátos nevelési igényű tanulót, köztük diszlexiás tanulót is. Azt tártuk fel, hogy a megfigyeléseik és a kapott szakvélemények alapján be tudják azonosítani azokat a tüneteket, amelyek nyomán fejlesztésre szorulnak a tanulók. Az osztálytermi környezetben a differenciálás módszerét tartják szükségesnek, amelyet inkább kisebb csoportban látnak megvalósíthatónak az egyéni bánásmód biztosítása miatt. A tanárok fontosnak tartják az önképzést és az olyan képzéseken való részvételt, amelyek tudásuk bővítését segítik elő.

Jövőbeli kutatásban a minta elemszámának bővítése célszerű lenne. A mintaválasztást tekintve javasolt lenne a magyar nyelvet és idegen nyelvet tanítók tapasztalatait elkülönítve elemezni, hogy nyelvspecifikus jellemzőket is fel lehessen tární. A tanári válaszokat lehetne alsó és felső tagozati, valamint középiskolai szinten összehasonlítani.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klasztere támogatta. Habók Anita a Digitális Tanulási Technológiák IKIKK Humán Kutatócsoport tagja.

Irodalom

- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 65–86. DOI: [10.5296/jse.v3i2.3424](https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.3424)
- Barahona, M., David, V., Gallegos, F., Reyes-Rojas, J., Ibaceta-Quijanes, X. & Darwin, S. (2023). Analysing preservice teachers' enactment of the UDL framework to support diverse students in a remote teaching context. *System*, 114, 103027. 1–13. DOI: [10.1016/j.system.2023.103027](https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103027)
- Bereczky, K. & Fejes, J. B. (2010). Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia*, 110(4), 329–354.
- Boardman, K. (2020). An exploration of teachers' perceptions and the value of multisensory teaching and learning: a perspective on the influence of Specialist Dyslexia Training in England. *Education*, 3–13, 48(7), 795–806. DOI: [10.1080/03004279.2019.1653349](https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1653349)
- Dymock, S. & Nicholson, T. (2022). Dxslexia seen through the eyes of teachers: An exploratory survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333–344. DOI: [10.1002/rrq.490](https://doi.org/10.1002/rrq.490)
- DysTEFL (2014). *Dyslexia for teachers of English as a foreign language – online course manual*. https://www.d-all.gr/wp-content/uploads/2018/06/DysTEFL_Booklet_Trainee.pdf Utolsó letöltés: 2024. 04. 13.
- European Commission, 2017. Communication from the Commission to the European Parliament and the Council, A fair and efficient tax system in the European Union for the digital single market, 21. European Commission, Brussels.
- Geertsema, S., Le Roux, M., Bhorat, A., Carrim, A. & Valley, M. (2022). Developmental dyslexia in private schools in South Africa: Educators' perspectives. *South African Journal of Education*, 42(4), 1–12. DOI: [10.15700/saje.v42n4a1992](https://doi.org/10.15700/saje.v42n4a1992)
- Gyarmathy, É. (2007). *Diszlexia*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Guidelines for Primary Schools Supporting Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools. Department of Education and skills.
- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása*. Gondolat.
- Habók, A. & Magyar A. (2019). Hogyan tanuljak? A szövegfeldolgozás játékos fejlesztése számítógéppel. *Tanító*, 57(3), 5–6.
- Habók, A., Oo, T. Z. & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon*, 10(2), e24281. DOI: [10.1016/j.heliyon.2024.e24281](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281)
- Hiscock, J. & Leigh, J. (2020) Exploring perceptions of and supporting dyslexia in teachers in higher education in STEM. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(6), 714–723. DOI: [10.1080/14703297.2020.1764377](https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1764377)
- Jacobs, L., Collyer, E., Lawrence, C. & Glazzard, J. (2021). "I've got something to tell you. I'm dyslexic": The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 104(103383). DOI: [10.1016/j.tate.2021.103383](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383)
- Kaldonek-Crnjaković, A. & Fišer, Z. (2021). Teacher positioning and students with dyslexia: Voices of Croatian EFL teachers. *Journal of Language and Education*, 7(3), 76–88. DOI: [10.17323/jle.2021.11561](https://doi.org/10.17323/jle.2021.11561)
- Kormos, J., Csizér, K. & Sarkadi, A. (2009). The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115–130. DOI: [10.1080/17501220802638306](https://doi.org/10.1080/17501220802638306)
- Kormos, J. & Kontra, E. H. (2008, szerk.). *Language learners with special needs: An international perspective*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781847690913](https://doi.org/10.21832/9781847690913)
- Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 30–41. DOI: [10.1016/j.tate.2017.08.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005)
- Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jösszöveg Műhely.
- Leatherman, J. M. & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36. DOI: [10.1080/10901020590918979](https://doi.org/10.1080/10901020590918979)
- Lowe, R. J., Schaefer, M. Y. & Turner, M. W. (2021). Uncovering diverse perspectives and responses to working with English learners with special educational needs. In Banegas, D. L., Beacon, G. & Perez Berbain, M. (szerk.), *245 International perspectives on diversity in ELT*. Springer International Publishing, 229. DOI: [10.1007/978-3-030-74981-1_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_13)
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(e03851), 1–10. DOI: [10.1016/j.heliyon.2020.e03851](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851)
- Nguyen, L.A.T. & Habók, A. (2024). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 11(1), 305–346. DOI: [10.1007/s40692-022-00257-5](https://doi.org/10.1007/s40692-022-00257-5)

- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters. DOI: [10.21832/9781847692818](https://doi.org/10.21832/9781847692818)
- Sántha, K. (2007). A kvalitatív metodológiai követelmények problémái. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 16–177.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Serry, T., Snow, P., Hammond, L., McLean, E. & McCormack, J. (2022). Educators' perspectives about teaching and supporting students with learning difficulties in reading. *Australian Journal of Education*, 66(3), 292–313. DOI: [10.1177/00049441221130551](https://doi.org/10.1177/00049441221130551)
- Stack, E. (2007). *Inclusion of Students with Special Educational Needs post-primary Guidelines*. Department of Education and Science, Stationery Office.
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Tánczos, J. (2006). *Baj van a tanulással. Módszerek a tanulási zavarok korrigálásához*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tánczos, J. (2007). *Nyelvtanulás és diszlexia. Módszerek a tanulási zavarral küszködő tanulók idegennyelv-oktatásához*. Pedellus Tankönyvkiadó.
- Tóth, K. (2011). Tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 21(2–3), 3–16.
- Vidákovich, T. & Habók, A. (2019). Integration and ICT tools in the education of SEN students in Hungary. In Tadeu, P. & Brigas, C. (szerk.), *TELESEICT Guide of Good Practices*. Wolters Kluwer. 89–100.
- Zelinkova, O. (2012). *Diszlexia és nyelvtanítás: elméleti és módszertani segédanyag tanárok részére: CalDys2*. Öveges József Szakközépiskola és Szakiskola.

Jegyzetek

¹ https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html

² <https://eda-info.eu/>

³ <https://dyslexiaida.org/>

Absztrakt

Az elmúlt évtizedekben egyre inkább a figyelem középpontjába került a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása során alkalmazott tanítási stratégiák vizsgálata. A kutatás a tanári nézeteken keresztül az interjú módszere segítségével a strukturált interjút alkalmazva arra keres választ, hogy a tanárok osztálytermi környezetben leggyakrabban milyen tüneteket azonosítanak a diszlexiás tanulók nehézségeiként. Azt is vizsgálta, hogyan tudnak segíteni a diszlexiás tanulóknak a tanórák alatt a tanárok, és munkájuk során milyen kihívások merülnek fel. A tanárok képzése és tudásuk frissítése szintén lényeges ezen a területen. Arról is érdeklődtünk, hogy a tanárok milyen információforrásokat használnak, és milyen továbbképzési lehetőséget tartanak hasznosnak a diszlexiás tanulók tanításához. Kutatásunk mintáját általános és középiskolai tanárok alkották (N = 10), akik mindannyian tanítottak sajátos nevelési igényű, közöttük diszlexiás tanulókat is. Az eredményeink arra mutattak rá, hogy a tanárok a saját megfigyeléseik, valamint a kapott szakvélemények alapján konkrét tüneteket tudnak beazonosítani, amelyek alapján fejlesztésre szorulnak a tanulók a tanórákon. A megkérdezett tanárok az osztálytermi környezetben a differenciálás módszerét hasznosnak ítélik meg, amelyet inkább kisebb csoportban látnak megvalósíthatónak az egyéni bánásmód biztosítása érdekében és az időmenedzsment miatt. A tanárok fontosnak tartják az önképzést és olyan képzéseken való részvételt, amelyek tudásuk bővítését segítik elő. Jövőbeli célként fogalmazódik meg olyan képzések megvalósítása, amelyek lehetőséget adnak a tanároknak a tanítási gyakorlatban alkalmazható stratégiák elsajátítására.

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény, diszlexia, tanári interjú, tanári nézetek