

Debreceni Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar

# Idegennyelv-tanulás folyamata normális idegrendszeri fejlődésű és Aspergeri autista gyerekek esetében

Témavezető:  
Dr. Dobi Edit

Készítette:  
Baráth Ildikó  
Osztatlan tanári mesterszak  
Angol nyelv és kultúra tanára; magyartanár

Debreceni Egyetem  
2018

## Tartalom

<b>1. Bevezetés.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Fogalmak .....</b>	<b>6</b>
2.1. A pszicholingvisztika.....	6
2.2. Az anyanyelv-elsajátítás és a kritikus periódus jelensége .....	6
2.3. Az autizmus fogalmának definiálása, típusokba rendezése.....	6
<b>3. Az anyanyelv elsajátítása .....</b>	<b>7</b>
3.1. A korai kutatások irányelvei .....	7
3.2. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata .....	9
3.3. Az anyai beszéd szerepe az anyanyelv elsajátításában .....	10
<b>4. Idegennyelv-tanulás.....</b>	<b>12</b>
4.1. Az anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás összevetése .....	12
<b>5. Az idegennyelv-tanulás sikerességének befolyásoló tényezői .....</b>	<b>13</b>
5.1. Kritikus periódus.....	13
5.2. Lateralizáció.....	13
5.3. Affektív területek .....	14
5.4. Személyiség típusok .....	15
5.5. A hibázás fontossága .....	15
5.6. A tanulási környezet: a tanári beszéd és a <i>foreigner talk</i> .....	16
5.7. Tanulási attitűd .....	19
<b>6. Autizmus spektrum zavarok pszicholingvisztikai megközelítésben .....</b>	<b>19</b>
6.1. Fejlődési zavarok .....	20
6.2. A kölcsönös szociális viselkedések zavara .....	20
6.3. A kölcsönös kommunikatív viselkedések zavara .....	21
6.4. Az érdeklődés és tevékenység rugalmas szerveződésének zavara .....	22
6.5. Fejlődési mintázat .....	22
6.6. Az autizmus sajátos nyelvi profilja és a grammatika .....	23

6.7. A mentális lexikon .....	24
6.8. A pragmatika.....	24
<b>7. Általánosságban a vizsgálatról .....</b>	<b>26</b>
7.1. A vizsgálat folyamata .....	26
7.2. Az alanyokról.....	27
7.3. A tanítás folyamata .....	28
<b>8. Eredmények .....</b>	<b>35</b>
8.1. Irányíthatóság, figyelemorientáció .....	35
8.2. Idő és ismétlésszám .....	37
8.3. A német nyelv hatásának megnyilvánulásai .....	38
8.4. Tanulási stratégia, személyiség.....	39
8.5. Zavaró külső hangok.....	40
8.6. Szemkontaktus .....	41
8.7. Az autista tesztalanyok nyelvi jellemzői .....	41
8.8. Fejlődés .....	43
<b>9. Összegzés .....</b>	<b>46</b>
<b>10. Függelék.....</b>	<b>49</b>
<b>11. Irodalomjegyzék .....</b>	<b>50</b>

# 1. Bevezetés

Szakedolgozatom témáját céltudatosan szerettem volna kialakítani. Abban biztos voltam, hogy saját kutatást szeretnék végezni – a megfelelő szakirodalmak elolvasása után –, amelyben megfigyelhetek és következtetéseket vonhatok le. Egyetemi tanulmányaim során rájöttem, hogy érdekel a nyelvészet, ezen belül leginkább a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika. Döntésem alapját végül a pszichológiai érdeklődésem jelentette. Mivel gimnazista korom óta vonz ez a tudományterület, hamar úgy döntöttem, hogy a nyelvészetet is ebből az irányból közelítem meg a szakedolgozatomban. Pszicholingvisztikai vizsgálódást végeztem: az idegennyelvtudás kialakulását vizsgáltam normál idegrendszeri fejlődésű és Asperger-szindrómás gyerekek esetében. Viszont azt fontos hangsúlyozni, hogy az általam végzett vizsgálódás kerete interdiszciplináris tudományágakon alapul. Határterületről van szó, amelyben szerepet játszik a pedagógia, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika illetve a kognitív nyelvészet is. Az autizmus vizsgálata miatt egy része távol esik a szűkebb értelemben vett nyelvészettől, de fontos háttérinformációkat taglal, hiszen az autisták minőségi viselkedéses zavarainak egy része nyelvi/kommunikációs eltérés. Dolgozatomban tehát nem pusztán pszicholingvisztikai és nyelvtudományi, de pedagógiai módszereket is használtam.

Motivációul szolgált *A különleges bánásmód pedagógiája* című egyetemi kurzus, amelynek keretében azt a feladatot kaptuk, hogy keressünk fel egy sajátos nevelést igénylő (SNI) személyt, és teremtsünk kapcsolatot vele, próbáljunk meg kommunikálni egymással. Számomra adott volt a lehetőség az egyik Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei általános iskolában, hogy autista kisfiúval beszélgethessek. Az élmény meghatározó volt, amelynek következtében elkezdett érdekelni az SNI-s tanulók világa. Ezenfelül motiváló tényező az is, hogy az autizmus aránya egyre inkább nő (DÖRNYEI 1999:2), és ez nyilvánvalóan kihat a pedagógiai módszerek kidolgozására is. Így tanárszakos hallgatóként elengedhetetlennek találom azt, hogy még azelőtt szerezzünk ilyesféle tapasztalatokat, mielőtt éles helyzetben tanítanánk, mert más pedagógiai viszonyulást igényelnek az ilyen személyek. Véleményem szerint ezt megtanítani igencsak nehéz, hiszen számtalan fajta SNI-s gyermek létezik, akik mind más-más bánásmódot igényelnek. Ebben az esetben tehát hasznosabbnak tartom a gyakorlati tapasztalatszerzést. A témaválasztás így módon nem volt nehéz folyamat, és néhány ide tartozó szakirodalom elolvasása után jutott eszembe az az ötlet, hogy a másik szakomat, az angolt is felhasználom a kutatásaim során.

Ennek tudatában kerestem és kértem fel az alanyaimat, hogy vegyenek részt a nekik szervezett angol különóráimon. Három alanyom volt, akik az anyanyelvükön kívül már németet tanultak és tanulnak is éppen, és a kísérlet idejében valamennyien ötödik osztályosok, azaz 11 éves fiúk. Kettő közülük Asperger-szindrómás SNI-s tanuló, és egyikük az az autista kisfiú, akivel a fentebb említett egyetemi kurzus miatt már korábban megismerkedtem, a normál fejlődésű fiú pedig az ő osztálytársa. A másik autista alanyom annyiban különbözik az előzőtől, hogy az IQ-ja rendkívül magas, közel 160-as, mondhatni egy kis zsenivel volt dolgom. Elsődleges célom az volt, hogy megfigyeljem, milyen hasonlóságokat és különbségeket tartalmazhat az elsajátítás folyamata normális és eltérő esetekben. Az órákat személyre szabottan próbáltam felépíteni a gyerekek igényeinek megfelelően. Úgy éreztem, hogy csak akkor tudom körültekintően összehasonlítani őket, ha a tananyag ugyanaz mindhármójuk esetében. Egészen az alapoktól indultunk el, hiszen ténylegesen nem tanultak még sosem angolt, de persze minimális tudással már rendelkeztek, hiszen rengeteg impulzust kapnak a mindennapi élet során a médiából vagy a manapság nagy népszerűségnek örvendő számítógépes játékokból.

A témához kapcsolódó fogalmak definiálása után röviden foglalkozom az anyanyelv-elsajátítás folyamatával, bővebben pedig az idegennyelv-tudás kialakulásával. Ezt követően az Aspergeri autisták nyelvelsajátításának tulajdonságait tárgyalom, majd áttérek a kutatásom bemutatására. Részletesebben írok a kutatás lényegéről, a tesztalanyaimról, a céljaimról valamint a módszereimről, amiket használtam. Módszereimet néhány ábrával szemléltetem, aztán az eredményekről adok számot bizonyos szempontok szerint. Végül szakdolgozatom zárásául összegzem a tapasztalataimat.

## 2. Fogalmak

### 2.1. A pszicholingvisztika

Szakedolgozatom témája megkívánja, néhány fogalom meghatározását a könnyebb megértés céljából. Ahogy az előzőekben már említettem, a kutatásomat pszicholingvisztikai módszerekre alapoztam, amelyeknek a lényege olyan folyamatok ábrázolása, amelyek az emberben a kommunikáció során végbemennek. A nyelvhasználatnak tehát központi szerepe van ebben a tudományágban. GÓSY MÁRIA felosztása szerint ide tartozik valamennyi folyamat, amely a nyelvvel kapcsolatos, még konkrétan a beszédprodukción, a beszédészlelés illetve a beszédmegértés, az anyanyelv elsajátítása, a beszédzavarok és a nyelvi zavarok, valamint az írott nyelv elsajátítása és az olvasás (GÓSY 2005: 16, 23).

### 2.2. Az anyanyelv-elsajátítás és a kritikus periódus jelensége

Ami a dolgozatom főbb aspektusát illeti, két lényeges jelenséget részletesebben is tárgyalnunk kell: az anyanyelv-elsajátítást és az idegen nyelv tanulásának folyamatát. Ugyan két különböző folyamatról van szó, de ez nem zárja ki a közöttük lévő hasonlóságokat. Az előbbi egy viszonylag egységes folyamat, a kisgyerekek közel azonos fázisokon mennek keresztül, és megfelelő nyelvi környezetben és életkorban sikeresen lezajlik. Az utóbbival kapcsolatban megemlíteném a kritikus periódus fogalma. Ez egy biológiailag meghatározott periódus, amelyen belül egy nyelv elsajátítása sokkal könnyebb, mint utána. Manapság úgy tartják, két periódus van az emberek életében, az egyik 6 éves kor környékén, amíg nemcsak az első, de számos nyelv anyanyelvi szinten elsajátítható. A második a pubertás korig tart, ami leginkább az idegen nyelvek tanulására vonatkozik. Ez idő alatt sokkal könnyebb a különféle nyelvek megtanulása, és ezek akcentusának elsajátítása anyanyelvi szinten is lehetséges (BROWN 1994: 52–53).

### 2.3. Az autizmus fogalmának definiálása, típusokba rendezése

A kísérlet szempontjából szükséges részletesebben foglalkozni az autizmus jelenségével, hiszen a dolgozat két meghatározó főszereplője is ezzel a rendellenességgel él együtt. SIMKOVICS ZSUZSA így fogalmazza meg, mi is az autizmus: „Az autizmus spektrumzavar az idegrendszer fejlődési zavara, mely a szociális és kommunikációs funkciókban és a rugalmas gondolkodásban és viselkedésben okoz az átlagostól minőségileg

eltérő fejlődést” (SIMKOVICS 2013: 4). Az autizmuson belül pedig két típusról beszélhetünk, az egyik csoportba tartoznak a gyengébb képességű, súlyosan autisták, akiknek komoly gondjaik lehetnek a kommunikációval és a szocializációval, valamint nagyfokú elmaradás következhet be a fejlődésükben, a másikba pedig a kevésbé súlyos esetek, akik bizonyos tevékenységekben nehézségekbe ütközhetnek, de ettől függetlenül viszonylag normális életet élhetnek. Őket nevezhetjük Aspergeri autistáknak, akik általában véve olyanok, mint kortársaik, jórészt ugyanabba az óvodába és iskolába járhatnak, ahová egészséges társaik, és gyakran az is előfordulhat, hogy némely területen átlagon felüliek a többiekkel szemben (BALÁZS 2000: 5).

Pervazív fejlődési zavarnak nevezzük azokat a rendellenességeket, amelyek közé tartoznak az atípusos autisták és az Asperger-szindrómával élők is. Ahogyan azt említettem az előbbi vagy más néven az autisztikus autisták, klasszikusan autisták, illetve az autizmus egyik első leírója után Kanneri autisták speciális kognitív képességek, kommunikációs és szociális készségek deficitjével néznek szembe. A rendellenesség súlyossága eltérő, vannak olyan autisták, akik csak nagyon keveset tudnak az őket körülvevő világról vagy éppen beszélni sem képesek. Ez társulhat egyéb problémákkal is, legtöbb esetben értelmi fogyatékosággal, viselkedésproblémákkal és beszéd-, érzékszervi, vagy mozgás-fogyatékosággal (BALÁZS–ŐSZI–PREKOP 1997: 10–11).

### **3. Az anyanyelv elsajátítása**

#### **3.1. A korai kutatások irányelvei**

Életünk kezdeti szakaszában nagy feladat előtt állunk, hiszen mindent meg kell tanulnunk, ami az önállóságunkat és boldogulásunkat jelentheti. Az anyanyelv-elsajátítás ezek közé a feladatok közé tartozik. A korai kutatások kiindulópontja az a kérdés volt, hogy vajon a nyelv ismeretével születünk-e, vagy folyamatosan alakul ki bennünk ez a tudás (GÓSY 2005: 241). Empirista és racionalista magyarázatokat egyaránt találhatunk a pszicholingvisztikai kutatások történetében. Míg az előbbi csoporthoz tartozó kutatók úgy gondolják, hogy a nyelv tapasztalatok révén „kerül az agyba”, és egy üres lap, azaz *tabula rasa* a tudatunk, amelyet meg kell tölteni tudással, addig az utóbbiak úgy vélekednek, hogy már születésünktől kezdve kell lennie valaminek az agyunkban, ami segít a nyelvtanulásban (GÓSY 2005: 242). A korai nézetek egyike, a behaviorizmus is tulajdonképpen empirista nézeten alapul, miszerint az anyanyelv elsajátítása nem egy mentális folyamat, sokkal inkább úgy működik, akárcsak a

többi viselkedés kialakulása. Ebben a folyamatban a legfontosabb tényezők közé tartozik az imitálás, az ezt követő közvetlen környezetből érkező megerősítés, az ennek következtében kialakuló folyamatos ismétlés, amiért a gyermek „jutalmat” kap, azaz újabb megerősítéseket, és ezáltal a folyamat végén egy berögzült, megtanult viselkedési forma alakul ki. A behavioristák szerint az, hogy a gyerekek hibákat ejtenek a tanulás során/után, csak annak az eredménye lehet, hogy a tanulási folyamat nem tökéletes, így a gyerekek egy hibás verzióját tanulják meg a felnőtt beszédnek (LITTLEWOOD 1984: 5).

Ezzel szemben áll a nativisták összetettebb elmélete, ők ugyanis úgy gondolják, hogy ez a folyamat sokkal több, mint egy viselkedési mechanizmus. Egyfajta belső tudást feltételeznek, amit angolul a *Language Acquisition Device*, azaz egy nyelvelsajátító eszköz hoz működésbe, amely *Universal Grammar*-t, magyarul univerzális nyelvtant tartalmaz. (CRAIN–LILLO-MARTIN 1999: 25–26). Az empirizmusnak is van ebben szerepe, de csupán annyi, hogy a tapasztalás segít kibontakoztatni az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges velünk született ideákat (GÓSY 2005: 242). A konstruktivisták az összes nézetet felülbírálván arra a következtetésre jutottak, hogy a nyelv egy olyan fejlődési folyamat eredménye, amelyben a gyerek létrehozza a nyelvet. A születéskor sémákat tárol a tudat, amelyek nincsenek határozottan és élesen elkülönülve egymástól, majd ebből fejlődik ki az intelligencia a tapasztalás és a viselkedésformák által, és majd csak eztán alakul ki a nyelvi fejlődéshez szükséges ismeret (GÓSY 2005: 243).

NOAM CHOMSKY volt az, akinek munkássága lényeges előretörést jelentett a pszicholingvisztikai kutatásokban, és a mai napig meghatározó szerepe van ebben a témában. Szerinte valamiféle alapismerettel már rendelkezünk kell születésünk pillanatában is, és a nyelvvel kapcsolatos ideák is velünk születnek és univerzálisak. Ez az univerzalitás pedig megadja azt az alapot, amelyre a nyelvek grammatikája ráépülhet. Viszont a tapasztalatnak ebben is jelentős szerepe van, ugyanis ha nincs tapasztalás, akkor az univerzális grammatika sem tud működésbe lépni. CHOMSKY nézeteit igazolják a következő tények:

- a tanulási folyamat univerzális sorrendiségű, tehát ugyanazokon a szinteken halad végig;
- viszonylag gyors folyamat, mivel az első pár év alatt tökéletesen lezajlik;
- biológiai előprogramozottságot mutat;
- valamint a gyermek képes tökéletesen létrehozni a nyelvi rendszert a nem mindig pontos minta ellenére is (GÓSY 2005: 244–245).



## 3.2. Az anyanyelv-elsajátítás folyamata

Nézzük meg most röviden az anyanyelv elsajátításának folyamatát. Általánosságban elmondható, hogy az újszülöttek az első pár hónapban leginkább sírással fejezik ki szükségleteiket. Az úgynevezett preverbális hangjelenségek két nagy szakaszának egyike a kifejező sírás, ami általában a második héttől kezdődik el, és közöttük megkülönböztethetünk fájdalomsírást, éhségsírást, diszkomfort jelzésére szolgáló sírást és unalomsírást. Másik nagy csoportja ezeknek a jelenségeknek a nem fiziológiás eredetű hangjelenségek. Ilyenre példa a gőgicsélés, ami a harmadik, negyedik héttől jelenik meg (GÓSY 2005: 257–259). Ezeknek a hangoknak különösebb jelentései kezdetben még nincsenek, a tizedik hónaptól kezdve azonban ez megváltozik, ugyanis olyan intonáció, dallamosság kezdi jellemezni a csecsemők hangadásait, ami a saját anyanyelvükre is jellemző. Körülbelül egyéves kortól megjelennek az első szavak, a holofrázisok, avagy a mondatszók, amelyek az első jelentéssel bíró hangsorok. A szókincs bővülését követően a kétszavas közlések után a telegrafikus beszéd fázisa jelenik meg, amit két szóból álló mondatszerű kifejezések jellemeznek, ezek azonban inkább még csak előzményei a tényleges mondatoknak. Angol nyelvű kutatások úgy vélik, hogy ebben az időszakban az úgynevezett *computational bottleneck* jelensége áll fenn, amikor a babák sokkal többet tudnak a nyelvről annál, mint amennyit saját maguk ki tudnak fejezni. Ezt úgy kell elképzelni, mint egy műanyag palacknak a kupak alatti szűkebb része, aminek a funkciója az, hogy meggátolja az összes víz egyszerre történő kifolyását az üvegből (CRAIN–LILLO-MARTIN 1999: 25–27). Ez a párhuzam bár furcsa, de szemléletes. Ahogyan a szűk rész sem engedi ki az üveg tartalmának nagy mennyiségét, úgy a meglévő tudás használata is meglehetősen korlátozott.

Hároméves korig a gyerekek hangállománya fokozatosan bővül, csökken a hiányzó hangok száma, és erőteljesen érvényesül a túlszabályozás jelensége. Ez abból adódik, hogy a gyermek előzetesen megtanult már egy nyelvtani szabályt, amit olyan esetben is alkalmaz, amikor az nyelvtanilag nem helyes, például *evett* helyett azt mondja, hogy *eszett* (GÓSY 2005: 273–274). A szintaktikai rendszer fejlődése során a háromtagú megnyilatkozások mellett már igen gyakoriak az öttagú megnyilatkozások is. A névelők elhagyása még jellemző (GÓSY 2005: 274), de a viszonyjelölés formái egyszerű mondatokban már megjelennek (SOMINÉ 2011: 58). Három- és négyéves kor között folyamatosan fejlődik a gyermek nyelvi tudása minőségileg és mennyiségileg egyaránt. Ebben az időszakban az igék használata túlsúlyban van, egyre összetettebb szerkezeteket hoznak létre, a szókincs pedig ugrásszerűen növekszik. Szinte az összes beszédhang kiejtése lehetővé válik, bár összetettebb mondatokban

előfordulhat még a bizonytalanság. Ezt követően az ötödik és hatodik év után egyre összefüggőbb beszéd alakul ki, képessé válnak élményeik szövegszerű közlésére a szókinccs folyamatos bővülésének segítségével (GÓSY 2005: 261–281).

### 3.3. Az anyai beszéd szerepe az anyanyelv elsajátításában

A tanulás során elengedhetetlenül fontos a visszajelzés a gyermek számára, hiszen ezáltal tanulhat. Az anyai beszéd meghatározó ebből a szempontból. Ez egy sajátos nyelvi attitűd, amelyre a következők jellemzők: grammatikailag leegyszerűsített mondatok, dallamosság, sok ismétlés, lassabb kiejtés (GÓSY 2005: 298). Ez a fajta beszéd nagyban hozzájárul az anyanyelv kialakulásához. Emellett nyilvánvalóan segíti a gyermeket a társas hajlama, hiszen szeretne kapcsolatot teremteni a környezetével, szeretné, ha megértenék őt, és megértetné magát (SOMINÉ 2011: 57). Alapvetően három funkciója van az anyai beszédnek: a kommunikáció létrejöttének célja, nyelvtanítási cél és szocializációs szándék (ELLIS 1985: 130). Ez tehát egy erőteljesen motivált szocializációs folyamat, amelyben sajnos megjelenhet a megkésett beszédfejlődés is. Ennek jellemzője, hogy a látszólag ép lánygyermek két éves korára, a fiúgyermek pedig két és fél éves korára sem kezd még el beszélni, vagy csupán néhány szót mond. Ilyenkor nagy individuális eltérések következhetnek be, ami befolyásolja a nyelvfejlődést (GÓSY 2005: 315).

Ez a dolgozat szempontjából azért lényeges, mert a megkésett beszédfejlődés és/vagy abnormális nyelvhasználat nagy százalékban jellemzi az autizmussal élőket, így a tesztalanyok közül kettőt is. Azért, hogy ezt verifikáljam, készítettem egy hat kérdésből álló kérdéssort az alanyok szülei számára. Kiderült azonban az is, hogy nemcsak az autista diákjaim esetében fordult elő késés a beszédfejlődésben, hanem a neurotipikus<sup>1</sup> Péter kommunikációs képességeinek kialakulásában is. A kérdések javarészt az anyanyelv-elsajátítás első pár évére fókuszáltak, kitérve az első szavak és mondatok megjelenésének idejére. Mindhárom alanyom az első életévében mondta ki első szavait. Tamás és Péter esetében elmondható az, hogy főleg az őket körülvevő közvetlen személyekre irányult a figyelmük. Erre utalnak a következő szavak: *anya, apa, mama, baba*. Dániel első szavának megjelenésével kapcsolatban viszont figyelemreméltó az, hogy figyelme nem oly módon orientálódott, ahogyan az előző két alanyé: az első szava a *hinta* volt. Következtetésképp elmondható, hogy a kisgyermek figyelmének ideális fejlődés esetén erre a korra

---

<sup>1</sup> A *neurotipikus* jelzőt az autista közösség használja az ép idegrendszeri fejlődésű személyekre (CSEPREGI 2007:4).

embercentrikus, de Dániel első szava jelezhet valamilyen eltérést, a figyelemorientáció másságát. Ezenfelül viszont az első mondatok megjelenésének ideje megközelítőleg azonos a fiúk beszédfejlődésében, mindannyian másfél-kétéves koruk körül hozták létre első tömondataikat.

A két és fél éves kori beszédfejlődési sajátosságok már nagyobb mértékű változatosságot mutatnak az alanyaim kommunikációs képességeinek elsajátításában. Tamás és Péter keveset beszélt, Dániel pedig többnyire tömondatokat és halandzsabeszédet produkált. Ennek következtében mind a három édesanya vélt felfedezni késést gyermeke kommunikációs készségének kialakulásában. Tamás édesanyja szerint fia beszédfejlődése két éves kora után lassult le, amikor a beszédet mutogatás váltotta fel. Bár a beszédértés jelen volt nála, a beszédprodukciónak hiányzott. Dániel kommunikációjában leginkább a funkcionális közlés hiányáról számolt be édesanyja, tehát a kérések és utasítások közléséről. A beszédprodukciónak elindulásának motivációja sokoldalú a gyerekek fejlődésében. Tamást a húga beszéde ösztönözte arra, hogy négy és fél évesen újra beszéljen, és hozzá hasonlóan Pétert is a gyerekek társasága motiválta az óvodában, míg Dániel legfőbb motivációja az volt, hogy beszámoljon az őt érdeklő olyan nem mindennapi témákról, mint a csillagászat vagy a geográfia (Függelék).

Az autisták esetében is elengedhetetlen a szülői beszéd stílusának megváltoztatás, de nem olyan irányban, ahogyan az a normál agyműködésű gyermekek szüleinél jellemző. Ahogyan csak lehet, támogatni kell az autisták beszédfejlődését, így a szülőknek ügyelniük kell arra, hogy sok ösztönzést és korrekciót alkalmazzanak, és a javításokat tartalmilag bővítsék ki, hogy minél több kommunikációs forrással találkozzanak a gyerekek (HOWLIN–RUTTER 1997: 20–24).

Az autisták beszédfejlődésében a nyelvtanulás korai szakaszában az egyik leghatásosabb módszer az ösztönző eljárás. Ilyenkor határozottan meg kell mutatni a gyerekeknek, hogy mit akarunk igazán megtanítani nekik a szavak jelentésével és használatával. Csökkenteni kell annak előfordulási lehetőségét, hogy nem megfelelő viselkedési mintázatok alakulnak ki, ugyanis ha ezek berögzülnek, akkor ahhoz ragaszkodni fognak. A folyamat első részében egyszerű és világos utasításokat kell adnunk, miközben fizikailag irányítjuk őket. A következő szakaszban arra kell ösztönözni a gyereket, hogy egyes tárgyak nevét megtanulja, ezt elérhetjük például azzal, ha azt mondjuk, hogy „*add ide azt az autót*”, segítünk neki fizikailag is, majd egyre jobban csökkentjük az úgynevezett *prompt* mennyiségét, míg képes lesz saját maga odaadni az autót. Ezt folytatjuk, növeljük a megtanulandó tárgyak számát,

csökkentjük, majd teljesen elhagyjuk az ösztönzést, mígnem a gyermek képes lesz csupán a szóbeli utasítások szerint cselekedni (HOWLIN–RUTTER 1997: 7–9).

A megerősítés mindenkor nagy jelentőségű, hiszen ez növeli az esélyét annak, hogy a helyes viselkedés újra és újra ismétlődik. Ez nagyon hasonló a behavioristák által vallott nézethez, miszerint a jutalmazás ismétlést von maga után az újabb jutalom reményében. Ilyenkor érdemes a *Premack elv* használata, amely annyit tesz, hogy alaposan megfigyeljük a gyermek érdeklődését, így megfelelően ki tudjuk választani, mivel motiváljuk őket a helyes viselkedés ismétlésére. A hangkészlet bővítésének során is alkalmazni kell mind a megerősítést, mind a *shapinget* vagyis alakító eljárást. Segítséget kell nyújtanunk azért, hogy az autizmussal élő gyermek megtanulja formálni a száját, a magánhangzókkal pedig egyszerű megmutatni, hogyan adjon ki hangokat (HOWLIN–RUTTER 1997: 13, 20).

## **4. Idegennyelv-tanulás**

### **4.1. Az anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás összevetése**

A második nyelv megtanulása is összetett és bonyolult folyamat, akárcsak az anyanyelv-elsajátítás. Fontos azonban, hogy különbséget tegyünk a két folyamat között, mert bár vannak hasonlóságok, mégis az eltérésekben ragadhatók meg a legfontosabb sajátosságok. Ahogy korábban már láthattuk, az első nyelv esetében olyan utat járnak be a gyerekek, ahol közel azonos szinteken lépnek feljebb és feljebb. A két fejlődési folyamat során a tanulási környezet is más, és valószínűleg a módszerek is. Az első nyelv elsajátításakor általában a családban nő fel a gyermek, így első kézből kapja a tanuláshoz szükséges inputot, folyamatos ingerek érik az anyanyelvi beszélők által. Ezt én természetes környezetnek nevezem, és különbséget teszek eközött, valamint a nem természetes, avagy szisztematikus tanulási környezet között. Az iskolában szerzett idegen nyelvi tudást egy olyan környezetben szerzik a tanulók, ahol az őket körülvevő társaik a második nyelvet nem anyanyelvként beszélik, valamint meghatározott személy, a tanár irányítása által folyik a tanóra. Ebben az esetben tehát másabb módszerek segítik a tanulási folyamatot, amelyben közrejátszanak a tankönyvek, munkafüzetek használata; IKT-s eszközök bevonása; szemléltető képek, szóképek, videók bemutatása. Természetesen vannak egyedi esetek, amelyekben anyanyelvi környezetben sajátítják el néhányan a második nyelvet. Ilyenkor az előzőtől eltérő lesz a tanulási folyamat, valamint feltételezhetően a tanulási eredmény is, és hasonlónak válik a

természetes környezetben lezajlott anyanyelv-elsajátításhoz. Az alábbiakban vegyük sorra az idegennyelv-tanulás általános jellemzőit.

## **5. Az idegennyelv-tanulás sikerességének befolyásoló tényezői**

### **5.1. Kritikus periódus**

A korábban már említett kritikus periódus meghatározó ebben a folyamatban is. Ahogy fentebb ezt jeleztem, manapság úgy tartják, hogy a második nyelv elsajátítása a pubertás korig könnyebb, mint utána. Ide tartozik az akcentus tökéletes megtanulásának problémaköre. Az artikuláció során számos izmunkat használjuk. Ahhoz, hogy anyanyelvi szinten elsajátítsunk egy akcentust, számos izmunkat kell kontrolálnunk. Mindez egyszerűbb a pubertás kor előtti időszakban, amikor a beszédhez szükséges izmaink még eléggé rugalmasak ehhez (BROWN 1994: 57). Ez esetben is fontos hangsúlyozni, hogy kivételek vannak, főleg olyanok, akik kivándorlásuk után az anyanyelvüket nem folyamatosan használják. Példaként nézzük meg egy ötéves amerikai kislány helyzetét, aki Japánba költözik a családjával, és nap, mint nap japán gyerekekkel játszik a játszótéren. Nagy a valószínűsége annak, hogy a japán nyelvnek egyhamar anyanyelvi szintű beszélőjévé válik, és ami még izgalmasabb, sokkal gyorsabban fogja megtanulni, mint az első nyelvét, egyrészt mert az első kritikus periódus még nem zárult le számára, másrészt és ezzel párhuzamosan a kognitív képességei és rugalmas szabályalkotási készségei miatt. Ha viszont egy 17 éves amerikai lánynak lesz egy japán barátja, aki korából adódón túl van majdnem két kritikus perióduson is, a hanyatló motoros készségei miatt az elsajátítás folyamata lényegesen lelassul, és kiejtésében is eltér a barátja által használt akcentustól (STEINBERG 2001: 178).

### **5.2. Lateralizáció**

Nemcsak pszichomotoros, de neurológiai tényezők is figyelembe veendők a folyamatban. Kutatások azt bizonyítják, hogy az agyunk lateralizációjában a bal agyfélteke felelős az intellektuális, logikai, analitikus funkciókért, míg a jobb agyfélteke kontrollja kiterjed az emocionális és szociális szükségletekre, de a nyelvi kontrollért leginkább az előbbi a felelős. Felmerül tehát a kérdés: Vajon mikor zajlik le a két agyfélteke lateralizációja? Ez egy rendkívül lassú folyamat, ami kétéves kor körül kezdődik el, és a pubertáskorig tarthat. Ezt viszont nem úgy kell elképzelni, hogy ha a bal agyfélteke sérülést szenved, akkor a beszéd is teljes mértékig lehetetlenné válik, kutatások ugyanis bizonyították, hogy ilyenkor, ha nem is

tökéletesen, de a jobb agyfélteke képes „újratanulni” a nyelvet, átvenni a bal agyfélteke bizonyos funkcióit. Ezt a tényt terjesztették ki kutatók a második nyelv elsajátítására, miszerint az agy pubertás kor előtti plaszticitása lehetővé teszi az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítását (BROWN 1994: 53–54).

### 5.3. Affektív területek

Az emocionális tényezőket sem lehet figyelmen kívül hagyni az idegen nyelv tanulásában, ide értve például az empátiát, az önbecsülést, az önbizalmat vagy a szorongást. Nem mindegy, hogy az ember minimális önbizalommal rendelkezik-e, hiszen szükség van az önbizalomra ahhoz, hogy meg merjünk szólalni egy tanult idegen nyelven, és ezzel nyilvánvalóan szorosan összefügg az ilyen kommunikációs helyzetekben kialakuló szorongásérzet.

Az emberi fejlődésben nagy szerepet kap az egocentrikusság. Az egészen kicsi gyerekek abszolút egocentrikusak, kezdetben nem is tudnak különbséget tenni saját maguk és a világ között. Minden szempár rájuk szegeződik, és úgy érzik, mindenki és minden értük van. Ahogy nőnek, elkezdenek egyre inkább tisztában lenni önmagukkal, keresik identitásukat és öntudatukat. Ezzel együtt megjelennek az inhibícióik is, amelyek pubertáskorban felélénkülnek a fizikai, kognitív és emocionális változások miatti traumától. Felnőttkorra mindezek a változások végbemennek, és az angol nyelvi kutatásokban *language ego*<sup>2</sup>-ként nevezett nyelvi ego kap nagy szerepet a szocializációjuk során. Egyes kutatók szerint a *language ego* lehet talán az, ami szerepet játszik abban, hogy a felnőttek gyakran nehézségekbe ütköznek az idegennyelv-tanulás során. Míg egy gyermek *egoja* rugalmas és dinamikusán változik, addig a pubertás korban történt folyamatok által egy védekező mechanizmus alakul ki az emberekben, ennek következtében a *language ego* egy megvédeni kívánt adottsággá válik. Ebből következően egy gyermek kevésbé fél hibákat ejteni nyelvtanulása során, mint egy felnőtt. Mivel identitásuk és inhibícióik már kifejlődtek, és tudják, mikor és milyen helyzetben érzik biztonságban és kényelmesen magukat, ennek következtében egyfajta falat húznak a *language ego* köré, hogy megvédjék azt (BROWN 1994: 61–62).

---

<sup>2</sup> A *language ego* jelenlétéről akkor beszélhetünk, ha a nyelvhasználó már tudatában van a nyelvi határoknak, és kialakít egyfajta sajátos, nyelvvel kapcsolatos identitást (BROWN 1994: 62).

## 5.4. Személyiségtípusok

Az individuumok különböző jelleműek, egyéniségek, ami mellett nem szabad szó nélkül elmenni, ha az idegennyelv-tanulásról gondolkodunk. A személyiséget mint tényezőt figyelembe véve kategorizálni lehet bizonyos típusokat, amelyek ugyancsak hatással vannak az idegennyelv-tanulás stílusára és stratégiáira.

REBECCA L. OXFORD szerint megkülönböztethetünk extrovertált és introvertált személyiségeket. Az előbbi a környezetéből nyeri az energiáját, szeretet interakcióba lépni másokkal, míg az utóbbi a belső világából építkezik leginkább.

Az intuitív tanulóknak sokszor absztrakt gondolkodásmódjuk van, szeretnek saját teóriákat, új lehetőségeket gyártani, valamint saját tanulási folyamatukat irányítani. Azoknak, akik nem tartoznak az előbbi csoportba, sokkal valószínűbb, hogy szükségük van egy vezetőre, aki segít őket irányítani, útbaigazítást tud adni.

Továbbá beszélhetünk globális vagy holisztikus tanulókról, akik biztonságban érzik magukat akkor is, ha nincs birtokukban minden információ. Szeretnek és tudnak a részletek nélkül gondolkodni. Ezzel szemben az analitikus személyek hajlamosak arra, hogy elveszenek a részletekben. Szükségük van a kis építőelemekre, hogy egy egészet tudjanak felépíteni (OXFORD 2003: 5–6).

Minden személyiségtípushoz azonban elengedhetetlenül fontos a kellő motiváció megléte, mert ennek mértéke határozza meg azt az energiabefektetést, amit a tanulók felhasználnak a tanulásban (ELLIS 1997: 75).

## 5.5. A hibázás fontossága

Az idegennyelv-tanulás során fontos hibákat ejteni, hiszen ezekből tanulhatunk, megtanulhatjuk, hogyan korrigáljuk magunkat önkorrekciónal, amikor kommunikációnk során hibázunk. Az angol nyelvi kutatások kétféle hibát különböztetnek meg: *error* és *mistake*. Az *error* az, amikor visszatérő hiányosságok vannak a tanuló tudásában, és előfordulásuk azért alakul ki, mert nem tudja, hogy mi a helyes. A *mistake*-ről akkor beszélünk, amikor alkalmankénti kimaradás jön létre a megszerzett tudásban, ezek bizonyos helyzetekben azért fordulnak elő, mert a tanuló éppen akkor nem képes tudásának megfelelő előhívására. Az utóbbi esetében azonban önkorrekciónra képesek, hiszen kellő tudással rendelkeznek már hozzá (ELLIS 1997: 17). Idegennyelv-tanuláskor tudatosan kezdődik el a folyamat az anyanyelv elsajátításához képest, de sokan a folyamat egyik szintjén

megrekednek, és nem képesek teljes mértékben elsajátítani a második nyelvet. Ennek a tanulási módszernek következménye lesz, hogy az egyénben kialakul egy olyan köztes nyelvi rendszer, amely az anyanyelv és a célnyelv között helyezkedik el, és nyelvi elemeket mindkét nyelvi rendszerből tartalmaz. Ez az úgynevezett *interlanguage*, vagy köztesnyelv. E rendszer hatással van a célnyelv tanulása közben ejtett hibázásokra, hiszen egyaránt képes befolyásolni a beszédpercepció és a beszédprodukciónak teljesítményét (SIMON 2009: 46–47). Ezenfelül az idegen nyelv elsajátítását nehezebbé teheti vagy akár akadályozhatja is a fosszilizáció. Ez abban mutatkozik meg, hogy a nyelvtanuló huzamosabb ideig megreked a nyelvtanulás egy bizonyos pontján, valamint hibás nyelvi formák állandósulnak a célnyelv elsajátításának folyamatában (SOMINÉ 2011: 61).

## 5.6. A tanulási környezet: a tanári beszéd és a *foreigner talk*

Az első nyelv elsajátítása általában családi környezetben történik és az alany anyanyelvi beszélőkkel van körülvéve. A második nyelvet is megtanulhatja családon belül, ha van erre lehetősége, például ha a szülei más-más nemzetiségűek. Nagy általánosságban viszont az idegen nyelvet valószínűleg valamilyen oktatási intézményben sajátítja el az adott nyelvet nem anyanyelvként beszélőkkel együtt tanári irányítás által. Ebben az esetben beszélhetünk tanári beszédéről, amelynek csakúgy, mint az anyai beszédnek, sajátos jellemzői vannak. Kutatások úgy találták, hogy a pedagógusok beszéde szintaktikailag kevésbé összetett, amikor a tanulókhöz beszélnek. Az alacsonyabb szinten állókhoz artikuláltabban beszélnek, ügyelve a pontos kiejtésre, és szóhasználatuk azokra a szavakra korlátozódik, amelyek a köztudatban gyakoribbak, általánosabbak. Az interakciók során hasonló eszközöket használnak a tanárok, mint az édesanyák, sokat ismételenek, kiegészítenek, segítséget nyújtanak sugalmazással és ösztönzéssel. Az osztályteremben azonban sokkal többször hangzanak el a megértést ellenőrző kérdések, mint a megerősítést ellenőrzők (*comprehension check* és *confirmation check questions*). Ez talán abból eredhet, hogy a tanár gyakran frontális előadásával egyoldalúvá válik a kommunikáció, és inkább a felfogásra tevődik át a hangsúly. Általánosságban a tanári beszéd jellegzetességei nagyon hasonlóak a *foreigner talk*-ra<sup>3</sup>, avagy a második nyelv anyanyelvi beszélőivel való kommunikációra. A különbség az, hogy az előző esetében a tanár beszél a tanulókhöz, akiknek tudásszintje eltérő lehet, és visszajelzés is csak

---

<sup>3</sup> A *foreigner talk* angol kifejezésre nincs pontos magyar megfelelő, leginkább csak körülírással határozható meg.



pár diáktól érkezik, az utóbbi során pedig ennek száma megsokszorozódhat (ELLIS 1985: 145–146).

A *foreigner talk*nak két típusa van, nyelvtanilag helyes (*grammatical*) és nyelvtanilag helytelen *ungrammatical*. A témához kapcsolódva most a nyelvtanilag helyes a lényegesebb, mivel ez a normatíva, és most ezen keresztül mutatom be a *foreigner talk* szükségességét és lényegét a második nyelv tanulásában. Ez a beszéd jellegzetesen lassabb, és az input sok egyszerűsítést tartalmaz, ezáltal rövidebb mondatokat használnak, elkerülik az alárendelő mondatokat, és az összevont alakokat teljes egészében ejtik ki, például *I'm* helyett *I am* (ELLIS 1997: 46). Amivel lényegesen tudják segíteni a nyelvtanulókat, az az, hogy módosítják az inputot és az interakciót is. Az inputnál három szintre kell elsősorban figyelni: a kiejtésre, a szóképzetre és a nyelvtan szintjére.

Az ejtésmódnál jellemző a lelassított beszéd, a szavak megfelelő artikulációja, a kiejtés helyessége, az érzékelhető hangsúly és a kulcsszavak esetén a kissé megnövelt hangerő használata. A szóképzet vonatkozásában ügyelni kell a korlátozott szóhasználatra. Olyan szavakat érdemes használni, amelyek gyakoriak és általánosak. A nehéz szavakat célszerű helyettesíteni a gyakrabban előforduló változatokkal, illetve a sok ismétlés és a testbeszéd is hozzájárulhat a sikeres tanuláshoz. A grammatika síkján pedig érdemes kevesebb rövidítést és alárendelő mondatokat használni, valamint az alanyokat inkább a mondatok elejére helyezni (ELLIS 1985: 135).

Az interakciók közben az anyanyelvi beszélő (AB) sokféleképpen tudja segíteni a nem anyanyelvi beszélőt (NAB) az elsajátítás folyamatában, ilyenre következnek most példák. Az itt és most témáról való kommunikáció, amikor a jelenbeli eseményekről van szó, nagy segítséggel szolgálhat. Az igeidők kiválasztása helyett egyszerű jelenben folyhat a társalgás, ami a legkönnyebb módja az önkifejezésnek. De segíthet az is, ha az anyanyelvi beszélő kezdeményezi a beszélgetést egy-egy témát illetően, például ha feltesz egy kérdést, vagy tesz egy megjegyzést, így a kezdet „terhe” ráhelyeződik, és a tanulónak már csak folytatnia kell a gondolatot. Fontosak a *confirmation check* és *comprehension check* kérdések. Az elsőre példaként szolgáljon a következő helyzet:

NAB: *I went to cinema.* (Moziba mentem.)

AB: ***The*** *cinema?* (A moziba?)

Az anyanyelvi beszélő azzal, hogy visszakérdez, felhívja a figyelmet arra vagy legalábbis érzékelteti azt, hogy a *the* határozott névelő kimaradt a nem anyanyelvi beszélő kijelentéséből.

A másodikra példaként hozhatunk egy szemléletes szólást. Az AB meg szeretne róla bizonyosodni, hogy a NAB követi a gondolatmenetét:

AB: *It was raining cats and dogs. Do you follow?* (Macskák és kutyák hullottak az égből. Követsz?)

Ebben az esetben az anyanyelvi beszélő célja a figyelemfelkeltés és figyelemfenntartás is egyben.

NAB: *She very high.* (Nagyon magas.)

AB: *Sorry?* (Pardon?)

Itt a NAB hibásan elhagyja a *to be* ige E/3-ú alakját a kinyilatkoztatásából, mire a AB kérdésével érzékelteti, hogy vagy nem hallotta rendesen őt, vagy valami valószínűleg grammatikailag nem helyes. Az elvárt kifejezés *She is very high.* lenne, mivel E/3-ú alakok után (*he, she, it*) az angol nyelv *is*-t használ.

Az eddig felsoroltakon kívül segíthetnek még a több önismétlést tartalmazó megnyilatkozások:

AB: *He got stuck in the window trying to get in. He got stuck.* (Ő [fiú] elakadt az ablakban, miközben megpróbált bejutni. Ő elakadt.)

Az AB nagyobb hangsúlyt fektet a lényegesebb információra, és azt ismétli meg tulajdonképpen, ezáltal megerősítheti az adott információ lényegét a NAB számára.

Az AB által elmondottak kiegészítése is lényeges mozzanat, hiszen ezáltal nőhet a szókincs, könnyebben memorizálódnak az új szavak, ha azokat kontextusba foglaljuk, értelmet adunk nekik:

NAB: *I wear sweater.* (Pulóvert viselek.)

AB: *Yes, you **are wearing** a red sweater.* (Igen, most éppen piros pulóvert viselsz.)

Az anyanyelvi beszélő egy új igeidővel egészíti ki a nem anyanyelvi beszélő által elhangzott mondatot, a folyamatos jelen idővel (*Present Continuous*), amelyet a *to be* igével valamint az ige *-ing*-es alakjával fejezünk ki. Mivel kontextusban hangzott el, így kvázi azonnal értelmet nyer az új igeidő használata.

Utolsó pontban megemlítendő a rövidebb mondatok használata (ELLIS 1985: 135–136). Az előző példákban is látható, hogy nincsen nehéz feldolgozást igénylő, összetettebb alárendelő mondatokat tartalmazó nyilatkozás, a rövidebb mondatok által ugyanis sokkal gyorsabb lehet a megértés folyamata.

## 5.7. Tanulási attitűd

Mi kell ahhoz, hogy kellőképpen el lehessen sajátítani egy idegen nyelvet? Akár azt a kérdést is feltehetnék, hogy ki a jó idegennyelv-tanuló? Vannak olyan egyének, akiknél függetlenül a módszertől és a környezettől sikeres a folyamat, de mi lehet ennek az oka? 1990-es évekbeli kutatások 14 pontban foglalták össze azt, hogy milyen tulajdonságok teszik a nyelvtanulót sikeressé a jellemvonás, a stílus és stratégia szempontjából. Rendkívül fontos, hogy a tanulók megtalálják saját útjukat, és felelősséget tudjanak vállalni a tanulásukért. Ha nincs felelősségérzet, ha nincsenek tudatában annak, miért tanulnak, úgy a lényegre való összpontosítás is alábbhagy, hiszen nincs, ami előrébb vinné őket a folyamatban. Ebből következik az, hogy ha egy folyamatról van szó, akkor az előzetes információgyűjtés is sokat tud segíteni. Hasznos az adott nyelvről megtudni néhány alapvető aspektust, hiszen jó, ha tudjuk, hogy igét ragozni lehet-e az adott nyelvben, vagy sem, vagy elhagyható-e a névmások használata a mondatokban, például a magyarban igen: *Én éhes vagyok./Éhes vagyok.*, az angolban viszont nem: *I am hungry*. Továbbá a jó tanuló az, aki időt szán a tanulásra, helyzetet keres a gyakorlásra a tanórán kívül is. Az iskola csupán az alapot, a kezdő lökést szolgáltatja, de a lépcsőfokokat a tanulóknak kell megtenniük egyre feljebb és feljebb. Ehhez hozzátartozik, hogy saját stratégiákra van szükség annak kialakítására például, hogy úgy hallgasson a tanuló auditív területeket megmozgató feladatokat, és úgy értse meg az élőbeszédet, hogy nem tudja minden egyes szó jelentését, mert az a későbbiek során nehézséget okozhat, ha nem tud következtetni a szöveggörnyezetből. Nagyon hasznos továbbá a memória fejlesztése, stratégiák alkalmazása a régebben tanultak előhívásának céljából. A hibákat pedig nem elrejteni és szégyellni kell, hiszen azokból rengeteget lehet tanulni. Célszerű olyan élőbeszédszerű formulákat megtanulni, amelyeket a mindennapi élet során használnak a második nyelv beszélői (ZARE 2012: 162–163).

## **6. Autizmus      spektrum      zavarok      pszicholingvisztikai megközelítésben**

Az előzőekben leírtak szerint a gyerekek alapvetően közel azonos szinteket járnak be az anyanyelv-elsajátítás folyamatában. Azonban a normálistól eltérő helyzetben számolnunk kell kivételes esetekkel, amikor az átlagoshoz képest merőben másképp zajlik le a folyamat. Ezzel kell szembesülniük az autista gyerekeknek és környezetüknek is. Az ASD – *autism spectrum disorders*, avagy az autizmus spektrum zavarok – számos zavart foglal magában, de ahogy ezt

az autizmus fogalmának meghatározásakor említettem, kétféle típust különítettünk el: autisztikus/atípusos autizmust és Asperger-szindrómát. Ahhoz, hogy meg tudjuk figyelni az e csoportokba tartozók nyelvelsajátítását, tudnunk kell, hogy mely területeken szenvednek hátrányokat. Az ezzel foglalkozó pszicholingvisztikai kutatásokban leginkább a nyelv, a kommunikáció és kogníció fejlődési és funkcionális kapcsolatai nyernek teret (GYŐRI 2014: 1344, 1347). Kiemelten fontos hangsúlyozni, hogy az alább következő tipikus jegyek nem igazak kivétel nélkül minden egyes autista spektrum zavarral élő személyre, csak és kizárólag általánosságban szemlélve lehet képet adni az egyes jelenségek meglétéről.

## 6.1. Fejlődési zavarok

LIZ HANNAH szerint három olyan sérült területről beszélhetünk az ASD esetében, amelyek hatással lehetnek a nyelvi zavarokra, ezek a következők: kommunikáció, szociális kapcsolatok, fantázia. A nyelvelsajátításban talán mind a három terület szerepet játszhat, de az egyértelmű, hogy ha a kommunikációs terület sérül, akkor ez súlyos következményeket von maga után a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás tekintetében is. Legsúlyosabb helyzetben előfordulhat, hogy a kommunikációra való igény egyáltalán nem jelenik meg az autistáknál, vagy ha megjelenik, akkor akár késés is előfordulhat a kialakulásban (HANNAH 2010: 10). GYŐRI MIKLÓS szerint az ASD meghatározásának alapja a „minőségi fejlődési zavar a komplex viselkedések három aspektusában”. Ezek a következők lehetnek: a kölcsönös társas viselkedések, a kölcsönös kommunikatív viselkedések valamint az érdeklődés és a tevékenység rugalmas szerveződése (GYŐRI 2014: 1348). Az alábbiakban az általuk említett három tényezőt tárgyalom részletesebben.

## 6.2. A kölcsönös szociális viselkedések zavara

Ha a kommunikációra való igény megjelenik, valamint a beszédértés és beszédprodukció kialakult, akkor megjelenhetnek bizonyos szociális korlátok. A másik személy nézőpontjának és érzelmi állapotának a megértése komoly nehézséget okozhat (GYŐRI 2014: 1348), és akár fennáll a veszélye annak is, hogy túlságosan én-központúvá válik az autista személynél a kommunikáció, hogy félreérti a másik felet, vagy a megszokottól eltérően, esetleg ellentétesen reagál bizonyos szituációkban (HANNAH 2010: 11).

A társas interakciók terén egyes képességekben zavar jelentkezhethet (GYŐRI 2014: 1348), ilyen például a nem megfelelő non-verbális kommunikáció, ide értve a szemkontaktust, a mimikát, a testbeszédet. Ennél a pontnál fontos megjegyezni a tipikus fejlődésben az első

életév végén megjelenő közös figyelmi viselkedéseket, amelyek lényege az, hogy a gyerekek spontán módon megfigyelik és kontrollálják mások figyelmének fókuszát. Tehát képesek rájönni arra, hogy mi áll a másik személy figyelmének középpontjában, és ezt úgy kezelik, mint a másik személy nyelvi kijelentésének referenciáját, azaz aktuális belső állapotának tárgyát. Autista gyerekeknél ez a fajta képesség meglehetősen korlátolt, súlyosabb esetben viszont teljesen elmaradhat (GYÖRI 2014: 1349).

E képesség hiányában lehetséges, hogy az egyén egyáltalán nem érez igényt arra, hogy másokkal kapcsolatot létesítsen, ennek következményeképpen pedig nem biztos, hogy a kommunikációs folyamat elindul. A szociális élet terén kialakult sérülések miatt nagy hátrányokkal kerülhet tehát szembe. Ha kifejezetten barátságos is az autizmus spektrum zavart mutató gyermek közeledése, mindez bizarr interakcióval társulhat (HANNAH 2010: 11), ezt kortársaik főleg kisebb korban furcsállhatják, és emiatt akár kerülhetik is egy gyermek társaságát.

### 6.3. A kölcsönös kommunikatív viselkedések zavara

A kommunikatív viselkedések minőségi fejlődési zavara megjelenik nyelvi és nem nyelvi kommunikációban egyaránt. A fent említett közös figyelmi viselkedések képességének hiányában a beszélt nyelv elsajátításának késése vagy teljes hiánya jelentkezhethet. Gyakran ez a jelenség az első figyelmeztető jel, amely az atipikus fejlődési zavart mutatja (GYÖRI 2014: 1350). Ezzel társulhat az is, hogy az autizmussal élő személyek képtelenek beszélgetést kezdeményezni vagy folytatni (HANNAH 2010: 11). Az autisztikus gyerekeknél például meglehetősen gyakori a késleltetett nyelvi fejlődés és/vagy az abnormális nyelvhasználat. A közléseik lehetnek repetitívek, megjelenhet az *echolália* jelensége (HOWLIN–RUTTER 1997: 37), a nyelv repetitív és sztereotip használatának egyik példája, mely saját vagy mások kijelentéseinek részben vagy egészben történő megismétlése, „visszhangozása”. Az ismétlés nem feltétlenül következik rögtön a hallott szó/mondat után, ekkor a késleltetett *echoláliáról* beszélünk. Olyan helyzetekben áll fenn ez a késleltetés, amikor például egy mesében hallott párbeszédet mond el újra egy olyan helyzetben, amikor az a kontextus relevánssá válik számára, vagy játékát régen hallott elemekből felépített monológgal kíséri. Az *echolália* általánosságban felnőttkorra fokozatosan megszűnik, de a túl formális, ismétlődő szerkezetek megmaradhatnak a beszédben (GYÖRI 2014: 1350).

Ezeken felül megjelenhetnek különféle rendellenességek a beszéd szupraszegmentális aspektusaiban is, avagy a hangmagasságot, a hangsúlyt, a beszédtempót vagy a beszédritmus-

mintázatot és az intonációt illetően. A hangmagasságot és a hangsúlyt nem feltétlenül használja szokásosan az autizmus spektrum zavarral élő személy, előfordulhat, hogy a magyar nyelvre jellemző első szótagos hangsúlyt figyelmen kívül hagyva a hátrébb lévő szótagokra helyezi inkább azt. A beszédtempó lehet nem konvencionálisan gyors vagy lassú, és az intonáció atipikusan eltűzött, szinte „éneklő”. Nem kevésbé jellemző továbbá a különböző megnyilatkozások szerepének és intonációjának mintázatai közötti nehézség, például ha egy kijelentő mondatot kérdő hangsúllyal ejt ki, vagy egy kérdő mondatot kijelent az adott személy (GYŐRI 2014: 1350).

#### 6.4. Az érdeklődés és tevékenység rugalmas szerveződésének zavara

Az autisták kommunikációjukban sokszor olyan témára terelik a szót, ami őket érdekli, hiszen akkor érzik magukat biztonságban, ha valamiről tudnak nyilatkozni. Ezenfelül a nem szó szerinti nyelvhasználat is problémás az autistáknál általában. E területen nem kifejezetten spontán, rugalmas és produktív a nyelvi készségük. Mindez annyit jelent, hogy nem feltétlenül értik meg a burkolt célzásokat, a szóvicceket, az ironizáló kontextusokat (GYŐRI 2014: 1363–1364).

Továbbá a fantáziának is lehet bizonyos szerepe a rugalmas szerveződés minőségi zavarának fejlődésében, egyes autistákra jellemző ugyanis, hogy mechanikusan tanulnak megértés nélkül, és hajlamosak arra, hogy a szabályokhoz mereven ragaszkodjanak a kivételek semmibe vételével párhuzamosan (HANNAH 2010: 11–12).

Általában jellemző az autisták viselkedésmintázatára, hogy ismétlődőek és sztereotipak. Sajátos repkedő kézmozdulatokon, a törzs nem szokványos ingatásán túl jelentkezhetnek olyasfajta zavarok, amelyek a mindennapi élet rugalmasságát hátráltatják. Ilyen az, amikor túlzott ragaszkodás alakul ki bizonyos körülményekhez, egy közlekedési útvonalhoz, étkezéssel kapcsolatos megszokott rutinhoz, más személyek bizonyos cselekvéseihez. Szintén erősen meghatározó az érdeklődési területhez való ragaszkodás, ami meglehetősen körülhatárolt. Az érdeklődés tárgyához erősen vonzódnak, ami sok esetben akár kényszeres jelleget is ölthet (GYŐRI 2014: 1351).

#### 6.5. Fejlődési mintázat

A fentieket összefoglalva elmondható, hogy az autista gyerekek kommunikációja eltérően károsodhat a fejlődés során. Az egyik meghatározó tényező a nyelvi készség elsajátításának lelassulása, késése. Kutatások bizonyították, hogy némi károsodást már észre

lehet venni a tényleges kommunikáció előtti időszakban is. Azokon a gyerekeken – akiről később kiderül, hogy autista spektrum zavarral küzdenek – általában megfigyelhető, hogy kevesebb társalgásra jellemző gügyögést hallatnak az első évükben (GYŐRI 2006: 64). Már a folyamat kezdetén nagyfokú eltérések lehetnek a normál és eltérő agyműködésű gyerekekénél. Tipikus fejlődés esetén az első szavak általában a 8–14. hónap környékén jelennek meg, míg atipikus fejlődésben ez kitolódhat akár a 38. hónapra is (GYŐRI 2014: 1353–1354). Lényeges viszont újra leszögezni, hogy különbségek egyének között előfordulnak.

Vannak olyan esetek, amikor az anyanyelv-elsajátítás viszonylag normális ütemben zajlik, aztán hirtelen hanyatlás következik be a már megszerzett nyelvi képességekben, és akár teljesen el is veszhetnek az addig elért eredmények. Ezzel szemben létezik olyan, bár nem túl gyakran, hogy egy hosszan elnyúló folyamat, késés után az egyén első kijelentése egy meglehetősen magas fokú lingvisztikai performansz (GYŐRI 2006: 64–65), tehát az egyén kiemelkedő mentális lexikonnal rendelkezik, és komplex, produktív grammatikát használ (GYŐRI 2014: 1355). A károsodás azonban leginkább a pragmatikai és szemantikai szinteken érinti a nyelvsajátítást. Viszont nem csak a nyelvtanulás folyamatában érhetők tetten bizonyos károsodások, hanem a végkifejletben is. Egyes autisták tökéletesen elsajátítják a nyelvet, míg mások teljesen elnémulnak, és nem alakul ki náluk kommunikációs kompetencia (GYŐRI 2006: 64–65).

## 6.6. Az autizmus sajátos nyelvi profilja és a grammatika

Mint tudjuk, lehetséges, hogy néha a grammatika teljesen hiányzik, azonban ez korántsem igaz minden autistára. Az Asperger-szindrómásoknál ép nyelvi képességeket és a grammatika meglétét egyaránt feltételezhetjük. A kérdés csak az, hogy valóban épnek tekinthető-e a felszínen sérülésmentesnek tűnő grammatika. E terület kutatásai azt állítják, hogy a grammatikai teljesítmény alapján két prototipikus alcsoport különíthető el. Az egyik csoporton belül a nyelvi kompetencia nem mutat eltérést a tipikus fejlődéstől, a másik típusban viszont jelen van a grammatikai eltérés, amely együtt jár a produktív morfológia területén szintén meglévő nehézségekkel. Mivel sok angol nyelvű kutatás született, így a legcélszerűbb ezek alapján bemutatni a morfológiai problémákat azért is, mert a magyar nyelvre irányuló kutatások egyelőre kevesebb eredményt mutattak fel. A leggyakoribb tendenciát mutató tényező az egyszerű múlt (*Past Simple*) *-ed* végződésének (*learned* [tanult]), és az E/3 személyű, jelen idejű igealak *-s* morfémájának (*learns* [tanul]) elhagyása. Ebből következik, hogy az autizmus egyes típusain észrevehető a specifikus nyelvi zavar

egyes esetei is. Átfogóan tekintve viszont elmondható, hogy sajátos minőségi eltérés a grammatika területén nincs (GYÖRI 2014: 1356–1358).

## 6.7. A mentális lexikon

A mentális lexikont nevezhetjük akár egy „mentális térképnek” is, mely egy hihetetlenül komplex rendszer, és amelyben a szavak nagyon gyorsan elérhetővé válnak számunkra a kommunikáció során (BARROW 2011: 10). Ez a lexikon meghatározza a szavak kiejtését, a mondatbeli szerepüket és jelentésüket. Ahogy az előzőekben tettük, ez esetben is beszélhetünk teljes hiányról vagy látszólag ép, magasan funkcionáló mentális lexikonról. Néhány kutatás szerint a mentális lexikonban jelen lévő szemantikai kategóriák nem különböznek egy normál fejlődésű és egy autizmusban érintett személy esetében. Az azonban tény, hogy a lexikai reprezentáció és előhívás minimális eltérést mutathat az autisták esetében. Az Asperger-szindrómásokra kifejezetten jellemzőek a választékos, pedáns kifejezések, a Kanneri szindrómával élők pedig előnyben részesítik a neologizmusok, valamint a szavak nem specifikus jelentésének idioszinkratikus használatát. Ezek a jelenségek nem ismeretlenek a tipikus nyelvi fejlődés folyamatában sem, de ott leginkább csak átmenetileg vannak jelen (GYÖRI 2014: 1359–1360).

Továbbá előfordulhat a *hiperspecifitás* jelensége, mikor különféle lexikai címszókkal neveznek el egy-egy adott tárgyat, amelyeknek kiválasztása meghatározott alkalomhoz, szituációhoz köthető. Ettől eltérően, konvencionális módon megnevezni az adott tárgyat csak nehezen tudják. Szintén atipikus jelenség a mentális kifejezések, állapotok megfelelő felismerése és reprezentálása illetve a társas viszonyokhoz kapcsolódó terminusok megértése. Ehhez kapcsolódik a kognitív mechanizmusok sérülésén belül a deiktikus szerkezetekkel kapcsolatos nehézség főleg kisgyermekkorban, amikor zavaros a névmások használata. Gyakran előfordul, hogy egy autizmusban érintett személy a kognitív rugalmatlanság és a perspektívaváltás problémássága miatt E/3-ben szól magáról, és E/1-ben a beszélgetőpartnerről (GYÖRI 2014: 1360–1361).

## 6.8. A pragmatika

A pragmatikai szempontú megközelítés középpontjában a társadalmi tényezők által meghatározott nyelvhasználó áll, és azt kutatja, hogy a használónak milyen szerep jut annak a kapcsolatnak a létrehozásában és fenntartásában, amely a nyelvi jeleket összeköti, és hogyan hat a kontextus a nyelvi interakciók értelmezésére, tehát a jelentésképzés dinamikus



folyamatát vizsgálja (BORONKAI 2009: 18). A pragmatikailag meghatározott képességek zavara a legtöbb autista személynél fellelhető valamilyen szinten: lehetnek ezek kissé elmaradottak vagy épp teljesen hiányzóak. A nyelvfejlődés kezdeti szakaszában sok esetben nem fedezhető fel a kommunikatív funkció vagy a kommunikálás igénye. Ekkor az érintett személy nem reagál mások megnyilatkozásaira, és ő maga sem a hagyományos módon fejezi ki magát (GYÓRI 2014: 1362–1363).

## 7. Általánosságban a vizsgálatról

Az általam végzett vizsgálat tapasztalati alapokon nyugszik, és elsődleges célomként tűztem ki, hogy megfigyeljem a különbségeket és az esetleges hasonlóságokat a választott személyek között, így 14 héten keresztül tanítottam angol nyelvet három fiúnak. A vizsgálódásom megkezdéséhez elsősorban alanyokra volt szükségem. Ahogy azt korábban említettem, három alanyom volt. Saját nevük helyett általam kitalált álneveket fogok használni, így az egyiküket Tamásnak nevezem, aki Aspergeri autista, vele már a fentebb említett *Különleges bánásmód pedagógiája* kurzus során találkoztam és beszélgettem. Rajta kívül még egy autista kislánnyal foglalkoztam, az ő pseudoním neve Dániel, akinek meglehetősen nagy IQ-szintje közel 160-as. A neurotipikus alanyom Tamás osztálytársa, Péter. Mindhárman 11 évesek voltak a kutatásom ideje alatt, és kivétel nélkül csak németet tanultak eddig az iskolában, angol oktatásban még nem részesültek.

Tanítási módszereimet tekintve célom az volt, hogy minél egyszerűbben, de játékosan mutassam be az új anyagot a gyerekek igényeire formálva. Az Aspergeres autistákkal való foglalkozásom során olyan átfogó szakirodalommal nem találkoztam, mely leírta volna, hogyan kell általánosságban tanítani őket, hiszen annyira nagy differenciák lehetnek közöttük, hogy nehéz lenne meghatározni, mi is a legjobb módszer. Tekintve, hogy átlagos iskolákba járnak mindannyian, feltételeztem, hogy sikerrel járok a saját módszereimmel majd, amiket az egyetemi tanulmányaim során szerzett tudásom inspirált. Így tehát az autizmus definiálásán és az alanyok általános bemutatásán túl a különórákon használt technikáimat, a megfigyeléseimet és az esetleges nehézségeket fogom bemutatni szakdolgozatomban, majd összegzésként törekszem megfogalmazni azt, milyen következtetések vonhatók le a tanítás tapasztalatából.

### 7.1. A vizsgálat folyamata

Tesztalanyaim alapszintű német nyelvtudása miatt számolnom kellett azzal, hogy nemcsak az anyanyelvük lesz hatással az angol nyelv tanulására, hanem a már meglévő német nyelvtudásuk is, így valószínűsíthető, hogy olyan köztes nyelvi rendszer jön létre bennük, amiben az idegen nyelv vegyül az anyanyelvi sajátosságokkal. Talán ez még izgalmasabbá teszi a vizsgálódást, hiszen vélhetően olyan nyelvi jelenségek figyelhetők meg, amelyek nemcsak két nyelv között állnak, hanem immáron három nyelv befolyásolja egymást. Az alanyok közül tehát ketten osztálytársai egymásnak, így őket ezzel időt megtakarítva együtt, a

kimagasló intelligenciahányadossal rendelkező, eltérő agyműködésű kislány pedig külön tanítottam lévén, hogy másik városban lakik. A célravezető az lett volna, ha mindannyiukat külön-külön oktatom, de így lehetőségem van következtetéseket levonni abból is, hogyan tud együttműködni egy autista és egy neurotipikus személy, akik bár mindennap látják egymást, nem biztos, hogy valamilyen interakció létesül közöttük.

## 7.2. Az alanyokról

Péter nagyon szorgalmas és lelkes tanulónak bizonyult. Inkább a reál tantárgyak kötik le a figyelmét, nagyon szereti a matematikát, rendszeresen részt vesz és szép helyezést ér el megyei és országos versenyeken. Emellett igencsak fogékony a nyelvekre, és rengeteg „rejtett” tudással rendelkezik angolból, amit ő maga is tud. Tisztában van vele, hogy a tudása nagy részét számítógépes játékokból és angol nyelvű mesékből szerzi. Osztálytársával, az autista kislánnyal, Tamással, nincsenek sem rosszban, sem jóban, kijönnek egymással, de az iskolában nem töltik az időt egymás társaságában. Péter a különórákon számított arra, és tiszteletben tartotta azt, hogy társa kicsit másképp viselkedik, és néha magatartása ellentétben áll azzal, amit ő megszokott, vagy ő maga tanúsít. Társának néha szokatlan viselkedésétől függetlenül élvezte az órákat, és mindig megpróbálta a legjobbat kihozni magából.

Tamás szintén szereti az angolt, de azt vettem észre, őt kevésbé érdeklik a szabályszerűségek, mint a spontán megnyilatkozások, amelyeket filmekből, internetről megjegyez. Inkább lefoglalja az, hogy egyes szituációkban mi hangzik el, és nem az, hogy mutatkozunk be, vagy hogyan fejezzük ki a birtoklást az angolban. Műszaki beállítottságú, nagyon szereti a számítógépeket, a mobiltelefonokat, a különböző gépeket, így sokszor elkalandozott, a figyelmének fókuszában elsősorban ilyenfajta témák álltak. Ilyen esetekben vissza kellett zökkenteni, hogy folytathassuk a munkát. Elsősorban miatta döntöttem úgy, hogy kettejüket, Pétert és Tamást, változatosabb módszerekkel tanítom, amibe mindig belecsempészek valamilyen számítógépes tartalmat. Dániel – szintén Aspergeri autista – egészen más személyiségű, ebből is látszik, hogy két autista gyermek között is különbség lehet. Ő kevésbé igényelte az interaktív tanulási módszereket, megelégedett a hagyományos, tankönyvből való tanulással, sőt ez talán hatásosabbnak is bizonyult nála. Rendkívül magas intelligenciaszintjének köszönhetően nem volt gond a tanulási folyamat gördülékenységével. Az órákon általában nyugodt volt, nem játszadozott, nem kalandozott el. Mindig nagy érdeklődéssel és szorgalommal fogadta be az új anyagot.

### 7.3. A tanítás folyamata

Az angoltanulást az angol ábécével, a számokkal és a színekkel kezdtük. Mivel előzetes tudásom nem volt arról, milyen szinten állnak egy még számukra, ha nem is teljesen, de szinte ismeretlen nyelvből, nem lett volna szerencsés bonyolult tananyaggal elkezdni a folyamatot. Első lépésként felmértem, mennyi inputot kaptak már angolból a különböző platformokról, a televízióból, a számítógépes játékokból, az internetről vagy az őket körülvevő világból, hiszen a mindennapi kommunikációnk során mi magunk is egyre több idegen nyelvből kölcsönzött szót használunk, ami nyilvánvalóan azokat is eléri, akik az adott nyelvet nem beszélik. Ebben a fázisban a legfőbb cél az egyszerűség és a könnyedség. Hogy az óra kreativitását is kellőképpen megteremtsem, minden kisebb egységhez videókat építettem be, és zenés hanganyaggal, játszva tanultak a gyerekek. Ezenfelül internetes angol nyelvi játékokkal ismerkedhettek meg, amelyek funkciója, hogy segítsen elsajátítani és gyakorolni az ábécét, a számok és a színek kiejtését és helyesírását. Az ábécét kis kártyákkal gyakorolták, amelyeket én a folyamat irányítójaként felmutattam nekik, ők pedig kitalálták az adott betű kiejtését (1. ábra).



1. ábra: Ábécé kártyák

Létrejött a párhuzamvonás az angol és a német ábécé között, hiszen feltűnően hasonlóak, és a német ábécé jó alapot bizonyult, amelyre lehet építeni. Mindkettőben 26 betű van, csak a kiejtés más, viszont az merőben. Míg a németben majdnem az összes betű ejtismódja megegyezik a magyar ábécé betűinek kiejtésével, addig az angol ábécében ez teljesen

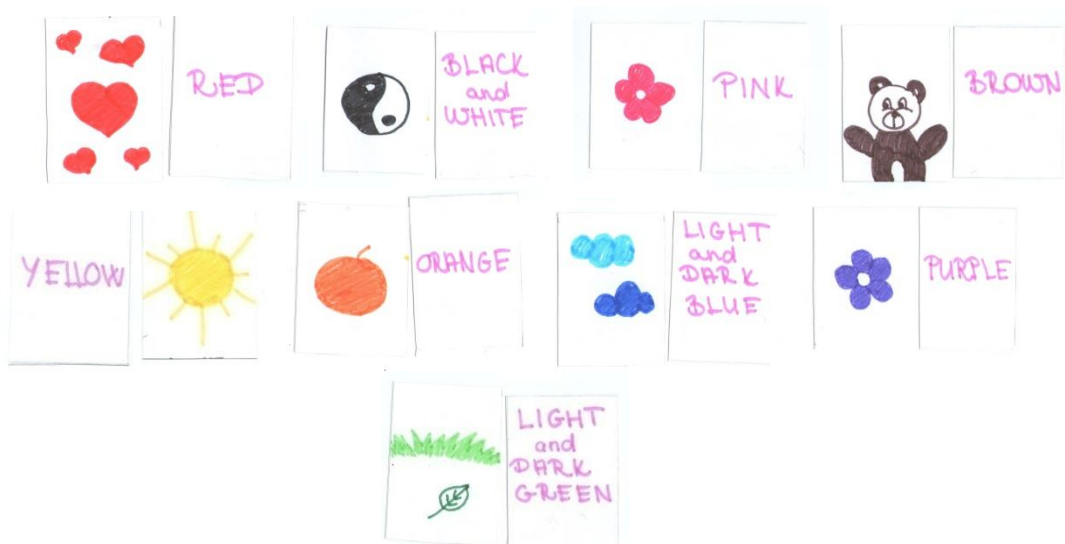
felborul. Akár az első pár betű kiejtése is gondot okozhat azoknak, akik a némethez vannak hozzászokva. Ebből az okból kaptak a gyerekek egy kisebb ábécéablázatot (2. ábra), ahol egymás után láthatták az összes betűt, alattuk a fonetikus átírással.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>
ei	bi:	si:	di:	i:	ef	gi:	ertf	ai
<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>	<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>
jer	ker	el	em	en	eu	pi	kju:	a:
<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>	
es	ti:	ju:	vi:	d\blju:	eks	wai	zed	

2. ábra: Angol ábécé (<http://alapfokon-angolnvelv.hupont.hu/11/az-angol-abc>)

Természetesen nem volt birtokukban az angol fonetikus írás ismerete, de alaposan átbeszélve a betűk kiejtését hamar rájöttek a lényegi pontokra. Kivétel nélkül mindhárman a *w*-t gondolták a legnehezebben kiejthető hangnak a [d\blju:] -ban egymás mellett található mássalhangzó-kapcsolat miatt. Második legnehezebben ejthető hangnak a *h* bizonyult [etf] ejtése miatt. A problémás ejtismód kiküszöbölésére a fonetikus írás mellé írtak ejtést könnyítő segítséget, mint például *dábölju*, *éjcs*.

A színek esetében is saját készítésű kártyákkal gyakoroltak olyan módon, hogy össze kellett párosítani a színek neveit állatok, tárgyak, élőlények képével (3. ábra). Azért esett a választás a kártyás módszerre újra, mert ha vizuálisan megvalósul, hogy az alanyok látják is, éppen melyik betűre vagy színre kérdezek rá, hatékonyabbá válik a memorizálás, tehát ezáltal sokkal inkább megjegyezhetővé válik, illetve párosításnál kezükbe vehetik, forgathatják, ők irányíthatják a feladatot, ami szintén hozzájárulhat az elsajátítás sikerességéhez. Gyakoroltak továbbá internetes játékokkal is, amelyeket a 4. ábrával szemléltetünk. Ezek a játékok a gyerekek több érzékszervére hatottak, hisz nemcsak láthatták az adott betűt, színt, számot, hanem hallhatták is, valamint a *typing* típusú játék során aktiválódott a tapintás érzékelése is, és nagyon élvezték, hogy a billentyűzetet használva képesek úgy gépelni, mintha egy virtuális írógéppel játszanának (4. ábra).



3. ábra: Színkártyák



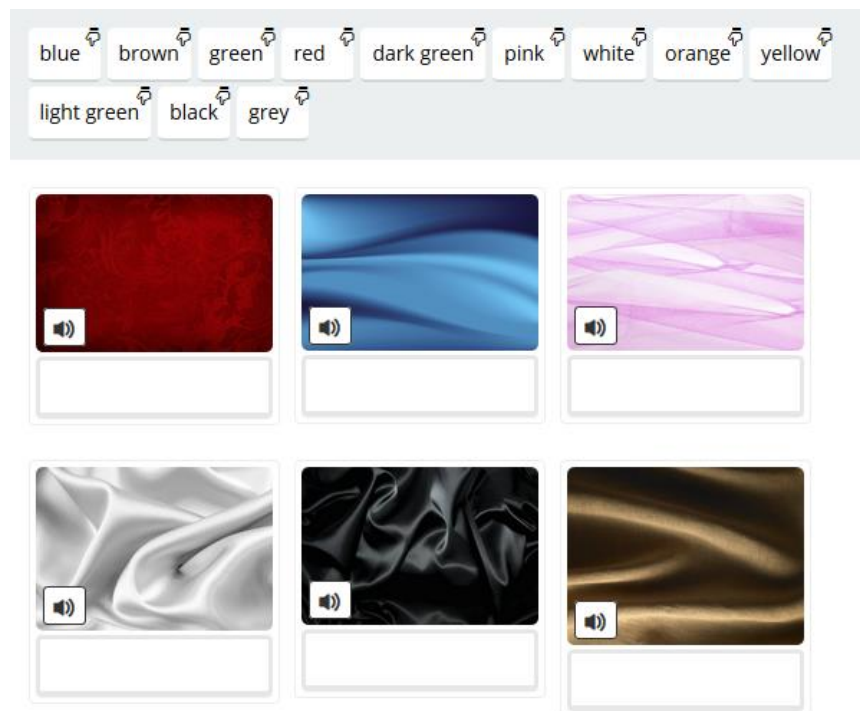
4. ábra: Internetes gyakorlás (<http://pumkin.com/learn-english-language/free-english-learning/english-for-kids>) 1. sor: betűk gyakorlása; 2. sor: typing gyakorlása; 3. sor: számok gyakorlása; 4. sor: színek gyakorlása

Az ezt követő pár órán szintén az általam vélt alapszókincs megtanítása volt a cél. Az állatok neveivel foglalkoztunk, kiegészítve ezeket pár olyan szóval, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy állatokról tudjunk beszélgetni, ilyenek például a *tappancs*, a *farok*, a *szőr* vagy a *bajusz*. Az előzőekkel szemben egy másfajta szisztéma alapján fénymásolatokat vittem nekik egy kimondottan gyermekbarát és színes tanulókönyvből, amelyben szókeresőn és keresztrejtvényen túl végeztünk feladatokat a betűk összekeverésével és a szavak láncával is (5. ábra), illetve animációkat is nézegettünk, de ezek korántsem voltak olyan interaktív videók, mint az előző tananyag típusnál. A felvételek arról szóltak, hogy az állat megjelenése után hallhattuk a nevének kiejtését, és láthattuk helyesírását. A vizuális és auditív területek aktiválásával kizártam a nehezen érthetőség és megjegyezhetőség lehetőségét, hiszen ez segíti az ezekkel a funkcionális területekkel könnyebben tanulók tanulásban elért eredményességét. A fentebb említett animációkat pedig leginkább érdekességképp használtam, hogy az óra monotonitását elkerüljem.



5. ábra: Magic English: Játék a szavakkal sorozat Animals kiadása

Az internetes tartalmak használatával vált igazán színessé és változatosabbá a tanítás folyamata. A gyerekek is élvezettel vetették bele magukat a világháló adta lehetőségekbe. Leginkább azt kedvelték, amikor egyszerre több helyről érte őket impulzus, tehát először tetszésük szerint meghallgathatták az adott szót, miközben látták a választási lehetőségeket az adott feladványban, majd kiválaszthatták az általuk vélt helyes megoldást (6. ábra).



6. ábra: Színek gyakorlása komplex feladattal (<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/colours>)

Továbbá minden esetben sokkal inkább lekötötte a figyelmüket az, ha a különböző feladatokat nem papír alapon kinyomtatva látták, hanem az interneten a kurzorral kattintgatva választhatták ki a megadott lehetőségek közül a megfelelőt (7. ábra). Érdekes élmény volt ez számukra, hiszen az iskolában többnyire tankönyv és munkafüzet segítségével tanulnak. Bár néhányszor kihasználhatják az interaktív tábla adta lehetőségeket is, a laptopon való játék mégiscsak másabb élményt nyújtott számukra. A technikák közötti gyakori váltás által nem érezték úgy, hogy kényszerített tanulás történik, hanem egy hatvan perces játékként érzékelték ezeket a foglalkozásokat.



- 2  is green. *(the blackboard)*
- 3  are on the wall. *(the posters)*
- 4  is running. *(the dog)*
- 5  are watching TV. *(my mother and I)*
- 6  are in the garden. *(the flowers)*
- 7  is riding his bike. *(Tom)*
- 8  is from Bristol. *(Victoria)*
- 9  has got a brother. *(Diana)*
- 10 Have  got a computer, Mandy?

### possessive - pronouns

Is that table the teacher's?

- Yes, it is he.
- Yes, it is his.
- Yes, it is him.

Number of Tries :  Number of Correct Answers :



I \_\_\_\_ football.

- play
- plays



You \_\_\_\_ tennis.

- play
- plays



He \_\_\_\_ video games.

- play
- plays



She \_\_\_\_ rugby.

- play
- plays



It \_\_\_\_ golf.

- play
- plays



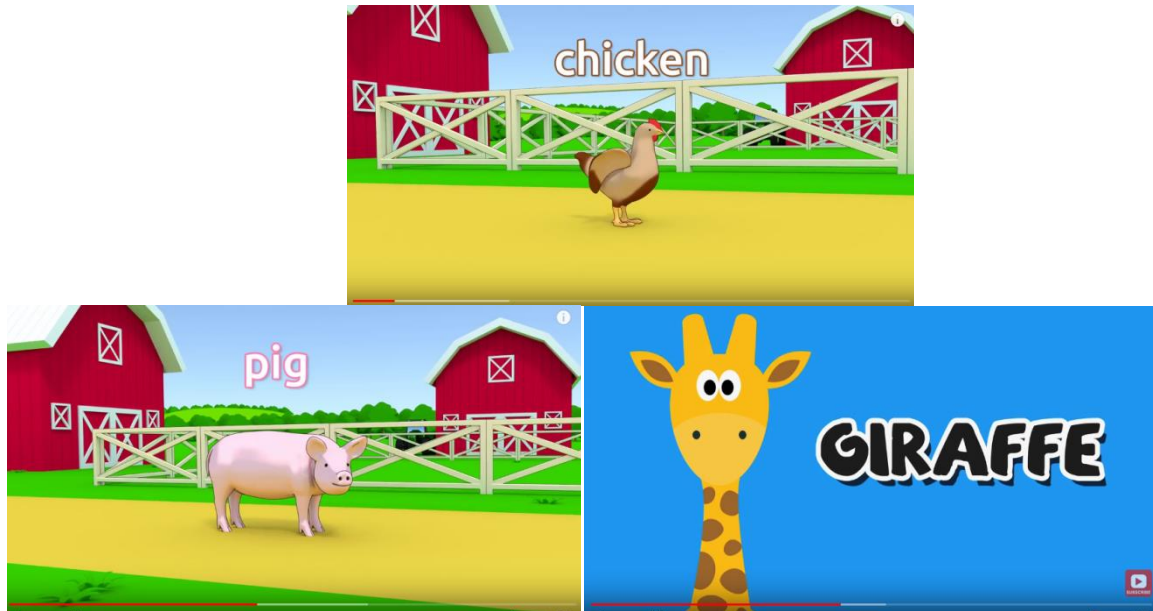
We \_\_\_\_ the guitar.

- play
- plays

7. ábra: Személyes névmások, birtokos névmások ([https://www.english-hilfen.de/en/exercises/pronouns/personal\\_pronouns.htm](https://www.english-hilfen.de/en/exercises/pronouns/personal_pronouns.htm))  
<https://agendaweb.org/exercises/grammar/possessive/pronouns-multiple-3.htm> egyszerű jelen idő gyakorlása  
<https://agendaweb.org/verbs/present-simple/index.html>)

Végül még egy metodikai súlypontról kell szót ejteni. Minden állatokkal foglalkozó óra elejét rövidebb videókkal vezettük be ráhangolódásképp és figyelemfelkeltés céljából. Általában véve ezt a metódust a gyerekek szerették, egy hosszú iskolai nap után felüdülés volt számukra, hogy nem tankönyvi tananyaggal dolgoznak, ezáltal kellőképp fel is ébredt

bennünk a lelkesedés és az érdeklődés. A videók nem álltak másból, mint az adott állat nevének és megjelenésének illusztrációjából, néha kiegészítve az állatok hangjaival, tehát újra megvalósult a vizuális és az auditív területek aktivizálása (8. ábra).



8. ábra: Videók állatokról (<https://www.youtube.com/watch?v=RVJbKPW3Crs>)  
(<https://www.youtube.com/watch?v=QhOpT9-8Bss>)

Összességében a módszereket, amelyeket használtam, előzetes tanulmányaim során tanult szakmódszertani fortélyok inspirálták. Tudatosan építettem fel az első „kísérleti” órákat, és miután megismertem a fiúk igényeit és adottságait, személyre szabtam a folyamat struktúráját. A személyes névmások tanításáig eljutni nagyon egyszerű volt, a gyerekek brillíroztak, viszont ezt követően nehéznek bizonyult ugyanolyan mértékben összetartani a tananyagot mindhárom diákom részére. El kellett választanom egymástól Péter és Tamás, valamint Dániel tanítását. Hiába tűztem ki célul azt, hogy megközelítőleg egyszerre haladjak mindannyiukkal, nem tudtam, hiszen kiütköztek a fiúk közötti eltérések, és ha továbbra is folytatni szerettem volna azt, hogy igényükre formálom az órát, akkor el kellett különítenem a két tanítási módszertant. Az alábbiakban részletesebben szólok arról, hogy hogyan alakult át a vizsgálódás, és milyen eredménye lett.

## 8. Eredmények

Az általam végzett kísérlet egyik legnagyobb pozitívuma az, hogy az adatok és benyomások gyűjtése közben eredményeket értem el az idegennyelv-tanítás során. Ezeket az alábbi szempontrendszer alapján fogom elemezni a legtöbb esetben a normál agyműködésű alanyommal, Péterrel kezdve, és Tamással, majd pedig Dániellel folytatva. Három alponban viszont csak és kizárólag Tamás és Dániel helyzetét fogom tárgyalni. Megfigyeléseim tehát a következő kérdéskörökre irányulnak:

- 1) Mennyire volt irányítható és kézben tartható a tanítási folyamat?
- 2) Mennyi időt vett igénybe a tananyag különböző részeinek feldolgozása, és milyen mértékű ismétlésszámra volt szükség?
- 3) Tapasztalható volt-e német nyelvi hatás az angol nyelvre?
- 4) Milyen személyiség típusba tartoznak a nem-neurotipikus, autista alanyaim, és milyen hatással volt ez a felhasznált tanulási stratégiájukat tekintve?
- 5) Fontos volt-e a zajmentes környezet az autista diákok figyelmének megragadása érdekében?
- 6) Hogyan jellemezhető a szemkontaktus tartása az autista spektrumzavarral küzdő alanyaimnál?
- 7) Milyen összefüggésekre engednek következtetni a tanítás tapasztalatai az autista tesztalanyok nyelvi jellemzőivel kapcsolatban?
- 8) Milyen eredményeket értem el az alanyaim nyelvi fejlődésében?

### 8.1. Irányíthatóság, figyelemorientáció

A tanítás első fázisában Pétert és Tamást individuálisan tanítottam, így volt lehetőségem mindkettőjüket külön-külön is megfigyelni. Péter a hozzá hasonló neurotipikus társaival közel azonos mértékben érdeklődött az új nyelv adta játékok széles választéka iránt. Csendesebb volt, mint autista osztálytársa, Tamás, de már a folyamat elején hatalmas figyelemmel és lelkesedéssel fogadta be az angol nyelv szabályait. Nem kellett sosem figyelmeztetni, hogy figyeljen, ne csináljon mást, oldja meg a feladatot. Szorgalmasan tanult óráról órára, mindig hozta az előző órán kapott fénymásolatokat, feladatokat, és célja volt, hogy minél több új információt tanuljon meg, amiben éreztem megfélelni vágyásra való hajlamot is. Ha elmaradt az óra valamilyen okból, azt általában szomorúan fogadta. Elmondása szerint őt nem zavarja, ha nincs annyi videó, játék, őt akkor is érdekli az angol nyelv, ha tankönyv segítségével tanul.

Azon a ponton, ahol stratégiát váltva Tamással együtt kezdtem el tanítani őket, egy kicsit visszahúzódóbb lett Péter, pár alkalom után azonban ez megváltozott, és érdeklődése az angol nyelv tanulása iránt megmaradt.

Tamás, ahogy említettem, rendkívül nagy érdeklődéssel tekint a számítógépekre, így gyakran előfordult, hogy egyik másodpercben még töretlenül figyelt a tananyagra, a másikon felhozott egy olyan témát, mely a számítógépekkel, mobiltelefonokkal kapcsolatos. Ez összefügg a korábban említett autistákra jellemző rugalmas szerveződés minőségi zavarával. Mivel a saját laptopomat használtam az órák során, hogy a videókat megmutassam, és a játékokat elérhetővé tegyem számukra, ezért Tamásnak szinte adott volt a lehetőség, hogy koncentrációja lazuljon, és könnyen elkalandozzon a figyelme. Előzetes beszélgetésem során Tamás édesanyjával konzultáltam a *Különleges bánásmód pedagógiája* egyetemi kurzus során. Az érdeklődés szerveződésének zavara gyakori jelenség Tamásnál, így sokszor arról beszél, ami őt érdekli. Az én-központú téma azért válik elemi pontjává a beszédének, mert akkor érzi biztonságban magát, ha arról van szó, amihez ő maga is hozzá tud szólni. Már az első órán volt módom megtapasztalni, milyen, ha fókuszba von egy hozzá közel álló témát. Pár mondat erejéig ugyan hagytam, hogy engedjen a készítésének, így válaszoltam neki a számítógéppel kapcsolatos kérdésekre, de aztán tudatosan visszatereltem figyelmét a tanulásra. Az elkövetkezendő órák során már nem hagytam ennyi teret az ilyesfajta kitérőknek, mert úgy gondoltam, hogyha túl engedékeny vagyok, akkor gyakoribbá válik a célfókuszról való elkanyarodás, ez pedig nem volt célt.

Figyelme akkor lankadt, amikor frontális módszerrel, Péterrel közösen tanultak. A nyelvtan látszólag már egyáltalán nem érdekelt, inkább figyelte az osztályterem falán lógó rajzokat, és játszadozott a radírjával, amit utána eldobott, majd megkeresett, mintsem rám vagy a táblára írt magyarázataimat figyelte volna. Bár vissza tudtam terelni néhány percre, a figyelme hosszútávon nem maradt meg az órák során. Ez az attitűd összefügghet a kölcsönös szociális viselkedések zavarával. Tamás szociális nehézségekbe olyan téren ütközik tehát, ahol az empátia valamilyen formájú megnyilvánulása lenne a norma. Ez csupán annyit tesz, hogy ilyen esetekben nem képes más szemszögéből nézni a helyzetet, ezért figyelmetlennek, kevésbé együttérzőnek tűnhet (BALÁZS 2000: 11). Nem érzékelte, hogy miért kértem meg, hogy üljön vissza a helyére, ezért nem cselekedett úgy. Mindemellert az is jellemző, hogy őszintén kimondja a véleményét anélkül, hogy tisztában lenne az esetleges következményekkel és impressziókkal. Így tett néhány órán is, miután megkapta a fekete-fehér fénymásolatokat, és kijelentette, hogy a színes nyomtatványok jobbak lennének. Ezenfelül úgy gondolta, hogy a számítógépen játszani jobb, mint játékos feladatokat

megoldani hagyományos módon, papíron. Nem gondolt bele, hogy a tanárának nem eshet jól ez a kinyilatkoztatás, de ilyen esetben tudnunk kell, hogy nem szándékosan mond ki nyers tartalmú megnyilatkozásokat. Ebben a helyzetben előtérbe került a merevebb, rugalmatlanabb gondolkodása, hisz az autisták egy részére jellemző, hogy ragaszkodnak bizonyos tárgyakhoz, tevékenységekhez, rutinhoz (BALÁZS 2000: 16), és ebben az esetben Tamás ragaszkodott ahhoz a rutinhoz, hogy illusztrációk, játékos feladatok és a komputer adta lehetőségek által könnyedebb tananyagokkal ismerkedjék meg.

A nagyvárosban tanuló autista Dániel szintén csendes, de nagyon intelligens és figyelmes volt. Kezdetben kissé feszélyezettnek tűnt, amiből első benyomás alapján koncentrációzavarra következtettem, de feltételezésem tévesnek bizonyult. Minden alkalommal elképesztő figyelemmel kísérte végig az órán elmondottakat, majd az órák végén összegezte azokat. Esetében rendkívül jól működött a deduktív tanulási módszer, hisz a szabályszerűségeket mindig saját maga tudta megfogalmazni majd pedig gyakorlatban használni. A tanulás irányítása meglehetősen gördülékenyen zajlott, figyelme csak abban az esetben lankadt, ha valamelyik családtagja hazaérkezett. Ilyenkor nem erőltettem a tanulásra való fókuszálást, ugyanis nem szerettem volna elterelni a figyelmét egy számára fontos és megszokott rutinról, a szerettei köszöntéséről.

## 8.2. Idő és ismétlésszám

Az első szakaszban az órán való ismétlések során körvonalazódott, hogy vagy az órán sajátították el az új szavakat a gyerekek, vagy otthon tanulták meg, mert azok felelevenítése egyáltalán nem okozott gondot. Mindenesetre a motivációm a tanítás folytatásához pozitív irányba tolta ez a tény, hiszen úgy éreztem, sikerült az órák célját megvalósítanom.

Péter zseniálisan haladt az új információ feldolgozásával az egyéni óráin, a legtöbb esetben negyvenöt perc alatt át is vettük az egyébként hatvan percre tervezett tananyagot. A tanulási folyamatban lassulás következett be körülbelül a folyamat felénél, amikor áttértünk a nyelvtani szabályokra, a személyes és birtokos névmásokra. Ekkor már Tamással együtt tanítottam őket frontális módszerrel a *Headway Elementary Student's Book* tankönyv felhasználásával. A szabályok feldolgozásához több időre volt szüksége, mint a szavak elsajátításához, amit természetesnek vélek. Általában az egyik órán átvett anyagrészt a következő órán már megfelelően tudta alkalmazni, így ismétlést csak az órák végén és a következő órák elején végeztünk közösen.

Tamásnál a kísérlet elején szembetűnő volt az, hogy fejtett a memóriája, és a legtöbb szót, amit tanítottam, már előzetesen ismerte, emiatt kezdetben gyorsan haladtam vele. Mihelyst áttértünk az angoltanulás újabb fázisába, a kifejezések tanulásába, Tamás egyre kevésbé figyelt az órákon, látszólag egyre kevesebb információt jegyzett meg. Változtatnom kellett tehát, így frontálisabbá tettem az órákat, táblára írtam az újonnan vett tananyagot. Lassulás az ő esetében is bekövetkezett. Csakúgy, mint Péternél, ez a tendencia a közös tanítás révén bontakozott ki, és egyfajta megrekedésről is beszámolhatok. A figyelem elmaradásával párhuzamosan – az érdeklődés rugalmatlan szerveződének újabb megjelenésével – az angolhoz való attitűd megváltozása a tanulás sikertelenségét vonta maga után. Míg Péteren látszott, hogy otthon gyakorolt, addig Tamásnál a motiváció hiányának egyértelmű jelei mutatkoztak meg.

Dániellel haladtam a leggyorsabban, és tulajdonképpen emiatt is kellett úgy döntenem, hogy nem azonos ütemben haladok a fiúkkal. Hatvan perc alatt átvettünk öt állatcsoportot: a háziállatok, a farm állatai, az erdő állatai, a tengeri élőlények és a vadállatok csoportját. Ebbe belefért egy két és félperces videó a vadállatokról, amelyeket ábécérendben követtünk végig, majd egy tízperces videó a háziállatokról, amelyeknek először csak a hangját hallottuk. Így ez remek lehetőséget adott arra, hogy először hang alapján ismerje fel az állatokat. Ha esetleg tudta az angol nevüket, az pozitívan hatott az önbizalmára, mert sikeresnek érezte magát, ez pedig motivációul szolgált a későbbi tanuláshoz. Miután pillanatok alatt átvettük a *Magic English* tanulókönyvet, nem volt kérdés az, hogy számára ideálisabb, ha egy kezdők számára készített tankönyvből tanul tovább. Sokkal inkább igényli a szárazabb, letisztultabb, játékmentes anyagot, mint Tamás. Bár mindketten Aspergeri autisták, a tanuláshoz felhasznált tanulási stílusukban különbözőek, amihez hozzátartozik az is, hogy egészen másfajta módszereket alkalmaznak a tanulási stratégiájukban. Míg Dániel a deduktív módszerrel könnyen eljut hipotézisek, szabályszerűségek felállításáig, és holisztikusan képes átlátni a kisebb részleti egységeket is, addig Tamás hipotézisei nem egészen szabályszerűek, inkább analitikusan, részleteket elemzően tud eljutni ahhoz, hogy értelmezze az adott aspektus egészét.

### 8.3. A német nyelv hatásának megnyilvánulásai

A korábbiakban röviden szót ejtettem a köztes nyelv, az *interlanguage* meglétéről az idegen nyelvet tanulók körében. Ebben a köztes nyelvi rendszerben nemcsak az anyanyelv és az idegen nyelvek elemei találhatók meg, hanem a nyelvtanulók saját maguk által felállított és

konstruált szabályszerűségek, hipotézisek is (MURIEL 2012: 43). Az alanyaim esetében a legerőteljesebbnek a német nyelvnek, mint második nyelvnek a hatását éreztem mind kiejtés, mind pedig szabályalkotás tekintetében. Mivel a német nyelvben vannak hasonló mondatszerkezetek, mint az angolban, így a mondatok létrehozásában a magyar nyelv kevésbé volt segítségükre. Továbbá Péter kiejtésében erőteljesen érződött a német nyelvi hatás, így a *six* 'hat' jelentésű szót [siks] kiejtése helyett németesen [ziks]-ként ejtette. A *three* 'három' jelentésű szó esetében meggyűlt a baja a szó eleji „pöszén ejtett” *sz* hanggal, és egyszerűen [θri:] helyett [tri:]-ként ejtette ki, azonban ez nem német nyelvi hatással függ össze, hanem a sajátos θ hang kiejtésével.

Az autisták beszédjének szupraszegmentális aspektusaiban is jelentkezhetnek rendellenességek, és ez Tamás esetében a beszédhibája miatt bontakozott ki. Ő szintén nehezen ejtette ki a *three*, 'három', *third*, 'harmadik' jelentésű szónál a 'θ', „pöszén ejtett” *sz* hangot és az *rd* mássalhangzó kombinációt. Velük ellentétben Dániel volt az egyetlen, aki megfelelően ejtette ki ezt a sajátos hangot. Nála leginkább a *two* 'kettő' jelentésű szó kiejtése okozott gondot, amit én szintén német nyelvi hatásra vezetek vissza, hiszen törekedett arra, hogy úgy ejtse ki az adott szót, ahogyan leírva látja, azaz [tu:] helyett [twu:]-t mondott.

#### 8.4. Tanulási stratégia, személyiség

E fejezetben kiváltképp Tamással és Dániellel foglalkozom, mert a kettejük közötti különbségeket érdekesnek és tanulságosnak tartom. Tanulási stílusukat tekintve nagyfokú eltéréseket tapasztaltam. Mint korábban említettem, Dániel IQ-ja rendkívül magas, de ez a tény egyáltalán nem ütközött ki az első órán, majd csak a későbbiek során vettem igazán észre. Megfigyeléseim alapján saját szóhasználattal élve azt figyeltem meg, hogy „befelé” tanul, nem kérkedik az előzetes tudásával, ellentétben Tamással, aki inkább a külvilág felé, ez esetben felém mutatta, hogy mennyi tudása van. Dániel a belső világába gyűjti és tárolja az információt, és csak akkor nyúl hozzá és veszi elő, amikor arra szükség van, tehát amikor feladatokat oldanak meg. Egyik nem-neurotipikus fiú sem tűnt extrovertált személyiségnek, mert elsősorban nem a külső világból szerzik az energiájukat (OXFORD 2003: 5). Dániel minden esetben magában dolgozta fel az anyagot, kötött hozzájuk különféle asszociációkat. Számomra csak a folyamat végén derült ki, hogy milyen összeköttetéseket hozott létre. Tamás a folyamat elején szintén megalkotta saját szabályait, viszont verbálisan kifejezte azokat a folyamat közben is, így tanárként lépésről-lépésre realizálódtak Tamás asszociációi.

## 8.5. Zavaró külső hangok

Az autisták körében előfordulhat a túlzott félelemérzet kialakulása olyan dolgokkal kapcsolatban, amelyek egyébként nem veszélyesek. Sokan a zajmentes kommunikációs kontextust, helyzetet kedvelik, és ódzkodnak a zajos, hangos, zsúfolt területektől, szituációktól. Ilyenkor nehezen értik meg vagy viselik el az őket körülvevő világot, ennek okán védtelennek érezhetik magukat (BALÁZS 2000: 19). Az én tanítványaimra ez egyáltalán nem jellemző, legalábbis a megfigyelés alatt nem volt erre példa. Sem Tamást, sem Dánielt nem zökkentették ki a külső zajok, például a háttérben zajló neszezés, az iskolában zajló tornaóra vagy a munkájukat végző gázleolvasók. Azért említem ezeket az egyébként megszokott, mindennapi helyzeteket, mert a tanítási-tanulási folyamatban nem voltak szokványosak. Dánielt egy természetes környezetben, az otthonában tanítottam, de mesterségesse vált azáltal, hogy a számára családi környezet tanítási helyszínné vált arra az egy órára, és normális esetben ilyenkor csak a diákok és a tanár van jelen. Egyetlen helyzet volt csupán, amikor nem tudtam és valójában nem is akartam lekötni Dániel figyelmét, amikor édesanyja hazaérkezett, akkor ugyanis rögtön felállt és köszöntötte őt. Úgy véltem, ez a mindennapi rutin túl fontos ahhoz, hogy megváltoztassam, vagy legalábbis megzavarjam. Ilyen esetekben azonban érezhetően megváltozott a koncentrációja, figyelme már többfelé összpontosult, ezáltal redukálódott a tananyagra való fókuszálás.

Tamás pedig ugyan tudja, milyen egy iskolai tornaóra, de abban a helyzetben, közvetlenül a tornaterem melletti üres és csendes tanteremben akár zavarhatta volna őt a tornázó gyerekek hangos kiabálása, labdapattogtatása, és figyelemorientációja nehezen irányíthatóvá válhatott volna. Ennek ellenére őt egyáltalán nem zavarta a zajongás, engem talán annál inkább. Egyszer fordult elő, hogy szemmel láthatóak voltak rajta az iskolai fáradtság jelei. Aznap fotózáson kellett részt venniük, mely túl nagy nyüzsgést okozott Tamásnak, ezenfelül kissé betegeskedett is. Akkor tudtam, hogy az előre megtervezett anyagot át kell formálnom, így sokkal több internetes, játékos, zenés tartalmat mutattam neki, majd pedig hamarabb elengedtem haza. Valószínűleg Dániellel is elő szokott fordulni, hogy rosszabb napja van, de a különórák idején nem volt tapasztalható jele ennek. Tamás esetében azért volt nagyobb az esélye, hogy ilyesmi előfordul, mert nem az otthoni, nyugodt környezetében tanítottam őt, hanem a gyerekekkel teli, gyakran stresszhelyzetet és megfelelési kényszert okozó iskola falai között.



## 8.6. Szemkontaktus

A mindennapi társalgásaink során megszokott, hogy a szemkontaktus tartása egy alapvető non-verbális kommunikációs eszköz arra, hogy tudassuk beszédpartnerünkkel, figyelünk rá, és mi magunk is elvárjuk a figyelmét. Ennek ellenére sokan nem képesek felvenni vagy tartani a szemkontaktust, nincs ez másképp az autistáknál sem, sőt egyik kiemelt jellemzőjük ez (BALÁZS 2000: 10). A társas interakciók zavara egyes képességekben magában foglalja a disszonáns non-verbális kommunikációt is. Egyik autista tanítványom sem volt képes a szemkontaktus felvételére és megtartására a folyamat alatt, Tamás még akkor sem, amikor szemtől-szemben, frontálisan tanítottam. Általában elfordította a fejét, kinézett az ablakon, lenézett a füzetére. De hasonlóképp működött ez Dánielnél is, bár nála nem volt ennyire kirívó a helyzet, hiszen ahogy különórákra jellemző, mellette ültem a tanítás közben, és nem előtte álltam, mint az iskolában a táblánál. Néha-néha rám pillantott, viszont ez legtöbbször akkor fordult elő, amikor olyasmit kérdeztem, amin el kellett gondolkodjon, összefüggéseket kellett alkotson, vagy amikor valamilyen érdekességet árultam el az adott tananyagrésszel kapcsolatban, és az meglepte őt.

## 8.7. Az autista tesztalanyok nyelvi jellemzői

Ebben a fejezetben elsősorban pszicholingvisztikai megközelítésben tárgyalom az autista alanyaimat a kommunikáció és kogníció fejlődési illetve funkcionális kapcsolatai szerint. Az itt leírt adatokra kizárólag a vizsgálódás tapasztalatai engednek következtetni.

Fentebb az autisták általános leírásakor már említettem, hogy különböző fejlődési, szociális és kommunikációs zavarokat figyelhetünk meg az autista spektrum zavarral élők esetében, és szót ejtettem a nem-neurotipikus személyek grammatikai jellemzőiről, a mentális lexikonról és a pragmatikai készségeikről.

Az alanyok sajátos nyelvi profiljában a grammatikával kapcsolatban minőségi eltérés nem figyelhető meg, és sérülésmentesnek tekinthető. Abba a csoportba tartoznak tehát, amelyen belül a nyelvi kompetencia nem mutat eltérést a tipikus fejlődéstől. Ily módon a produktív morfológia területén sem vettem észre zavart a vizsgálódás során. Angolból természetesen nehézségekbe ütköztek néha az alanyok, például az E/3 személyű, jelen idejű igealak *-s* végződését gyakran elhagyták a szó végéről (*she eats* [ő eszik]). Azonban ezt az elhagyást nem nevezném minőségi grammatikai eltérésnek, mivel ez következhet az anyanyelv grammatikai hatásából is.

A következő megfigyelési pont a mentális lexikon, amely a szavak azonnali elérését nyújtja a kommunikáció során. Az alanyok mentális lexikonja látszólag ép, sőt Dániel esetében talán magasabban funkcionáló lexikonról beszélhetünk. Jellemző rá a választékos kifejezések használata, a megértést jelző szavak használata (*értem, rendben*), a neologizmusokat illetve a szavak idioszinkratikus használatát azonban mind a két autista tanuló kerülte a kísérlet alatt. Ezenkívül nem volt példa a *hiperspecifitás* jelenségére sem, amikor egy adott tárgyat különféle lexikai címszókkal neveznek meg.

A kognitív mechanizmusokat érintő atipikus jelenség, a névmások nem megfelelő használata, nem jellemző a fiúkra, nem beszéltek például E/3 személyben saját magukról. Anyanyelvükön jól használják a deiktikus szerkezeteket, az angol nyelvben ütköztek némi nehézségbe csupán. Legfőképp Tamásnak volt több gyakorlásra szüksége e téren, mert nehezen értette meg, hogy az angol *he, she, it* E/3 személyű személyes névmások hasonlóan működnek a német *er, sie, es* névmásokhoz, továbbá az sem volt világos számára, hogy a birtokos névmások mely személyes névmásoz kapcsolódnak (*he/his, she/her, it/its*).

Végül a nyelvi profil kapcsán egy harmadik súlypontról, a pragmatikáról ejtenék néhány szót. Ahogy említettem, a pragmatikai kutatásokban a nyelvhasználó kerül a fókuszba, így most szorosán én is a nyelvhasználót fogom figyelni, így például az alanyok diskurzusban való részvétel képességét, a téma fenntartásának képességét, a non-verbális aspektusokra adott reakciót.

A tesztalanyok kivétel nélkül mindannyian képesek voltak kezelni a tanítási helyzetet, alkalmazkodni tudtak a tanár-diák szerephez a különórákon is valamint az órák előtt és után is. A diskurzusba általában megfelelően tudtak csatlakozni. A vizsgálódás kezdeti szakaszában ugyan zavarban érezték magukat, de ez pár óra elteltével csökkent, és többször megnyilvánultak saját véleményeikkel is. Az általam felhozott témát sikeresen meg tudták tartani, kivéve Tamást, akinek gyakran más témára terelődött a figyelme, emiatt megértésében néha nehézségekbe ütköztem, hiszen átvezetés nélkül kezdett el beszélni az őt érintő témákról.

Tamás, a szemkontaktus hiányából kiindulva, gyakran nem tudta értelmezni a non-verbális kommunikációt, viszont a másik két alanynak nem volt ezzel problémája. Péter esetében egyáltalán nem beszélhetünk szemkontaktus-hiányról, Dániel esetében viszont igen. Nagy különbség azonban Dániel és Tamás között az, hogy Dániel képes volt folyamatosan koncentrálni a tanári beszéd tárgyára, ezáltal helyesen felmérve az adott kommunikációs helyzetet, Tamásnak esetenként ez nem sikerült.

## 8.8. Fejlődés

Az előzetes feltevéseim nem bizonyultak igaznak, hisz azt gondoltam, hogy a legnagyobb eredményt a két spektrumzavaros autista diákomnál fogom elérni. Ennek ellenére a három alanyom közül igazán nagy fejlődésről Dániel tudásában számolhatok be, aztán Péterében, a legkevésbé pedig a Tamáséban.

Érdekes volt megfigyelni, hogy Péter esetében néhányszor előfordult, hogy pár feladatot egészen másképp értelmezett, mint a többiek. Ennek voltaképp az lehet az oka, hogy a matematikai irányultságából fakadóan logikusan gondolkodik egyszerűbb helyzetekben is. Vele lassabban haladtam kezdetben, mint a két autista kisfiúval, mert mindössze három állatcsoportot tudtunk megtanulni hatvan perc alatt, viszont az megjegyzendő, hogy ez szintén nem kevés. Rejtett angol tudása számtalanszor „előbújt”, olyan szavakat ismert, amelyek véleményem szerint egy átlagos magyar gyermek tudatára nem jellemzők, ilyenek például a *candle* 'gyertya' vagy a *now* 'most' jelentésű szavak. Az állatok angol megfelelőit talán ő ismerte leginkább, összesen hármat nem tudott csupán, ezek a következők voltak: *goat* 'kecske', *duck* 'kacsa', *goose* 'liba'. Csodálkozásom sokszor nem tudtam véka alá rejteni, és a kérdésre, hogy honnan ismerte például a tengeri élőlényeket, a választ rögtön tudta, ugyanis a sokak által kedvelt *Spongyabob* mesét néha angol nyelven nézi, és akkor jegyezte meg őket.

Kisfokú fejlődésről számolhatok be Tamás kapcsán. A folyamat elején minden remekül és zökkenőmentesen ment, míg az egyszerűbb, színesebb, játékosabb fonalát fogtuk meg az angol nyelv tanulásának. Emiatt a stratégiaváltás nem ment könnyen, hiszen Tamás és Péter esetében szinte minden alkalommal használtam számítógépet, képeket, videókat, de a szárazabb anyagrész már nem igazán foglalkoztatta Tamást. Valamennyi javulást akkor éreztem, amikor tisztáztuk, hogy miért is tartom nekik ezeket az órákat, és nekik ebből milyen javuk születhet, így a kutatás végére sikerült viszonylag rendben levezényelni egy-egy órát. De sajnos a frontális tanítás Tamás érdeklődését tekintve megbukott, hiszen nem érdekelte a táblára írt új információ, nem jegyezte le, így nem is tanulta meg, sőt ismételni sem tudott a füzet segítségével. Hiába tudtam, hogy Tamás ennél többre is képes, nem jött rá a feladatok helyes megoldására, és úgy látszott, nem is érti, miért az adott megoldás a helyes, többszöri magyarázat ellenére sem. Ezen az a módszer sem segített, hogy a laptopról kivetítettem a tankönyvi feladatokat Tamás számítógépek iránti fanatizmusára alapozva. Sajnos ez sem volt hatásos, legtöbbször inkább mással foglalkozott, mintsem a tananyaggal. Fejlődésről azonban ebben az esetben is számot adhatok, a kiejtése például sokat javult, a mássalhangzó-kapcsolat miatt viszonylag nehezen kiejthető *squirrel* 'mókus' jelentésű szó kapcsán. Észrevettem

továbbá, hogy az nagyon tetszett neki, amikor angolul dicsértem. Olyankor szórakozottnak és szórakoztatottnak tűnt egyszerre. Akkor éreztem, hogy ezzel kellőképpen lehet motiválni őt, sőt hagyni kell, hogy kicsit elbolondozzon ezekkel a szavakkal, és ő is kimondja azokat. Ha ezt nem engedtem volna neki, talán a kísérlet első fele sem zajlott le volna sikeresen.

A legjelentősebb eredményt Dániellel értem el. A kutatás minden egyes részében meglepetéseket okozott számomra. Olyan szavakat ismert, amelyeket nekem sem tanítottak sosem, és óra előtt meg kellett nézzem, mit jelenthet a szó, mint például a *vulture* 'keselyű' jelentéssel bíró szó. A legmegdöbbentőbb jelenség az első pár alkalom után következett be, amikor együtt rákerestünk az *urial* szóra az *Oxford Szótárban* (*Oxford Dictionary*), és felolvastam neki angolul az ott megjelenő definíciót, hogy azonnal le is fordítsam neki: „*A wild sheep with long legs and relatively small horns, native to central Asia*” (*Oxford Dictionary*). Erre azonban nem volt időm, mert ő lefordította nyelvi megakadás nélkül. Ez hihetetlen élmény volt számomra, hiszen ismerte a *with* '-val/-vel' jelentését, a *horn* 'szarv, agancs' jelentésű szót, és tökéletesen értelmezte a *native to* 'őshonos' jelentésű szerkezetet is. Intelligenciája abban is megnyilvánult, amikor a *víziló* angol megfelelőjénél (*hippopotamus*) megjegyezte, hogy ezt a szót olyan módon is lehet memorizálni, hogyha a latin megfelelőjére gondolunk, vagy egy másik állat esetében azonnal megmondta, hol őshonos. Ekkor vált világossá számomra, hogy neki többet kell nyújtanom a tananyag mennyiségében és minőségében, mint Tamásnak és Péternek. A német nyelv hatása viszont továbbra is érződött Dániel kiejtésében. Visszatérő hibának a *two* 'kettő' jelentésű szó bizonyult, amiben minden körülmények között ejtette a *v*-t is. Volt azonban még egy visszatérő probléma, ez pedig a többes szám kapcsán jött elő. Általában nem jutott eszébe, hogy a *they* 'ők' jelentésű névmás után *are*-t használunk, és nem *is*-t. A *Headway* kezdő tankönyvből sikerült átvenni az első egységet, és belekezdünk a másodikba is. Azonban itt véget is ért a kísérlet, hisz szerettem volna, hogy a befejezés egységes legyen az alanyaim tanításának folyamatában.

Összegezve tehát mind a három diákkal eljutottunk az egyszerű jelen (*Present Simple*) igeidőhöz, de leginkább Dániel értette meg, hogy mi is a lényege ennek az igeidőnek. Azonban a legnagyobb fejlődést nem ebben láttam, hanem az önálló kommunikációjában. Képes volt úgy beszélgetni angolul olyan témákról, mint a napi rutin, a család, a kedvenc filmjei és zenéi, mintha már az iskolában kapott volna ehhez megfelelő alapot. Péter szintén átlagon felül teljesített, hiszen úgy gondolom, ennyi szorgalmat tanúsítani különórákon nem minden neurotipikus kisgyermeknek sikerül. A fejlődés látható volt, de persze egészen másképp, mint az előző esetben. Tamásnál pedig leginkább a kiejtésbeli fejlődést tudnám

kiemelni. Ebben viszont ő volt a legjobb a beszédhibája ellenére is, mert sem Péternek, sem Dánielnek nem sikerült olyan szinten kijavítani a hibásan ejtett szavakat, mint Tamásnak.

## 9. Összegzés

Szakedolgozatomban elsősorban azt szerettem volna megvizsgálni, hogy mennyiben tér el a tipikus idegrendszeri fejlődésű és az Aspergeres autista személyek nyelvtanulása. Ehhez szükség volt áttekinteni a témához kapcsolódó fogalmakat, az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamatának különbségeit és hasonlóságait valamint az idegennyelv-tanulás sikerességének befolyásoló tényezőit. Ezt követően az autizmus spektrum zavarokat tárgyaltam pszicholingvisztikai megközelítésben, majd pedig a vizsgálódást mutattam be részletesebben.

Mindent egybevetve úgy gondolom, hogy az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamatának vizsgálata meglehetősen sok tudományterületet fog össze, így remek lehetőség tovább vizsgálódni e téren. Az eredményeket figyelembe véve egy tanulságos vizsgálódáson vagyok túl. Úgy érzem, több szempontból hasznos tapasztalatot jelentett ez számomra, és sok élménnyel gazdagodtam a tanítás során. Pedagógiai-pszichológiai vonatkozás szempontjából elsősorban azt emelném ki, hogy az egyetemi tanulmányaim végéhez közeledve kipróbálhattam, milyen a tanárszerep. Ezáltal nem csupán a hagyományos különórák világába nyerhettem betekintést, hanem a frontális tanítás fortélyaiába is. Fontosnak és hasznosnak tartom, hogy még a gyakorlati év előtt ilyesfajta helyzetekben legyen része a tanárjelöltnek, hogy amikor egy osztály elé áll ki, már ismerős legyen számára a terep, és ne érezze kellemetlenül magát a tanári katedrán. Ez segíthet a stresszhelyzetek leküzdésében és a kooperatív munkára való ráhangolódásban is.

Másodsorban, amit kifejezetten értékes dolognak tartok, az az, hogy sajátos nevelést igénylő gyerekekkel találkozhattam, beszélgethettem és foglalkozhattam. Ez nemcsak abból a szempontból lényeges, hogy így kevésbé lesz meglepő egy valódi osztályban találkozni egy SNI-s tanulóval, de rengeteget tanulhatunk is tőlük. Bár én most csak az autisták egy csoportjának töredékrészeivel foglalkoztam, mégis úgy hiszem, sokat tudok róluk, ezáltal könnyebbé válik a megértésük is. Meg kell érteni a személyiségüket, a lelkük mélyén élő személyt, a különleges tulajdonságaikat, a mindennapi rutinjukat és berögzült tevékenységformuláikat, a kommunikációs készségeiket, jellemzőiket, a szocializációs folyamatokban való részvételüket, és minden olyan velük együtt járó jelenséget, amely befolyásolja a saját és a körülöttük élők életét is. Ez nagyon izgalmas feladat és egyben igazi kihívás. Aki elhivatottja annak, hogy megértse őket, annak nem teher ez a kihívás, sokkal inkább kötelesség. Nincs ez másképp a tanárok esetében sem, sőt talán aki ezt a hivatást választja, annak még nagyobb a felelősségérzete, hogy ennek a kötelességnek eleget tegyen.

Én magam is annak éreztem, hogy megpróbáljam kihozni a legjobbat belőlük. Bár néha akadályokba ütköztem, a folyamat végére kerek egészzé vált a kutatásom. E teljességet pedig abban érzem leginkább, hogy képes voltam eredményeket elérni a tanítás folyamatában. Ha még nem is olyan nagy mértékben sikerült ez mindhárom tanítványom esetében, abban az esetben sem csüggedek, hiszen rengeteg élményt és tapasztalatot szereztem közben.

Továbbá e vizsgálódás még inkább elmélyítette a pszicholingvisztika, azon belül is a nyelvfeldolgozás, a nyelvi produkció és a nyelvelsajátítás/nyelvtanulás iránti érdeklődésemet, hiszen ez a kísérlet folytatható lenne további érdekes kérdés megválaszolására is. A tesztalanyok megfigyelésekor célt volt, hogy megfigyeljem kommunikációs kompetenciájukat. Sajnos csupán a tanítás által szerzett tapasztalataim alapján volt lehetőségem következtetéseket levonni az alanyok mentális lexikonját, pragmatikáját és grammatikáját illetően. Több adat gyűjtésére akkor lett volna lehetőség, ha az alanyokat hétköznapi szituációkban is megfigyelem, nemcsak formális, tanítási helyzetben.

Az idegennyelv-tanítás során megtapasztalhatjuk, hogyan alkotja meg saját hipotéziseit az idegennyelv-tanuló, hogyan teszteli ezeket a szabályokat, majd hogyan formálja át őket a megszerzett tudásanyag segítségével. Bár nyilvánvaló különbségek vannak az anyanyelv-elsajátítás és idegennyelv-tanulás között, mindkét folyamat produktív, amelyekben a tanuló aktív szerepe során felfedezi a nyelvet. A tanítás során emiatt nem véletlenül alkalmaztam színesebb módszereket. Az angol szakmódszertani ismeretem arra sarkallt, hogy a *communicative language teaching*, azaz a kommunikatív nyelvtanítás eszközeit alkalmazzam. Véleményem szerint ez is hozzátartozott Dániel nyelvi készségeinek nagyfokú előrehaladáshoz.

A tesztalanyaim nincsenek még túl a második kritikus perióduson, így a dolgozatomban említett szakirodalmak szerint akár a német nyelvet, akár az angol nyelvet sikeresen meg tudják tanulni, és anyanyelvi szintű beszélőkké válhatnak, ha folytatják e nyelvek tanulását és gyakorlását. Úgy vélem, az autista tanulóim is képesek erre, sőt nagyon fogékonyak tartom őket a nyelvek tanulására, ahogyan ezt több ponton ki is fejeztem. Kettejük közül Dániel magasan kiemelkedett azzal, hogy a vizsgálódás végére képessé vált alapszintű angol szövegek elolvasására és magyarra fordítására. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az összes Aspergeri autista így működik, hiszen Dániel esetében a magas intelligenciaszint is fontos tényező.

Ezenkívül a fejlődési zavarokat sem érzem olyan befolyásoló tényezőknél, amelyek miatt a tesztalanyaim nem lennének képesek az idegen nyelvek sikeres megtanulására. A kölcsönös szociális viselkedéseken túl nem tapasztaltam eltérő különbségeket a

kommunikatív képességeket valamint az érdeklődés és tevékenység rugalmas szerveződésének zavarát illetően. Nyelvhasználatuk nem rugalmatlan, értik és maguk is használják a szóvicceket, és a mechanikus tanulás jeleit sem mutatták.

Összességében elmondható, hogy a szakdolgozatom megírásához szükséges vizsgálat során kiderült, hogy sem a grammatika, sem a mentális lexikon terén nem jelentkeznek kiütöző különbségek a neurotipikus és az Aspergeres autista tesztalanyok között. Hasonló metodikával képesek nyelvtanulásra, azonban az individuális különbségeket érdemes figyelembe venni, és az igényekhez mérten kialakítani a folyamat részeit. Két autista alanyom közül mindketten Asperger-szindrómával élnek együtt, de nem egyforma készségekben erősek. Ez abban az esetben okozhat nagyobb akadályokat, amikor egy oktatási intézményben tanítva több sajátos nevelést igénylő személy is tanul, és teljesen más szociális és kommunikációs kompetenciával rendelkeznek. Ebben az esetben fontos lenne, ha nemcsak a magyartanárok tudnák megfigyelni a nyelvi jellemzőket, a pragmatikát, a grammatikát, hanem akár a biológiát, akár a matematikát tanító tanárok is azért, hogy ne érezzék hátrányban magukat a különleges bánásmódot igénylő gyerekek sem.



## 10. Függelék

<b>1 Hány éves korban jelent meg gyermeke első szava?</b>		
Egy éves korában.	1 évesen	Kb. egyéves korában jelent meg teljes szó.
<b>2 Mi volt gyermeke első szava/szavai?</b>		
baba, anya, mama, apa, nem	Apa	inta [hinta] - Ez annyiban lehet érdekes, hogy nem 'anya' vagy 'apa', azaz nem az őt körülvevő közvetlen személyekre irányult a figyelme.
<b>3 Hány éves korban jelentek meg gyermeke első mondatai?</b>		
Másfél évesen rövid tő mondatokat mondott.	2 éves	Kb. kétéves korában tőmondatok.
<b>4 Mi jellemezte gyermeke kommunikációs készségét 2,5 éves korban?</b>		
Barátságos, érdeklődő kislány volt, nem félt az idegenektől, keveset beszélt. Mutogatással értette meg magát. Nagyon szerette ha mesét olvasok neki, ő hozta a mesekönyveit.	Keveset beszélt.	Tőmondatok és halandzsabeszéd.
<b>5 Vélt-e felfedezni késést gyermeke beszédképességének megjelenése során?</b>		
Igen, két éves kora után a beszédfejlődése lelassult, keveset beszélt inkább mutogatott. Amikor 3 évesen óvodába került, a számokat nagyon jól ismerte, mindent megértett, de nem akart beszélni, beszélgetni.	Igen	Az értelmes, funkcionális közlés jelent meg viszonylag későn. A kérés, utasítás.
<b>6 Mi segítette, motiválta abban gyermekét, hogy beszédfejlődése meginduljon?</b>		
Négy és fél éves volt amikor a kishúga másfél évesen már folyékonyan beszélt, és ez ösztönözte őt is, hogy újra beszélni kezdjen.	Az óvodában a gyerek társaság.	Ha meg akart kapni valamit. A dicséret, szeretgetés nem.

Tamás

Péter

Dániel

## 11. Irodalomjegyzék

- ASPERGER, H. (1991), *'Autistic psychopathy' in childhood*, Cambridge University Press.
- BALÁZS ANNA (2000), *Autista a testvérem*, Budapest, Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadója.
- BALÁZS ANNA, ŐSZI PATRÍCIA, PREKOP CSILLA (1997), *Pedagógiai irányelvek: Autizmus füzetek*, Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadó.
- BARROW, S. (2011), *First and second language word association. A study of how native English speakers and ESL learners make mental links between English words they have learnt*, Birmingham.
- BORONKAI DÓRA (2009), *Bevezetés a társalgáselemzésbe*, Budapest, Ad Librum Kft.
- BROWN, H., DOUGLAS (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood, Prentice Hall.
- CRAIN, STEPHEN, LILLO-MARTIN, DIANE (1999), *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*, Malden, Blackwell Publishers.
- CSEPREGI ANDRÁS (2007), *Kommunikáció és autizmus: Azonos nyelvet beszélünk?, Esőember*, 2007/4. URL:<http://aosz.hu/esoember/kommunikacio-es-autizmus-azonos-nyelvet-beszelnunk/>
- Disney Magic English – Játék a szavakkal, Animals – Állatok*, Szerk., BORRELO, SANTA, JANEZKO, LEAH D., MINIATI, DONATA, Debrecen, 2005, Tóth Könyvkereskedés és Kiadó KFT.
- DÖRNYEI JÓZSEF (1999), *Hányan vannak?, Esőember*, 1999/2. URL:<http://aosz.hu/esoember/hanyan-vannak/>
- GÓSY MÁRIA (2005), *Pszicholingvisztika*, Budapest, Osiris Kiadó.
- GYŐRI MIKLÓS (2006), *Autism and cognitive architecture: domain specificity and psychological theorising on autism*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- GYŐRI MIKLÓS (2014), *A nyelv, a kommunikáció és a megismerés atipikus mintázatai és kapcsolatai autizmus spektrum zavarokban*, in: PLÉH CSABA & LUKÁCS ÁGNES, *Pszicholingvisztika 2*, Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HANNAH, LIZ (2010), *Te is tudod!: hogyan foglalkozunk autizmussal élő kisgyermekkel?*, Budapest, Autisták Országos Szövetsége.
- HOWLIN, PATRICIA & RUTTER, MICHAEL (1997), *Autisztikus gyermekek kezelése: a nyelvi fejlődés előmozdítása*, Budapest, Kapocs.

LITTLEWOOD, WILLIAM (1984), *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

LIZ & JOHN SOARS (1994), *Headway Elementary Student's Book*, Oxford University Press.

*Oxford Dictionary*, URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/urial>

OXFORD, REBECCA L. (2003), *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*, Oxford.

ZARE, PEZHMAN (2012), Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A review of Literature, in: *International Journal of Humanities and Social Science*, Marvdasht, 2012/5.

SAVILLE-TROIKE, MURIEL (2012), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

SIMKOVICS ZSUZSA (2013), *Miért viselkedik így ez a gyerek?*, AUTINEXUS Nonprofit Kft.

SIMON ORSOLYA (2009), *Beszédészlelés és beszédmegértés*, Veszprém, Pannon Egyetemi Kiadó.

SOMINÉ HREBIK OLGA (2011), Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége: *Magyar Pedagógia*, 1.

STEINBERG, DANNY D., & NAGATA, HIROSHI, & ALINE, DAVID P. (2001), *Psycholinguistics*, Edinburgh, England, Pearson Education.

### **Feladatok, videók:**

URL: <http://alapfokon-angolnyelv.hupont.hu/11/az-angol-abc>

URL: <http://pumkin.com/learn-english-language/free-english-learning/english-for-kids>

URL: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/colours>

URL: [https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/pronouns/personal\\_pronouns.htm](https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises/pronouns/personal_pronouns.htm)

URL: <https://agendaweb.org/exercises/grammar/possessive/pronouns-multiple-3.htm>

URL: <https://agendaweb.org/verbs/present-simple/index.html>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RVJbKPW3Crs>

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QhQpT9-8Bss>