

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen nyelvi kommunikációjának fejlesztése

MEGGYESNÉ HOSSZU TÍMEA

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,

Gyógypedagógus-képző Intézet, Szeged

meggyestimea@jgypk.szte.hu

1. Bevezetés

1988-ban az Európai Közösség oktatási miniszterei megállapodtak abban, hogy az európai polgárrá válás kulcstényezője az idegen nyelvek tanulása. A 21. századra az idegennyelv-tudás szerepe jelentősen felértékelődött. Az Európai Bizottság elkötelezte magát a fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása mellett (Meggyesné 2020). A *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* című dokumentumban olvashatjuk, hogy az Európai Unióban élő valamennyi fiatalnak, függetlenül fogyatékoságától, függetlenül attól, hogy többségi iskolában vagy speciális, gyógypedagógiai iskolában tanul, joga van, hogy idegen nyelvet tanuljon (European Commission 2005). Az Európai Bizottság ezzel meghirdette „az idegennyelv-tanulás mindenkié” paradigmát, a sajátos nevelési igényű tanulók idegennyelv-tanítását *esélyegyenlősítési területté* emelte (Meggyesné 2020). Az Európai Unióhoz történő csatlakozásunk feltétele volt (sok más elvárás mellett), hogy oktatási rendszerünket az európai normarendszerhez igazítsuk (Menus 2000). Ebbe a normarendszerbe illeszthető a sajátos nevelési igényű tanulók – beleértve az enyhén értelmi fogyatékos tanulók – idegennyelv-oktatásának témaköre is. Az oktatási esélyegyenlőség megvalósítását célzó rendelkezéseink (esélyegyenlőségi törvény, köznevelési törvény, fogyatékos tanulók iskolai oktatásának irányelvei) megerősítik minden tanuló, így a sajátos nevelési igényű gyermekek tanuláshoz való jogát is, beleértve az idegennyelv-tanulást is. Az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv előírta az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára a speciális szakiskolák 9–10. évfolyamán az idegen nyelv tanítását, azonban az általános iskolai osztályokban hosszú ideig csak lehetőségként volt jelen az idegen nyelv oktatása. Az Európai Bizottság ajánlásának megfelelően a hazai gyógypedagógiai intézményekben a 2015/2016-os tanévtől vált kötelezővé a 7–8. osztályokban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása (Meggyesné 2020: 7).

2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása mint esélyegyenlősítési terület

Az iskolának alapvető feladata az esélyek egyenlősítése. Az esélyegyenlősítés megvalósítása kétféle megközelítést tesz szükségessé. Ezek a megközelítések a szakmai terminológiában fogalmi szinten is elkülönülnek (Varga 2013: 11). Az *esélyegyenlőség (equality)* biztosításán az egyenlő bánásmódot értjük, az egyenlő hozzáférés azonos módon történő biztosítását, ami megelőzi a kirekesztődést, vagyis nem kerülhet senki hátrányba az egyéni adottságai miatt. Az *egyenlő esélyek (equity)* biztosítása túlmutat az előző megközelítésen, a méltányosság fogalmával helyettesíthetjük. Az egyéni különbségek miatt olyan cselekvéseket, intézkedéseket kell alkalmaznunk az oktatás során, melyek célzott támogatások sorával teremtik meg a hozzáférést mindenki számára (Varga 2013). Elhelyezvén az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvoktatását ebben az értelmezési keretben, a hazai oktatásszervezési dokumentumok (köznevelési törvény, enyhén értelmi fogyatékos tanulók kerettanterve, sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei) megteremtik az egyenlő hozzáférést az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára, megakadályozva ezzel, hogy a kognitív elmaradásuk miatt kirekesztődjenek az idegennyelv-tanulásból. Az egyenlő esélyek biztosítása, a méltányos idegennyelv-tanítás pedig különböző támogató eszközök segítségével valósul meg. Ezek közé sorolható az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült papíralapú és a digitálistaneszköz-csomag, az optimális csoportlétszám, az optimális osztálytermi légkör és csoportkohézió kialakítása, a hatékony tanítási módszerek, a differenciálás különböző módozatai, a differenciáló értékelés, a nyelvet tanító pedagógus (gyógypedagógus felsőfokú nyelvvizsgálóval vagy nyelvtanár) végzettsége és szakértelme. A továbbiakban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvtanulásra gyakorolt kognitív jellemzőinek rövid bemutatása után az előbb felsorolt támogató eszközök közül a nyelvtanítás módszertanára és a tanítási stratégiákra térünk ki részletesebben.

3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók sajátosságai az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztésének tükrében

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nem jutnak el az idegennyelv-tudás magas fokára. Az alacsonyabb szinten teljesítő tanulókat egyéb előnyökhöz juttatja a nyelvtanulás. Esetükben a szerényebb nyelvi

teljesítmények mellett hangsúlyosabb a személyiségük, a képességeik fejlődése és gazdagodása (McColl 2005, Meggyesné 2015).

Amennyiben a kognitív folyamatok bármelyike sérül vagy alulműködik, a tanuló számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység helyett kudarcokkal teli kihívás lehet (Tánczos 2006).

3.1. A munkamemória

A munkamemóriának jelentős szerepe van az anyanyelv-elsajátítás és az idegen nyelv-tanulás folyamatában egyaránt. Szoros kapcsolat van a verbálismunkamemória-kapacitás, az anyanyelvi, valamint az idegen nyelvi szókinccs elsajátításának üteme és sikere között (Kormos, Sáfár 2006). Az értelmi fogyatékos gyermekek tekintetében az eddigi vizsgálatok többnyire a fonológiai hurok-komponensre irányultak. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az értelmi fogyatékos személyek esetében a fonológiai hurok kapacitása korlátozott. Henry és MacLean (2002) csökkent fonológiai hurok-kapacitást figyelt meg, illetve a központi végrehajtó csökkent működését. Rosenquist és munkatársai (2003) azt tapasztalták, hogy a beszédalapú információk időleges tárolásáért felelős fonológiai hurokban zajló, a hallott anyag rövid idejű belső artikulációs ismételtetése az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében hiányos. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek munkamemóriájának problémája a fonológiai hurok korlátozott kapacitása és a központi végrehajtó csökkent működéséből adódik (Henry–MacLean 2002). A fonológiai észlelés súlyos zavara miatt a fonológiai tárba kerülő információk torzulhatnak (Skoflek 1996). A fonológiai hurok korlátozott tárolókapacitása következtében a hallott idegen nyelvű információk egy része elvész, nem épül be a hosszú távú memóriába. A szótanulás nehezített, a szókinccs szűkösebb lesz. A sérült munkamemória-működés okoz elsősorban az anyanyelvi szerkezetek elemzésében és elsajátításában nehézséget, de természetesen az idegen nyelv nyelvtani szerkezeteinek elsajátítását is negatívan befolyásolja (Meggyesné 2020). Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztése során figyelembe kell vennünk a fenti eredményeket. Munkamemória-deficit esetén a pedagógus rövid, jól strukturált, egyértelmű mondatokban beszéljen a gyermekhez, kevés „nehéz” szót építsen a mondataiba, az utasításokat ismétlje meg! Az instrukciók alkalmazása során használja párhuzamosan az idegen nyelvet és az anyanyelvet! A munkamemória súlyosabb zavarával küzdő gyermek a dialógusok során nem képes az elhangzottakat monitorozni, vagy részt venni a párbeszédben, mivel a kommunikáció túl gyors a számára. Ilyenkor csak csendben ül, nézi,

hogy folyik körülötte a beszélgetés, és azt a benyomást keltheti magáról, hogy szégyenlős, érdektelen, nem figyel – vagy éppen valamiről álmodzik (Meggyesné 2015).

3.2. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók anyanyelv-elsajátítási sajátosságainak hatása az idegennyelv-tanulásra

Az anyanyelv-elsajátítás zavarai hátrányosan befolyásolják az idegennyelv-tanulás folyamatát (Sparks et al. 2009). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédpercepciója jelentősen elmarad a tipikus fejlődésmenetű gyermekekétől (Gósy 2007). Amennyiben a percepció zavarainak korrigálása elmarad, a külvilágból származó ingerek feldolgozása elégtelenné válik (Macher 2007), és negatív következménye van az idegen nyelvi beszédészlelés és -megértés folyamataira is (Simon 2006). Szókincsük szegényes, mentális lexikonjuk aktiválása bizonytalan. A transzformációs észlelés (jel és alak megfeleltetése) tekintetében elmaradásuk legalább 3 év. Ez leginkább az olvasás, írás elsajátításának zavarához vezet. A szavak felismeréséhez, megtanulásához alapvetően szükséges a szeriális észlelés életkori szintű működése (Macher 2007). Beszédértésükre jellemző, hogy beszédmegértési problémával küzdenek. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beszédhanghalló készségének fejlettsége 3-5 évnyi elmaradást mutat a többségi társaikhoz képest (Fazekasné 2009). Idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló újrajárja a beszédértés folyamatának tanulását. Az idegennyelv-tanulás során az idegrendszer a beszédhanghallásra támaszkodik, csakúgy, mint az anyanyelv-elsajátításban. Amennyiben a beszédhanghallás az anyanyelven nincs optimális fejlettségi szinten, problémát okoz az idegen nyelv tanulásában. Elsősorban a kiejtésben és a szöveg megértésében jelentkezhetnek nehézségek (Fazekasné 2009).

3.3. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív sajátosságai

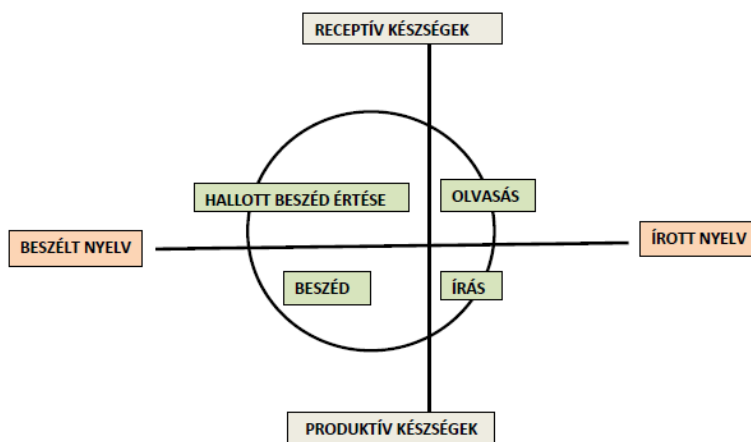
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat a kognitív fejlődés általános késése jellemzi, ami meghatározza és befolyásolja a nyelvi és az iskolai készségek fejlődését, elsajátítását. Oktatásuk során az egyik legfontosabb feladat a kognitív sajátosságaik maximális figyelembevétele (Afrooz 2013).

Csapó és Nikolov (2009) vizsgálták, hogy a kognitív képességek hogyan járulnak hozzá az idegen nyelvi teljesítményhez. Eredményeik azt mutatták, hogy az induktív gondolkodás erős korrelációt mutat mindegyik nyelvi készség esetén. Szabó (2014) az ötödik és hetedik

évfolyamon tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek induktív gondolkodását hasonlította össze többségi gyermekek induktív gondolkodásával. A többségi tanulók fejlettségi szintje az ötödik és a hetedik évfolyamon is szignifikánsan magasabb, mint az enyhén értelmi fogyatékos tanulóké. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók még hetedik osztályos korban sem érik el az ötödik osztályos tanulók átlagos szintjét (Szabó 2014). Ezek az eredmények feltehetően kedvezőtlenül befolyásolják az idegennyelv-elsajátítást, de ennek tisztázása még előttünk áll (Meggyesné 2020). Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára nehézséget okoz az általánosítás. Nehezen használják új ismereteiket és készségeiket olyan helyzetben, amely eltér attól a kontextustól, amelyben ezeket először sajátították el. E nehézségek az idegennyelv-tanítás során a párbeszédalkotásakor, az egyszerű kérdésfeltevésakor, az egyszerű mondatok önálló megalkotása során érhetőek leginkább tetten.

4. Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos tanulók nyelvóráin

Az 1. ábra szemléletesen mutatja be az idegen nyelvi készségek javasolt fejlesztési arányát.



1. ábra: Az idegen nyelvi készségek fejlesztésének aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idegennyelv-oktatása során (Meggyesné 2015)

Az ábrán a függőleges tengely középponttól való eltolódása jelzi, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegennyelv-oktatása során az írott nyelvi készségek területe kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület.

A transzformációs észlelés területén jelentkező jelentős elmaradás eredményezi az anyanyelven jelentkező írás és olvasás zavarait (Macher 2007). Mindez jelentősen nehezítené az idegen nyelven történő írást és olvasást. Ezért az írás és az olvasás – mint alapvető idegen nyelvi készségek – nagyon kis mértékben jelennek meg a felső tagozaton, és céljuk csupán a hallottak megerősítése, támogatása. Az idegen nyelv tanításának-tanulásának célrendszerében a kommunikációs kompetencia fejlesztésén van a fő hangsúly. A nyelvi kompetencia magában foglalja a lexikai, grammatikai, szemantikai és fonológiai ismereteket, továbbá ezek használatának képességét. A receptív nyelvi készségek közül a hallásészlelés fejlesztése, a produktív nyelvi készségek közül a beszédfejlesztés a leghangsúlyosabb terület. A hallott szöveg értésénél törekedni kell a céloknak és igényeknek megfelelő, autentikus, életszerű szövegek felhasználására (Meggyesné 2015, 2020).

5. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók képességeihez igazodó nyelvtanítási módszerek, stratégiák

Az idegennyelv-tanítás során felmerülő nehézségek forrása sokrétű lehet. Az egyik gyakorta felmerülő kérdés, hogy mely nyelvtanítási módszer alkalmazása hatékony az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében. A következőkben bemutatjuk a leginkább célravezető módszereket és tanítási stratégiákat.

5.1. A cselekedtető módszer (Total Physical Response – TPR)

A cselekedtető módszert a klasszikus nyelvtanítási módszerek közül az innovatív (pszichologizáló, humanisztikus) módszerek közé soroljuk. A módszer James Asher kaliforniai pszichológus professzor nevéhez fűződik. A TPR a beszéd és a mozgás koordinációjára épít, a nyelvet motoros cselekvések segítségével kívánja elsajátíttatni. A módszer utasítások végrehajtásán alapszik. A pedagógus érthető verbális utasításokat ad, a tanulók pedig az utasítás tartalmának megfelelően fizikai (mozgásos) választ adnak. A tanulók az utasításokon keresztül tanulják a nyelvet, nem pedig drilleken keresztül (Asher 2009). A hallott beszéd értése jelentősen megelőzi az első megszólalást. A gyermek jól megért már sok mindent, mielőtt megszólal. Ez az időszak valójában egy felkészülési szakasz, amelyben egyszer csak eljön az ideje a beszédnek, de túl korán erőltetni fölösleges. Asher rendszerében a teljes nyelvi anyag parancsok köré épül (Bárdos 1988, 2005). Ez a módszer előnyös az enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára, mert:

- a motoros memória segíti az emléknym megerősödését;
- lehetőséget ad arra, hogy ne kelljen a gyerekeknek azonnal megszólalniuk idegen nyelven, ezzel csökkenti az idegen nyelvi szorongásukat, frusztrációjukat;
- változatos gyakorlatok formájában valósítható meg, ami motiváló hatású;
- az osztályteremben történő mozgás egyrészt kedvezően hat a tanulási motivációra, másrészt fokozza a tanulók figyelem-koncentrációját.

A játék neve	Leírása	Példák
Simon Says	Jól gyakoroltatja az utasításokat. Az „Állj fel!” és a „Simon mondja: Állj fel!” utasítások között az a különbség, hogy a tanulóknak csak akkor kell végrehajtaniuk, ha az utasítás előtt hallják a „Simon mondja” kifejezést. Nagyon hatékony módja a szelektív figyelem fejlesztésének.	Simon says stand up. Simon says open your book. Open your book.
Találd ki!	A cselekvéseket és a sportok nevét lehet jól gyakorolni a játékkal. Sportok gyakorlásánál először bemutatjuk a sportot villámkártyán, majd megmutatjuk a hozzá tartozó mozgássort, és megmondjuk a sport nevét idegen nyelven.	A tanulók ismétlik, majd, amikor a „Találd ki!” játékra kerül sor, a tanulók egyedül nevezik meg a cselekvéssor bemutatásának segítségével. Minden tanulónak adhatunk villámkártyát, amin egy-egy sportot ábrázoló kép van, eljátsszák, a többiek pedig kitalálják.

<p>Járj körbe az osztályban!</p>	<p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek eljätsszák, bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon). A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben.</p>	<p>Open your bag. Close your eyes. Touch your nose. Look at the blackboard. Open the window.</p>
<p>Point to the....</p>	<p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon). A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben.</p>	<p>Point to the door. Point to your friend. Point to the wall.</p>
<p>Show me a</p>	<p>Lépései: A tanár elmondja az utasítást, és be is mutatja. A tanár mondja az utasítást, a gyerekek bemutatják. A tanár kipróbálja valamennyi tanulóval (különbözö tárgyakat használjon).</p>	<p>Show me your pen. Show me your book. Show me your pencil case.</p>

	A tanulók bemutatják a tanár vagy társai utasítását, körbejárva a teremben.	
--	---	--

1. táblázat: Játékörletek a TPR-módszerhez

5.2. A lexikális modell

A lexikális modell legfőbb elve, hogy a nyelv alapja a grammatizált lexis, és nem a lexikalizált grammatika (Lewis 1993). Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanuló lexikai egységekre, kifejezésekre építve érti meg és állítja elő a nyelvet. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulóknak nem tanítunk nyelvtant. A hangsúly legfőképpen azon van, hogy megtanítsuk a résztvevőknek megérteni és alkalmazni a szociális rutinokat (Thank you, My name's, How are you?), a sztenderd frázisokat, az „előre gyártott nyelvi paneleket” (Meggyesné 2015). Ezt a módszert követi az OFI gondozásában 2019-ben megjelent *Let's do it* tankönyvcsalád is, ami a 7. és 8. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók számára készült (Meggyesné 2019).

5.3. Hasznos tanítási stratégiák az idegen nyelvi órákon

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók oktatása során alkalmazott általános tanítási stratégiák használata a nyelvórákon is kívánatos. Ezeket így foglalhatjuk össze:

- cselekvéses (multiszenzoros), kinezetikus tanítási módszer;
- vizuális megerősítés;
- változatos formában megjelenő ismétlés, rögzítés;
- anyanyelvi elemek explicit módszerekkel történő bemutatása;
- idegen nyelvi szerkezetek implicit tanítása;
- a tananyag apró lépésekre bontása (egy-egy tanuló számára, feladatokat rövid, egyéni tevékenységek sorozataként vezetünk be, ahelyett, hogy átfogó képet mutatnánk róla);
- megfelelő tanulási idő és megfelelő számú gyakorlat biztosítása a változatos, utánzásos aktivitásokhoz;
- memóriastratégiák tanítása és alkalmazása (figyelembe véve a rövidebb koncentrációs képességet), melyek segítik a szótanulást, illetve a minimálisan feltétlenül szükséges nyelvtani ismeretek elsajátítását és alkalmazását;

- a pedagógus érzékenysége arra vonatkozóan, mikor áll készen a tanuló a válaszadásra;
- a tanulási stratégiák tanítása a minél nagyobb fokú tanulói önállóság támogatása érdekében;
- a gondolkodás fejlesztése a pedagógus részéről tudatos, ugyanakkor a tanuló számára játékos, érdekes, változatos feladatokkal, tevékenységekkel;
- folyamatos dicséret, jutalmazás, a tanulási motiváció fenntartása;
- differenciált értékelés;
- a reális, pozitív önértékelés erősítése (Meggyesné 2015).

6. Összegzés

Az idegen nyelv tanítása az enyhén értelmi fogyatékos tanulókból ellenérzést váltana ki, ha azt éreznék, hogy mindez számukra megoldhatatlan, pluszteher. Ezért esetükben az idegen nyelv nem válhat teljesítményorientált tantárggyá (Wember 2006). A nyelvórákat érdekes, az életből vett gyakorlati szituációkkal kell megtöltenünk. A nyelvtanulás során tanulóinknak bátorító nyelvi tapasztalatokra kell szert tenniük. Olyan tanulási környezetet kell teremtenünk, amelyben képesek úgy mozogni az új nyelvben, hogy sikeres nyelvtanulóknak érezhessék magukat.

Irodalom

- Afrooz, G. 2013. Psychology and rehabilitation of the mentally retarded children (Persian). Tehran: Tehran University Press.
- Asher, J. 2009. The Total Physical Response (TPR): Review of the evidence. http://www.tpr-world.com/review_evidence.pdf. (Letöltés: 2020. 05.01.)
- Bárdos J. 1998. Nyelvtanítás: múlt és jelen. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bárdos J. 2005. Élő nyelvtanítás-történet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- European Commission 2005. Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation. Teaching Languages to Learners with Special Needs.
- Fazekasné Fenyvesi M. 2009. Tanulásban akadályozott gyermekek beszédhanghallása. In: Bene A (szerk.) Az esélyegyenlőtlenség és a

- felzárkóztatás vetületei az oktatásban. Szabadka: Fórum Könyvkiadó.
- Csapó B., Nikolov M. 2009. The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences* 19/2, 209–218.
- Gósy M. 2007. Az értelmi képesség és a beszédpercepciós folyamatok összefüggései In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 230–245.
- Henry, L., MacLean, M. 2002. Working memory performance in children with and without intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation* 107/6, 421–423.
- Kormos J., Sáfár A. 2006. A munkamemória és a nyelvérzék szerepe az intenzív nyelvtanulásban. *Magyar Pszichológiai Szemle* 61, 557–580.
- Lewis, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publication.
- Macher M. 2007. Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kkt. 247–260.
- McColl, H. 2005. Modern Languages For All: The Challenge for Schools and Education Managers In: Marsh, D. (eds.) *Extracts from: "Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation"*. European Commission. 34–39. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf. (Letöltés: 2020. 04.15.)
- Meggyesné Hosszu T. 2015. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanításának kérdései. *Digitális tananyag*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Gyógypedagógus-képző Intézet.
- Meggyesné Hosszu T. 2019. *Let's do it*. Angol nyelvkönyv 7. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

- Meggyesné Hosszu T. 2020. Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idegen-nyelv-tanulási motivációja az eltérő tantervű általános iskolák 8. osztályában. PhD-értekezés. Pécs: PTE BTK.
- Menus B. 2000. Tanuljunk nyelveket – másképpen! Interjú Fazekas Mártával. Új Pedagógiai Szemle 7/8.
- Rosenquist, C., Conners, A. F., Roskos-Ewoldsen B. 2003. Phonological and Visuo-Spatial Working Memory in Individuals with Intellectual Disability. *American Journal on Mental Retardation* 6. 403–413.
- Skoflek K. 1996. Értelmi fogyatékosok beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatáról. In: Gósy M. (szerk.) *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Budapest: Nikol Kiadó. 188–200.
- Simon O. 2006. Anyanyelvi és idegen nyelvi beszédpercepciók összefüggései az általános iskola felső tagozatán. PhD-értekezés. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Spark, R., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. 2009. Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics* 30/4. 725–755.
- Szabó D. F. 2014. Az induktív gondolkodás fejlődésének vizsgálata 5. és 7. osztályos tanulásban akadályozott és többségi gyermekek körében. MA-szakdolgozat Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Tánczos J. 2006. A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra* 11. 3–11.
- Varga A. 2013. Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga A. (szerk.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 11–15.
- Wember, F. B. 2006. *Englisch im Primarbereich an Sonderschulen: Chance oder Überforderung?* http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/f_wember_chance_o_ueberforderungberforderung.pdf. (Letöltés: 2020. 05. 01.)