

## **Tanulási és magatartási zavarok hatása a nyelvtanulásra – egy esettanulmány**

*Habár a különböző magatartási és tanulási zavarok a tanulók viszonylag nagy hányadát érintik, ezek a kérdések nem kapnak kellő visszhangot az oktatás tényleges folyamatában. Amíg az utóbbi évtizedekben megjelent tanulmányokban a diszlexiások nyelvtanulásával kapcsolatos problémák egyre tágabb teret nyertek, nem mondható el ugyanez a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral (ADHD) küszködő tanulók nyelvtanulási nehézségeiről. A jelen cikk célja egy összetett tanulási zavarokkal (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar) küzdő tizenhat éves fiú angolnyelv-tanulási nehézségeinek és a tanulását megkönnyítő módszereknek a bemutatása, amelynek alapját egy másfél éven keresztül történő egyéni tanítás képezte.*

### **Figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD)**

**A**z ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) fejlődési rendellenesség, amely figyelemzavarban, hiperaktivásban, impulzív viselkedésben és a feladatok megoldásához szükséges megfelelő koncentráció hiányában nyilvánul meg (Gale Group, 1999, 375.). Az ADHD-nak három típusát különböztetjük meg a domináns tünetek alapján (Schaub, 1998, 22–23.; Jaksá, 1998):

1. főleg hiperaktív-impulzív típus,
2. főleg figyelemhiányos típus,
3. kombinált típus.

A diagnosztizálás pontos kritériumait a függelék tartalmazza a DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 1994) alapján, megkülönböztetve a fent osztályozott 1–3. eseteket.

Ugyanakkor ez a jelenleg hivatalosnak tekinthető meghatározás is számos vita tárgyát képezi (Barkley, 2000), részben a figyelemzavarral járó tanulási, illetve a hiperaktivitással járó magatartási zavarok egy fogalomba történő egyesítése miatt. Így például a specifikus tanulási zavarokat tárgyaló, nemrégiben megjelent könyvében Gyarmathy (2008) is – a fenti csoportosítástól némileg eltérően – a figyelemzavart és a hiperaktivitást két különböző tünetcsoportnak tartja, amelyek előfordulása azonban szorosan összefügg. Megfogalmazása szerint: „vitattott, hogy létezik-e hiperaktivitás figyelemzavar nélkül, de az egyértelmű, hogy figyelemzavar létezik a hiperaktivitásra jellemző tünetek nélkül.”

Az ADHD előfordulásának gyakoriságát igen nehéz megbecsülni, lévén rendkívül összetett jelenség, amely a különböző típusoknak megfelelően eltérő tünetekkel rendelkezik, és diagnosztizálása sem egyértelmű. Ennek megfelelően beszélnek 3–5 százalékos (Ranschburg, 2002, 100.) és 7–17 százalékos (László, 1997, 1.) előfordulásról is; hasonló ingadozást mutatnak a különböző országok statisztikái is, melyek feltehetően az eltérő felfogás következtében az USA-ban nagyobb, míg Nagy Britanniában kisebb arányt

említenek (*Selikowitz*, 1997, 119.). Négy-szer-öt-ször nagyobb arányban jelenik meg fiúknál, mint lányoknál (*Comer*, 2000, 558.). Serdülőkorra a tünetek átlagosan 40 százalékra csökkennek, felnőttkorra pedig a gyerekkori páciensek 30 százalékánál mutatkoznak maradványtünetek (*Besnyő*, é. n.). Felnőttkorban a hiperaktivitás nagymozgásos tünetei motoros nyugtalanságra korlátozódnak, azonban bizonyos mértékű figyelemzavar továbbra is fennmarad (*Wender*, 1993, 146–148.).

A tudomány mai állása szerint az ADHD neurológiai eredetű fejlődési rendellenesség (*Schaub*, 1998; *Jones*, 2001), amely az agykéreg nem megfelelő működéséhez vezet. Ennek kialakulásában szerepet játszhatnak a magzati fejlődést károsan befolyásoló tényezők, mint például a terhesség alatti dohányzás, gyógyszer- és alkoholfogyasztás. Az agykéreg alulaktíváltsága szinte állandó mozgásra készíti a gyerekeket. A prefrontális kéreg és a limbikus rendszer eltérő működése olyan összetett magatartási zavart okoz,

---

*Mivel minden egyes tanulási zavaros diák a nehézségek és egyéni képességek egyedi kombinációjával rendelkezik, esetükben igen fontos a személyreszabott optimális tanítási módszer kidolgozása. Ez függ attól, hogy a konkrét tanulónak mik az erősségei, illetve gyengébb oldalai. Mindenesetre diszlexiások esetében kifejezetten ajánlott a hagyományos nyelvtanításban kisebb szerepet játszó kinezetikus és taktilis érzékelési módok használata, mivel ezek a csatornák esetükben az átlagosnál is fejlettebbek.*

---

amely a végrehajtó funkciók, többek közt a célirányos viselkedés, gátlás, belső szabályozás, munkamemória, időérzékelés, mozgásellenőrzés zavaraihoz vezet (*Barkley*, 1997, 2000; *Brown*, 2002; idézi *N. Kollár és Szabó*, 2004). Az ADHD kialakulásában bizonyítottan kimutatható a genetikai tényezők szerepe, hiszen az ilyen gyerekek közeli rokonságának legalább egyharmada rendelkezik hasonló zavarral. Az örökbefogadott gyerekek esetében a hiperaktivitás a gyerekek vérrokonai között fordult elő gyakrabban, vagyis nem a nevelés és a környezet felelős a kialakulásáért.

Az ADHD-s gyermek gyakran nem csak hiperaktivitástól és figyelemzavartól szenved, hanem az esetek 50–80 százalékában tanulási zavartól is (*Silver*, 1993, 8., idézi *Whiteman és Novotni*, 1995). Ezenfelül időnként az ADHD-val együtt jelentkezik a depresszió, szorongás, passzív agresszió, különböző addikciók (*Whiteman és Novotni*, 1995), valamint a bipoláris zavar (*NIMH*, 1994, 16–18.). Mind a gyermekkori tanulási

zavarok, mind a fent említett, felnőttkorra is gyakran áthúzódó súlyos kísérőjelenségek kiemelik a probléma korai kezelésének fontosságát. A terápiában szerepet játszanak mind az agyi ingerületátvitelt segítő gyógyszerek (például Ritalin), mind a megfelelő pszichoterápiás kezelések. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy a figyelemzavar jobb prognózisú és könnyebben kezelhető, mint a hiperaktivitás (*Balázs*, 1999).

Hajlamosak vagyunk megfélemedezni az ADHD-s gyermekek pozitív tulajdonságairól, pedig ezek éppúgy formálják jellemüket, mint a többség szemében zavaró negatív tényezők. Holott gyakran kreatívak, holisztikus a gondolkodásmódjuk, továbbá a kockázatvállalás is jellemző vonásuk. Ha a tanárnak sikerül ezeket a pozitív tulajdonságokat kiaknáznia, akkor az ADHD-s diákok is sokkal sikeresebbek lehetnek tanulmányaikban (*Hartmann*, 2006, 73–78.).

## Tanulási zavarok

A tanulási zavarok definíciója a szakirodalomban még nem egységes. A következő két, nemrégiben magyarul megjelent meghatározás egyaránt fontos jellemzőket emel ki:

1. A tanulási zavar gyűjtőfogalom, amely a figyelem, beszéd, olvasás, írás, matematikai képességek elsajátítása terén mutatkozó jelentős nehézségek heterogén csoportjára utal. A zavarokat központi idegrendszeri diszfunkció okozza (*Gyarmathy, 2001a*).

2. A tanulási zavar olyan idegrendszeri eredetű probléma, mely megnehezíti az egyén számára az információk észlelését, feldolgozását, tárolását és előhívását a memóriából. Ennek következtében az illető nem tudja mindig helyesen értelmezni, amit lát vagy hall, valamint nem képes összekapcsolni az agy különböző részeiről származó információkat. Emiatt nehézségei lesznek az írott és beszélt nyelvvel, idegen nyelvek tanulásával, számolással, valamint társas készségei is sérülhetnek (*Tánczos, 2007*).

A gyakran együttjáró (és a fent említettek szerint az ADHD-vel is igen gyakran együtt jelentkező) tanulási zavarok közül legismertebb a diszlexia; de a nyelvtanulás szempontjából ugyancsak fontos szerepet játszik a diszgráfia, sőt még a logikus rendszerező gondolkodást megnehezítő diszkalkulia sem teljesen elhanyagolható.

A diszlexia olyan sajátos olvasászavar, amelynél az olvasási teljesítmény lényegesen elmarad az egyén korának és intelligenciájának megfelelően elvárható szinttől. Ez a probléma a lakosság körülbelül 10 százalékát érinti (*Ranaldi, 2003*). A diszlexiások körében előforduló több, a mentális folyamatokkal kapcsolatos pozitív tulajdonság miatt egyes kutatók (*Ranaldi, 2003*) a diszlexiát nem tanulási nehézségként, hanem tanulási különbségként jellemzik. A diszlexiát a magyar nyelvű szakirodalom is széles körben tárgyalja (például *Sarkadi, 2006; Kormos és Kontra, 2008; Tánczos, 2007; Meixner, 1995; Gyarmathy, 2001a*), így ezen cikk keretében részletesebb ismertetésétől eltekintek.

A diszgráfia nem választható el élesen a diszlexiától, mert azzal rendszerint együttjár. Tünetei között megkülönböztethetjük a helyesírási hibákat (fonetikus írás, betűk felcserélése, betoldása és kihagyása) és a kézírás mechanikai zavaraiból eredő problémákat (bizonytalan vonalvezetés, eltérő betűméretek, betűk dőlése, betűk helytelen formálása), amelyek együttesen gyakran szinte olvashatatlan kézírást eredményeznek. Az okok között az egyik legfontosabb maga a diszlexia, de ugyancsak szerepet játszhatnak a mozgástervezés nehézségei (diszpraxia), a vizuális felfogóképesség csökkenése, a látási memória, a térbeli elhelyezés zavarai vagy a rossz, görcsös ceruzafogás.

A diszkalkulia a számolási és matematikai felfogóképesség zavara (*Márkus, 1999, 153.*) Az általános iskolás diákok 4–6 százalékát érinti (*Sharma, 2001; Márkus, 1999, 161.*). A nyelvtanulásban játszott szerepe a fenti tanulási nehézségekhez képest jóval kisebb.

### Nyelvtanítási módszerek tanulási zavarokkal küszködő diákok esetén

Míg az ADHD-s tanulók nyelvtanulási problémáinak megoldására nincsenek kidolgozott tanítási módszerek a szakirodalomban (Sparks, Javorsky és Philips [2005] tanulmánya egyetlen korábbi vizsgálatról tud ADHD-s tanulók nyelvtanulási nehézségeivel összefüggésben), addig a diszlexiás nyelvtanulókra több, egyértelműen elfogadott technika ismert. Közülük leghatásosabbnak a multiszenzoros és metakognitív módszerek bizonyultak, továbbá a homogén gátlást csökkentő technikák. A metakognitív módszerek lényege, hogy a tanár segítségével a diák saját tanulási folyamatát szinte külső szemlélőként tervezi, irányítja, értékeli, és ennek alapján próbálja azt minél sikeresebbé tenni. A homogén gátlás csökkentése a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egymáshoz hasonló kiejtésű vagy leírású betűk vagy szavak tanítását időben elkülönítve végezzük. Ennek a módszernek a diszlexiások körében való alkalmazásában Magyarországon Meixner (1995) ért el sikereket. Hasonló sikerrel alkalmazta ezeket a technikákat Sarkadi (2005,

2008). A multiszenzoros technikák (MSL) alapja a vizuális, az auditív, a kinesztetikus és a tapintásra vonatkozó (taktilis) érzékelési módok aktív és párhuzamos használata (*McIntyre és Pickering*, 1995; *Sarkadi*, 2006; *Schneider és Crombie*, 2003, 16–18.). Ennek megfelelően a multiszenzoros technikák alkalmasak arra, hogy az egyszerre több csatornán érkező információk közül a feldolgozás a diák erősségét képező csatornán keresztül történjen, és egyben a szimultán érkező hasonló tartalmú információk erősítsék a gyengébb érzékelési módok használatát. Mivel minden egyes tanulási zavaros diák a nehézségek és egyéni képességek egyedi kombinációjával rendelkezik (*Cottrell*, 2003), esetükben igen fontos a személyre szabott optimális tanítási módszer kidolgozása. Ez függ attól, hogy a konkrét tanulónak mik az erősségei, illetve gyengébb oldalai. Mindenesetre diszlexiások esetében kifejezetten ajánlott a hagyományos nyelvtanításban kisebb szerepet játszó kinesztetikus és taktilis érzékelési módok használata, mivel ezek a csatornák esetükben az átlagosnál is fejlettebbek (*Sarkadi*, 2006). Diszlexiás nyelvtanulók részére kiválóan használható konkrét technikák és feladatok találhatók *Schneider és Crombie* (2003) könyvében, valamint *Nijakowska* (2001) tanulmányában. Az utóbbi tanulmány külön előnye, hogy egy tizenöt éves lengyel diák angoltanulási nehézségeivel foglalkozik, és a szerző által kidolgozott konkrét feladatok szinte változtatás nélkül használhatók.

### A kutatás leírása

A kutatás célja egy 16 éves fiú tanulási és magatartási zavarainak bemutatása és ezek nyelvtanulására való hatásának ismertetése, ennek alapján nehézségeinek feltárása, valamint az esetében leghatékonyabb módszerek kialakítása. Az esettanulmány módszerével próbálok mélyreható képet nyújtani Tamás nyelvtanulási helyzetéről. A vizsgálatot kvalitatív módszerrel folytattam le, hogy minél mélyebben vizsgálhassam a résztvevő érzeit, viselkedését és képességeit. Próbáltam több oldalról megközelíteni az esetet: interjúk, kérdőív, óralátogatás, dokumentumok elemzése és főképpen a tanítási tapasztalatok kiértékelése alapján. Legértékesebb forrásnak a tanítási folyamatról készült naplóm bizonyult, mely azt a másfél éves időszakot öleli fel, amíg Tamást angolra tanítottam heti egy órában. Ezenfelül három interjút is készítettem: egyet Tamással, egyet édesanyjával, végül egyet az iskolai angoltanárával. Az édesanyjával készített interjú főleg a múltra fókuszált, amelyből kiderült, hogy Tamás súlyos tanulási zavarokkal küzd. Az interjúból továbbá általános képet kaptam az iskolában nyújtott teljesítményéről. Az angoltanár mesélt az interjúban Tamás speciális iskolájában tanuló osztálytársainak tanulási zavarairól, továbbá Tamás erősségeiről és gyengéiről. A Tamással készült interjú feltárta az anyanyelvi és idegen nyelvi nehézségeit, továbbá reflektált a magánórakon alkalmazott tanítási módszerekre. A félig strukturált interjúk átlagosan 45–55 percesek voltak, és 15–19 kérdést tartalmaztak. Ettől eltérően Tamással három alkalommal készült az interjú, ezek egyenként körülbelül 20 percesek voltak, amelyek során összesen 53 kérdésre adott választ. Erre azért volt szükség, mert Tamás rövidebb ideig tud koncentrálni. A Tamás által kitöltött, tanulási stílusára (stratégiájára) vonatkozó kérdőívet *Szító Imrétől* (1987) vettem át. Az összesen 34 kérdést tartalmazó kérdőív hét csoportba sorolja a tanulási stílusokat: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív és mechanikus. Továbbá Tamás néhány iskolai angolórájának látogatása során figyeltem meg Tamás és osztálytársai órai munkáját, valamint a tanár speciális módszereit. Ez különösen hasznosnak bizonyult, mert az osztály valamennyi diákja valamilyen tanulási vagy magatartási zavarban szenved. Különböző dokumentumokat elemeztem írás- és beszédképességének vizsgálatára. Helyesírási és írási nehézségeinek megismerésére két füzetét és egy munkafüzetét elemeztem. Az utolsó öt órát magnóra rögzítettem, hogy beszédképességét és hangos olvasását kiértékeljem.

## A kutatás résztvevőjének bemutatása

Kutatásom résztvevője egy összetett tanulási nehézségekkel diagnosztizált 16 éves magyar fiú, akit Tamásnak nevezek ebben a tanulmányban. Tamást igen korán, ötévesen diagnosztizálták diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával és főleg figyelemhiányos típusú ADHD-val. A korai felismerésnek köszönhetően olvasási és számolási képességeit nagyon jól tudták fejleszteni. A fejlesztés sikeressége nemcsak Tamás kiváló logopédusának köszönhető, aki nyolc éven át kitartóan foglalkozott vele, hanem szüleinek is, akik a legjobb feltételeket biztosították számára, az otthoni körülményektől kezdve egészen a megfelelő speciális iskolák és magántanárok kiválasztásáig. Mozgáskoordinációs képességei fejlesztése érdekében többféle sportot szerettek meg vele: úszás, kerékpározás, karate és korcsolyázás.

Tamás, habár 16 éves, csak most fejezte be a nyolcadik osztályt. Kilenc év alatt négy különböző iskolába járt. Az első négy évet egy alternatív iskolában töltötte, de a magas osztálylétszám miatt szülei úgy határoztak, hogy jobb helye lesz egy olyan iskolában, ami tanulási nehézségekkel küzdő diákok tanítására specializálódott, és az osztályok létszáma csupán öt fő, aminek következtében sokkal nagyobb figyelem jut egy-egy diákra. Ez az iskola be is váltotta a hozzá fűzött reményeket. Itt megismételte a negyedik évet, majd további két évet töltött még ebben az iskolában. Ezt követően ugyanennek az intézménynek a középiskolai részében tanult tovább. Sajnálatos módon anyagi gondok miatt az iskola bezárt, így csak egy évig tanulhatott itt Tamás. Nyolcadik évét egy nem speciális általános iskolában végezte, és ismét iskolát kell váltania, hogy középiskolában folytathassa tanulmányait.

Sok nehézsége ellenére angoltanára így jellemezte az interjúban Tamás hozzáállását a tanuláshoz: „Nagy erőssége, hogy türelmes, fegyelmezett, akar tanulni, felelősségteljes diák, aki tisztában van a kötelességeivel.”

## A kutatás eredményei

Az alábbiakban ismertetem a kutatás során Tamásnál tapasztalt tipikus problémákat és az ezek megoldására kialakított, sikeresnek, illetve sikertelennek bizonyult módszereket. Tekintve, hogy egyetlen tanulóra vonatkozó esettanulmányról van szó, a kutatás eredményei természetesen nem általánosíthatók. Ez különösen érvényes olyan értelemben, hogy nem választható szét, hogy mely technikák lennének általában sikeresek a különböző egyedi tanulási, illetve magatartási zavarokkal szembenező diákoknál, tekintve, hogy Tamás az ADHD mellett többféle speciális tanulási zavarral is küszködik. Mindenesetre a hosszabb tanítási folyamat során szerzett tapasztalataim, benyomásaim alapján megpróbálom kiemelni, hogy mely módszereket vélek különösen alkalmasnak figyelemzavaros és/vagy hiperaktív gyerekek nyelvtanítására a tanulási nehézségektől szenvedő diákok esetén javasolt módszerek közül.

A tapasztalt nehézségek jelentős hányada kapcsolatos az angol nyelv úgynevezett mély helyesírási tulajdonságával, vagyis azzal a ténnyel, hogy az angol nyelv helyesírása igen távol áll a fonetikustól: 26 betű 44 hangot jelöl, ami összesen 577 graféma-fonéma kombinációt eredményez (Selikowitz, 1998, 60.). Amíg sok nehézség a diszlexiás nyelvtanulók esetében tipikusnak mondható, addig egyes speciális problémák véleményem szerint abból a tényből fakadnak, hogy Tamás tanulási nehézségei között a diszgráfia a domináns. Ez különösen megmutatkozik abban, hogy esetében mely tanulási módszerek váltak be.

## *A Tamásnál leggyakrabban előforduló problémák*

### *1. Szótanulási nehézségek*

Diszlexiás tanulók esetében tipikusak a megtanult szavak előhívásának problémái (Hoffmann, 1984; Root, 1994); ez általában kapcsolatos a diszlexiások gyengébb memóriájával. A szótanulási problémái következtében Tamás is jóval nagyobb passzív szókincssel rendelkezik, mint aktívvál. Nehézségei kiváltképp hasonló kiejtésű és leírású (kitchen-chicken, make-cake, world-word-work, and-end, white-wife) vagy hasonló jelentésű (wake up-get up, sitting-standing, near-next to) szavak felcserélésében jelentkeznek.

---

*Főleg olyan vizuális technikákkal tanultunk szókincset Tamással, mint például a képes szótár, képes kártyák, memória- és dominójáték, társasjáték és szókárttyák. Színes képes szótár segítségével nemcsak az általam fontosnak talált témaköröket tanultuk (család, ház, állatok, ruháneműk, foglalkozások), hanem az ő speciális érdeklődési körének megfelelően hullőkről, halakról, rovarokról és hajózással kapcsolatos tárgyokról is tanultunk. A már említett szókárttyák váltották fel a szótárfüzet vezetését. Szavak ismétlésére Tamás kedvence az akasztófajáték volt, egyetlen óra sem kezdődhetett enélkül, és mint minden gyakorlatnál, itt is szeretett a tanár szerepébe bújni és ő maga gondolni szavakra.*

---

### *2. Helyesírási problémák*

Pollock, Waller és Pollitt (2004) terjedelmes listát közöl a diszlexiások angol nyelven előforduló tipikus hibáiról. Habár ez a lista angol anyanyelvű diákok által elkövetett hibák alapján lett összeállítva, és nem az angolt idegen nyelvként tanulók írásaiból merített, mégis feltűnően nagyfokú egyezést mutat azokkal a hibákkal, amelyek Tamás munkáiban fordulnak elő.

a) Betűk helytelen sorrendje (*brid-bird, hlaf-half, paly-play, castel-castle, tow-two*). Ezen problémák egy része feltehetően az angol nyelv nem fonetikus helyesírásából fakad.

b) Betűk kihagyása (*fiend-friend, frof-front, captal-capital, stan-stand, trai-train, clim-climb, parot-parrot, blac-black, kichen-kitchen*). Az egyébként diszlexiás tanulóknál tipikus ilyen problémák egy része Tamásnál valószínűleg az ADHD okozta koncentrációhiányból fakad.

c) Betűk betoldása (*sun-sun, woork-work, wahat-what, horsee-horse, theather-theater, writhe-write, plaly-play, nationality-i-nationality*). Érdekes jelenség, hogy a feleslegesen betoldott betű szinte minden esetben már valahol előfordul a megfelelő szó helyes leírásában. Tamás gyakran feleslegesen megdupláz bizonyos betűket. Sok esetben a betoldott betű néma, például *h* vagy *e*. Ez azzal magyarázható, hogy a diákok számára nehezen megjegyezhető, hogy az angol

nyelvben mikor szerepelnek a szavak leírásában olyan betűk, amelyeket nem ejtünk.

d) Betűk tévesztése (*yuu-you, Meth-Math, Germani-Germany, smoll-small, pricon-prison, de-be, vell-well, wery-very, goind-going, moder-mother, seather-theater, kake-cake*). A hibák egy része abból a tényből fakad, hogy az angol nyelvben különböző grafémák (betűk) ugyanazt a fonémát (hangot) jelölik (*o-u, e-a, i-y, o-a, c-s, c-k*). Amíg ezen hibák feltehetően általánosak az angol nyelvet idegen nyelvként tanuló diákoknál, addig a hibák egy másik típusa viszont jellemző a diszlexiásokra, amikor hasonló alakú (egyes esetekben tükrözött) betűk tévesztése történik (*b-d, d-g*). Egyes esetekben mindkét nehézség jelen van (*w-v*), különösen magyar anyanyelvű tanulóknál, ahol e két hang

nincs megkülönböztetve. Előfordult, hogy a *th* grafémát Tamás a helytelen *d*, illetve *s* betűkkel helyettesítette, aszerint, hogy a szó eredeti kiejtésében a *th* graféma zöngés vagy zöngétlen hangot jelölt. A betűtévesztések egy része (*o-a*) pedig Tamás diszgráfiájából adódó, még saját maga által is nehezen kiolvasható kézírásával magyarázható.

### 3. Nyelvtani problémák

Diszlexiások körében a helyesírás és az absztrakt nyelvtani kapcsolatok elsajátítása (Kormos és Kontra, 2008) igen sok nehézséget okoz az idegen nyelv tanulása során. Ez tanulási zavarokkal küzdő gimnazisták esetében alátámasztotta Ormos (2003) tanulmánya is, mely leírja, hogy a diákok 77-78 százaléka ezt a két területet nevezte meg a legtöbb problémát okozónak. Tamás az interjúban ezzel egybehangzóan vélekedett saját magáról. Tamás nyelvtudási szintje miatt a nyelvtani problémák azon korlátozott körére kell szorítkozni, amelyeket eddigi tanulmányai során már bizonyos szinten elsajátított.

#### 3.1. Igeidők

Tamásnál igen sok problémát okoz az egyszerű és folyamatos jelen használata. Ez részben magyarázható azzal, hogy a magyar nyelvben nincs ilyen megkülönböztetés. Ugyanakkor esetében nem csak a megfelelő igeidő kiválasztása (How often do you *eat-ing* chocolate?), hanem az egyes igeidők helyes képzése is kifejezetten sok problémát okoz. Az egyes szám harmadik személyben gyakran elhagyja az *s* végződést (The taxi driver *drive* a car.), illetve a folyamatos jelennél gyakori a létige elhagyása (The taxi driver *driving* a car.).

#### 3.2. Szintaxis

Amint Schneider és Crombie (2003) hangsúlyozzák, a mondatban diszlexiások részére a nyelvtan különösen nehéz részét képezi.

a) Szórend. Tekintve, hogy a magyar nyelvben nincs kötött szórend, ez a terület általában sok nehézséget okoz magyar diákok angolnyelv-tanulása esetén. Tamásnál előfordulnak súlyosabb szórendi hibák (*Are friends and Matt Fred?*), olyan szórendi hibák, amelyek a magyar nyelvben helyes szórendet tükröznének (*My dad in a hospital works*), vagy olyan szintaktikailag korrekt mondatok, amelyek szemantikailag helytelen mondatokat eredményeznek. (*There is a zoo in the green crocodile. Is there a forest in the lake?*).

b) Mondatrészekkel kapcsolatos nehézségek. Tamás a bonyolultabb helyes struktúra helyett gyakran az általa ismert egyszerűbb szerkezeteket (például csak létige) alkalmazza, és más lényeges mondatrészeket elhagy (*She is homework. I am lesson*). Más esetekben pont a létigét hagyja el (*What your name?*). Gyakori a névelő elhagyása vagy felesleges használata (*Is Toffee caf? The Tamás is next to the chair*). Az *s* betű használata az angol nyelvben igen sokrétű (többes szám, birtokos jelző, személyrag, létige (*is*) rövidítése). Ez a jelenség sok gondot okoz Tamásnak (*My pet is colour is white. He's eyes are blue.*). Az egyes és többes szám használata eltér a magyar és angol nyelvben, például számnevek után. Nem csoda, ha ezzel kapcsolatos hibák előfordulnak nála is (*two dog, Is there a lot of children in the pool?*), de ezen túlmenően egyszerűbb esetekben is ejt egyeztetési hibákat (*His brother are fishing*).

### 4. Kézírással kapcsolatos problémák

A Tamás édesanyjával készített interjúból derült ki, hogy speciális tanulási nehézségei közül a diszgráfiája a legsúlyosabb. Tamás interjújában említette, hogy „ott ültem a tanár mellett, mialatt javította a dolgozatomat, mert nem tudta elolvasni”. Ebből látszik az is, hogy sajnos nem csak a helyesírásával van gondja, de a betűk formálásával és a külalakjal is. Pollock, Waller és Politt (2004, 103–104.) tizenegy típusba sorolja a diszgráfiások jellemző problémáit. Ebből hét típus Tamásnál is jelentkezik, melyek a következők: kis-

betűk eltérő mérete, nem egyenletes távolság a betűk, illetve a szavak között, gyakori áthúzások, vonalvezetési problémák, általános és specifikus betűformálási problémák. Specifikus betűformálási problémái vannak a nagy *y*-nal, *w*-vel és a *t*-vel. Továbbá, az *o*-*a*, *e*-*i*, *m*-*n*, *r*-*p* betűi nehezen különböztethetőek meg egymástól.

Mivel Tamással jelenleg is logopédus foglalkozik, hogy íráskészségét fejlessze, a magánóráinkon kíméltem őt, és az írásos gyakorlatokat a minimumra csökkentettem. Kérésére a szókétyákat is én készítettem el, amelyek egyik oldala az új angol szót, a másik pedig a magyar megfelelőjét tartalmazta. Ezekben a kétyákban azért szerepeltek a szavak színes nagybetűkkel, hogy vizuálisan könnyebben megjegyezhetőek legyenek. Tamás nem szívesen használt szótárfüzetet, viszont ezeket a színes kétyákat annál inkább.

Tamás írási nehézségeit valószínűleg gyenge motoros képességei okozzák. Ahogy általában igaz a diszgráfiasokra, Tamás írása is rendezettebb, amikor nincs időkorlátok közé szorítva.

### *Sikeres és sikertelen tanítási módszerek*

Az egyéni tanítás során törekedtem arra, hogy a szakirodalomból megismert és jónak minősített multiszenzoros technikákat használjam. Amennyire lehetett, igyekeztem az adott feladatokat minél játékosabb formában alkalmazni. Ezáltal próbáltam elérni, hogy Tamás figyelemhiányából eredő hátrányait minél jobban ellensúlyozzam, továbbá motivációját is fokozzam. Hasonló okokból, energiája lekötése és figyelmének fenntartása végett nagy súlyt fektettem a mozgást tartalmazó játékos feladatokra. Az egyéni tanítás során módomból nyílt a feladatokat Tamás munkabírásához igazítani, azokat pillanatnyi fizikai állapotától függően megválasztani. Így amikor figyelme lankadását tapasztaltam, igyekeztem valamilyen részéről fokozott aktivitást igénylő feladat vagy játék beiktatásával a tanítást eredményesebbé tenni.

#### *1. Sikeres módszerek*

##### *1.1. Főleg kinezetikus (mozgásos) technikák*

A folyamatos jelen gyakorlását igyekeztem gyakorlati oldalról megközelíteni, hogy ennek a magyarok számára nehéz igeidőnek a megfelelő használatát ne csak elméletileg magyarázzam el, hanem az igeidő helyes használata valódi példákon keresztül, a mondat kimondásával egyidejű cselekvés által rögzüljön. A feladat során kimentünk a kertbe, és például a labda dobásával, rúgásával, elkapásával egyidejűleg mondtuk angolul a cselekvést jelentő mondatot (*I'm throwing/kicking/catching the ball.*). Ezt eljátszottuk más mozgást jelentő ige esetében is.

Egy másik játék segítségével a helyhatározós szerkezeteket (*in, on, under, next to, near, between*) tanultuk. A feladat során egyikünk választott egy szokatlan helyet a szobában, ahova ült, állt vagy feküdt, a másik pedig angolul mondta, hogy mit csinál (*you are standing on the table, you are under the chair, you are under the bed*).

Egy harmadik játék alkalmával ruhaneműk angol nevét gyakoroltuk. Ennek során kinyitottuk a családi ruhásszekrényt, és miközben rámutattam az egyes ruhadarabokra, Tamás feladata volt, hogy angolul megnevezze őket. Ez a feladat annyira elnyerte tetszését, hogy az interjúban említette, hogy később édesanyjával is tovább gyakorolták ily módon a ruhák neveit.

Különböző cselekvéseket ábrázoló képes kétyák segítségével a „tudni” szerkezetet (*I can ...*) és a kétyán szereplő cselekvést jelentő igeiket tanultuk, illetve gyakoroltuk angolul. Egyikünk húzta a kétyákból és eljátszotta az azon szereplő cselekvést. Másikunk feladata volt a cselekvés kitalálása és angol megnevezése. (*You can ski/swim/ride a motorbike/play the piano*). Hasonló képes kétyák különböző foglalkozásokat ábrázoltak.



A feladat ugyanez volt: egyikünk eljátszotta, a másik kitalálta és megnevezte a foglalkozást. Ezek a gyakorlatok ötvözték a kineszterikus és vizuális technikákat.

### 1.2. Főleg vizuális technikák

Főleg olyan vizuális technikákkal tanultunk szókincset Tamással, mint például a képes szótár, képes kártyák, memória- és dominójáték, társasjáték és szóképek. Színes képes szótár segítségével nemcsak az általam fontosnak talált témaköröket tanultuk (család, ház, állatok, ruhaneműk, foglalkozások), hanem az ő speciális érdeklődési körének megfelelően hullókról, halakról, rovarokról és hajózással kapcsolatos tárgyakról is tanultunk. A már említett szóképek váltották fel a szótárhasználatát. Szavak ismétlésére Tamás kedvence az akasztójáték volt, egyetlen óra sem kezdődhetett enélkül, és mint minden gyakorlatnál, itt is szeretett a tanár szerepébe bújni és ő maga gondolni szavakra.

Tamás kedvenc játéka az általam készített memóriajáték volt, amivel az állatok neveit gyakoroltuk. Különböző állatok képeit tartalmazták a kártyák, és akkor lehetett a párt megtartani, ha helyesen nevezte meg az állatokat angolul. A dominójáték hasonló volt, különféle állatok képei és nevei szerepeltek a kártyákon, amelyeket ki kellett rakni. Mivel Tamás megjegyezte, hogy a memóriajátékot jobban szereti, ezért szétvágtam a dominókat és memóriajátékká alakítottam. Ezek után helyes párnak az állat képe és leírt neve számított. Ebben a feladatban a vizuális és kineszterikus elemeket kombináltuk.

Egy másik játék, mely elnyerte Tamás tetszését, egy társasjáték volt (*Watcyn-Jones*, 1993, 97.), mely a ruhaneműket gyakoroltatja. A játékban ruhaneműk szerepeltek kis kártyákon, egy másik helyen a megnevezésük, és a feladat az volt, hogy a képeket fel kellett címkézni. Utóbb ezt a játékot is átalakítottam memóriajátékká azáltal, hogy kivágtam a kis képeket, amelyeket később szóban kellett megnevezni a játék során.

Egy meghatározó módszer, amellyel nyelvtant tanultunk Tamással, az úgynevezett színkódolás volt. Ez a feladat a szintaxis, a különböző mondat szerkezetek elsajátításában bizonyult hasznosnak, melyet Tamás ki is emelt az interjúban. Lényege, hogy a mondat különböző mondatrészeit eltérő színű kis kártyákra írtam, és ezekkel kellett Tamásnak helyes mondatokat összeállítania, figyelembe véve a kötött angol szórendet. Minden szín különböző mondatrészt jelölt: piros az alanyt, világoskék a segédigét, sötétkék a főigét, zöld a tárgyat, sárga a helyhatározót, a narancssárga pedig az időhatározót jelölte. Ez a feladat egyaránt használt vizuális, auditív és taktilis módszereket, mivel a színes kártyákból általa kirakott mondatokat hangosan is fel kellett olvasnia.

Nagyméretű, színes poszterek segítségével a folyamatos jelent gyakoroltuk. Tamásnak el kellett mondania, hogy mit lát a képen. A poszter egy házat ábrázolt szobákkal, és a családtagok különböző tevékenységeit mutatta be. Ezáltal a folyamatos jelen időn kívül a ház részei, helyiségei, családtagok és mindennapi tevékenységek témakörének szókincsét is gyakoroltuk. Egy hasonló poszter egy társasház életét mutatta be, melyben a feladat megegyezett a fent leírttal. Egy további ötlet a folyamatos jelen használata során elkövetett hibái kiküszöbölésére a Sarkadi (2005, 58.) által említett vizuális emlékeztető igénybevétele volt. Nagy betűvel felírtam egy papírra az *is doing* szerkezetet. Az előbb említett poszteres gyakorlatnál, miközben mondatokat alkotott a képről, sokkal kevesebb hibát követett el a szerkezet helyes használata során, amikor ezt a vizuális emlékeztetőt a poszter mellé tettük.

### 1.3. Főleg auditív technikák

Tamásnak nincsenek nagyobb gondjai a hallás utáni szövegértés terén. Mivel a kommunikatív nyelvtanítás fontos eleme a hallás utáni szövegértés, hogy a diák megértse a kérdéseket, és ezekre választ tudjon adni a beszélgetés során, ezt a területet is igyekeztem fejleszteni. Ezt annak tudatában tettem, hogy a diszlexiások körében ez a tanítási módszer általában kevésbé hatékony. Az általam választott gyakorlatok főleg dalokat tar-

talmaztak, hogy a játékoság ösztönzőként hasson. Ezek a dalok mindig más technikák alkalmazásával jártak együtt, például kinezetikus vagy vizuális elemekkel.

A *Cookie Monster's blue book* (Zion, 1985, 52–53.) című angol nyelvkönyv tartalmaz két dalt, amihez nagy színes képek tartoznak. A *The Friendly Forest* című dal az állatszókincs mellett még a helyhatározós szerkezetet gyakoroltatja (*in, on, under, next to, between, near*). A feladat az első hallgatás során az volt, hogy Tamás rámutatott az állatra, amiről a dal éppen szólt. A második hallgatás során már nem csak rámutatnia kellett, hanem leállítottuk a magnót és el kellett ismételnie a hallott szövegrészt (*The fox is next to the lake. The bear is between the trees. The turtle is on the rock.*). A *Jungle World* című másik dalban ugyanez volt a feladat, az állatok megnevezésén kívül itt viszont a folyamatos jelen gyakorlása volt a cél (*The crocodile is swimming in the lake. The kangaroo is hopping.*). Ugyanebben a témában az *Old MacDonald* című dalnál a feladata az volt, hogy először kártyákon mutassa meg a hallott állatokat, majd soronként leállítottuk

a dalt, és le kellett írnia a hallott dal megfelelő sorát.

*A kutatás igazolta azt az előzetes feltételezésemet, hogy az ADHD-val együtt járó tanulási zavarokkal küszködő diákok esetében nagy jelentőségű a tanulópillanatnyi állapotához alkalmazkodó egyéni tanítás és a motivációt növelő játékos feladatok fokozott alkalmazása. Bár ezen tapasztalatok egy része csoportos tanítás esetén nem használható, remélem, hogy a jelen tanulmány megállapításai hasznosak lehetnek a hasonló zavarokban szenvedő diákok idegen nyelvi oktatása során.*

Két ismert dal hallgatását kinezetikus elemekkel ötvöztük. A *Head and shoulders* és a *Hokey Pokey* című dalokban a szöveg utasítása szerint rámutatunk az említett testrészekre (*Head and shoulders*), illetve a másik dal esetében a szövegben szereplő utasításokat (mozgásokat) kell végrehajtani. A diszlexiások esetében a második dalban a jobb és bal oldali testrészekkel történő feladatok végrehajtása egyúttal a számukra nehézséget okozó jobb és bal fogalmának gyakorlását is elősegíti.

## 2. Sikertelen módszerek

Több szerző (Buzan, 1993; Gyarmathy, 2001b; Kenyon, 2002) javasolja az úgynevezett gondolatterképek ('mind map') használatát bármilyen tanulási folyamatnál, különösen diszlexiások esetében. A módszer lényege, hogy egy bizonyos témát és annak összefüggéseit globális módon egyetlen ábrán szemléltetünk. A legfontosabb elem kö-

zépen helyezkedik el, melyet nyilak kötnek össze a megfelelő fogalmakkal és tényekkel. Az ábrán szereplő rajzok és feliratok segítik az információk vizuális módon történő rögzítését. Az ábra akkor különösen hasznos, ha a diák saját maga készíti el a gondolatterképet és így az egyúttal a saját gondolkodásmódját tükrözi az adott témára vonatkozóan. Ez a módszer Tamásnál azért nem vált be, mert diszgráfiája miatt nem szívesen készített ilyen ábrákat, és nem is tudta az általa elkészített ábrák alapján az információkat könnyebben rögzíteni.

Egy másik, szakirodalomban (Pollock, Waller és Politt, 2004, 60.; Nijakowska, 2001) szereplő módszer a tapintási (taktilis) érzékelési módon alapul. Lényege, hogy a kiválasztott szavakat vagy betűket toll és papír helyett ujjunkkal levegőbe, homokba, bőrre írjuk (az írás mozdulatát utánozzuk, nagyméretű betűket képezve). A módszer egy hasonló változata szerint a betűket gyurmából formázzuk meg. Ezek a technikák Tamásnál sajnos ismét sikertelennek bizonyultak, feltehetően diszgráfiájának domináns volta miatt.

## Összefoglalás

A kutatásban szereplő tizenhat éves fiú, Tamás, összetett tanulási zavarokkal küszködik (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia és főleg figyelemhiányos típusú ADHD). A helyes angol nyelvi tanítási technikák kidolgozása céljából többféle eszköz használatával (interjúk, kérdőív, óralátogatás, dokumentumok elemzése és különösen hosszú időn keresztül történő egyéni tanítás) kaptam képet tanulási nehézségeiről. A szakirodalomban szereplő különböző, döntően a diszlexiásoknál jól bevált multiszenzoros technikák kipróbálására az egyéni tanítás igen hasznosnak bizonyult. Ez megnyilvánult abban, hogy mód nyílt a sikeres és sikertelen technikák korai szétválasztására és a számára legmegfelelőbb módszerek hangsúlyozott alkalmazására. A kutatás igazolta azt az előzetes feltételezésemet, hogy az ADHD-val együtt járó tanulási zavarokkal küszködő diákok esetében nagy jelentőségű a tanuló pillanatnyi állapotához alkalmazkodó egyéni tanítás és a motivációt növelő játékos feladatok fokozott alkalmazása. Bár ezen tapasztalatok egy része csoportos tanítás esetén nem használható, remélem, hogy a jelen tanulmány megállapításai hasznosak lehetnek a hasonló zavarokban szenvedő diákok idegen nyelvi oktatása során.

## Függelék

Az általánosan elfogadott, kórmeghatározó ismertetőjelek a legújabb Mentális rendellenességek kórmeghatározó és statisztikai kézikönyve (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV) szerint a következők:

(1) A figyelemhiány következő tünetei közül legalább hat fennáll legalább hat hónapig olyan mértékben, amely nem felel meg az elvárt fejlődési szintnek:

1. részletek feletti elsiklás és gondatlanságból elkövetett hibák,
2. feladatvégzéskor vagy játékos elfoglaltságok esetén a figyelem fenntartása nehéz,
3. az illető nem figyel, mikor közvetlenül hozzá beszélnek,
4. az utasításokat nem követi és nem tudja befejezni a munkát,
5. nem képes dolgokat és cselekvéseket megszervezni,
6. kerüli, nem szereti vagy vonakodik az olyan munkától, mely lankadatlan mentális erőfeszítést igényel,
7. olyan dolgok elvesztése, melyek feladatok, tevékenységek elvégzéséhez szükségesek,
8. figyelme könnyen elterelődik,
9. napi feladatokban feledékeny.

(2) A hiperaktivitás-impulzivitás következő tünetei közül legalább hat fennáll legalább hat hónapig olyan mértékben, amely nem felel meg az elvárt fejlődési szintnek:

1. a kéz és a láb izeg-mozog ülés közben,
2. az ülőhely elhagyása olyan helyzetekben, amikor muszáj ülni,
3. túlzott mértékű mozgás (futkározás, mászás) nem megfelelő helyzetekben (serdülőkorban és felnőtteknél ez nyugtalanságra korlátozódhat),
4. nem képes nyugodtan szabadidős tevékenységeket folytatni,
5. úgy érzi, „menni kell” vagy hogy „egy motor vezérli”,
6. mértéktelen beszéd,
7. válaszok kimondása, mikor a kérdések még nem hangzottak el teljes mértékben,
8. nehezen tudja kivárni, hogy rákerüljön a sor (türelmetlen),
9. félbeszakít vagy zaklat másokat.

## Köszönetnyilvánítás

Jelen cikk az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tan-  
székére benyújtott szakdolgozat alapján készült. Köszönetet mondok témavezetőmnek,

Dr. Kormos Juditnak és az Esélyegyenlőség a nyelvtanításban (NTKTH B2 2006-0010) projektnek munkám támogatásáért, valamint Sarkadi Ágnesnek és Molnár Boglárkának hasznos tanácsaikért.

## Irodalom

- Balázs J. (1999): Tanulási és magartási zavarok neurobiológiai megközelítése. *Fejlesztő Pedagógia (különszám)*, 164–167.
- Barkley, A. R. (1997): Behavioral inhibition, sustained attention and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121. 65–94.
- Barkley, A. R. (2000): Russell Barkley on AD/HD: Lecture in San Francisco, CA on June 17, 2000. [http://www.schwablearning.org/pdfs/2200\\_7-barktran.pdf?date=4-12-05](http://www.schwablearning.org/pdfs/2200_7-barktran.pdf?date=4-12-05)
- Besnyő, M. (é. n.): *Hiperkinetikus zavar pszichostimuláns kezelése*. [http://gyip.szote.u-zseged.hu/hefop/szakorvosj\\_kep/102.pdf](http://gyip.szote.u-zseged.hu/hefop/szakorvosj_kep/102.pdf)
- Brown, T. E. (2002): DSM-IV. ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 25. 910–914.
- Buzan, T. (1993): *The Mind Map Book*. BBC Books, London.
- Comer, R. J. (2000): *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cottrell, S. (2003): Students with dyslexia and other specific learning difficulties. In Powell, S. (szerk.): *Special teaching in higher education – Successful strategies for access and inclusion*. Kogan Page, London. 121–139.
- DSM-IV (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). American Psychiatric Association, Washington, D.C.
- Gale Group (1999): Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). In *The Gale Encyclopedia of Medicine*. Gale Group, Farmington Hills. 375–378.
- Gyarmathy É. (2001a): *Mi a specifikus tanulási zavar, miért terjed és hogyan lehet hatékonyan kezelni?* <http://www.diszlexia.hu/Cikkek/tanzavtanitani.pdf>
- Gyarmathy É. (2001b): Gondolatok térképe. *Tanítási*, 18–19. 108–115.
- Gyarmathy, É. (2008): *Diszlexia: A specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Hartmann, T. (2006): *Betegség vagy adottság? A figyelemzavar és a hiperaktivitás új értelmezése*. Pro Novum, Budapest.
- Hoffman, M.-S. (1984): *Practical planning for the language/learning disabled student*. Paper presented at the 1984 Massachusetts Speech and Hearing Association Convention.
- Jaksa, P. (1998): *Fact sheet on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD/ADD)*. <http://www.add.org/articles/factsheet.html>
- Jones, M. (2001): *Hiperaktív gyermekek*. Édesvíz Kiadó, Budapest.
- Kenyon, G. (2002): *Mind mapping can help dyslexics*. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1926739.stm>
- Kontráné Hegybíró E. – Kormos J. (2007): Nyelvtanítók a diszlexiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 82–91.
- Kormos, J. – Kontra, E. H. (2008): Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. In Kormos, J. – Kontra, E. H. (szerk.): *Language learners with special needs. An international perspective*. Multilingual Matters, Clevedon. 189–213.
- László Zs. (1997): *Az örökmozgó gyerekek*. FI-MO-TA Bt. – SALVE Alapítvány, Kistarcsa.
- Márkus A. (1999): Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből. *Fejlesztő Pedagógia*, különszám, 151–163.
- McIntyre, C. W. és. Pickering, S. J (1995): *Multisensory structured language programs: Content and principles of instruction*. <http://www.lonline.org/article/6332?theme=print>
- Meixner I. (1995): *Munkásságom tézis-szerű összefoglalása*. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/modszer/dyslex2/meixner1.htm>
- N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 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.
- NIMH (1994): *Attention deficit hyperactivity disorder*. National Institute of Mental Health, National Institutes of Health, US Department of Health and Human Services, Bethesda. 1–47. <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/nimhadhdpub.pdf>
- Ormos, E. (2003): *Teaching English as a foreign language to dyslexic children*. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Pollock, J. – Waller, E. – Politt, R. (2004): *Day-to-day dyslexia in the classroom*. RoutledgeFalmer, London.
- Ranaldi, F. (2003): *Dyslexia and design & technology*. David Fulton Publishers, London.
- Ranschburg J. (2002): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Root, C. (1994): *A guide to learning disabilities for the ESL classroom practitioner*. <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej01/a.4.html>
- Sarkadi, Á. (2005): *Dyslexia and achieving success in studying English as a second language*. Kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Sarkadi Á. (2006): A diszlexiás nyelvtanulók angol tanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 6. 94–101. <http://www.iskolakultura.hu/documents/114.htm>
- Sarkadi Ágnes (2008): Vocabulary learning in dyslexia – The case of a Hungarian learner. In Kormos, J. – Kontra, E. H. (szerk.): *Language learners with special needs. An international perspective*. Multilingual Matters, Clevedon. 110–129.

Schaub, J. M. (1998): *Your kid has ADHD. Now what? A Handbook for parents, educators and practitioners*. Beaver's Pond Press, Edina.

Schneider, E. és Crombie, E. (2003): *Dyslexia and foreign language learning*. David Fulton Publisher's, London.

Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Selikowitz, M. (1998): *Dyslexia and other learning difficulties: The facts.*: Oxford University Press, Oxford.

Sharma, M. (2001): *Berkshire mathematics project, Cambridge*. <http://www.bbc.co.uk/skillswise/tutors/expertcolumn/dyscalculia>

Silver, L. (1993): *Dr. Larry Silver's advice to parents on attention deficit hyperactivity disorder*. American Psychiatric Press, Washington, DC:.

Sparks, R. L. – Javorsky J. – Philips, L. (2005): Comparison of the performance of college students classified as ADHD, LD, and LD/ADHD in foreign language courses. *Language Learning*, 1. 151–177.

Szitó I. (1987): *Iskolapszichológia 2.: A tanulási stratégiák fejlesztése*. Trefort Kiadó – PPK.

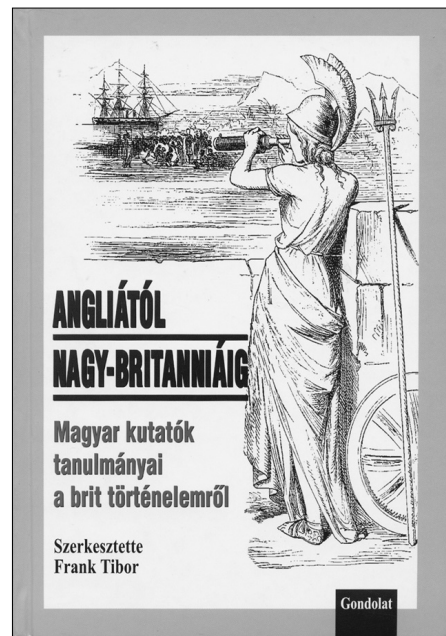
Tánczos, J. (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Watcyn-Jones, P. (1993): *Vocabulary games and activities for teachers*. Penguin Books Ltd., London.

Wender, P. H. (1993): *A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt. Figyelemzavar egy egész életen át*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.

Whiteman, T. A. – Novotni, M. (1995): *Adult ADD*. Pinon Press, Colorado.

Zion, J. S. (1985): *Cookie Monster's blue book*. Oxford University Press, New York.



A Gondolat Kiadó könyveiből