

**Forrás:** <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2024/11/hont-zsanett-tortenelemtanulas-diszlexiaskent-es-diszgrafiaskent-a-kozepiskolaban-15-03-09/>

Hont Zsanett

## *Történelemtanulás diszlexiásként és diszgrafiásként a középiskolában*

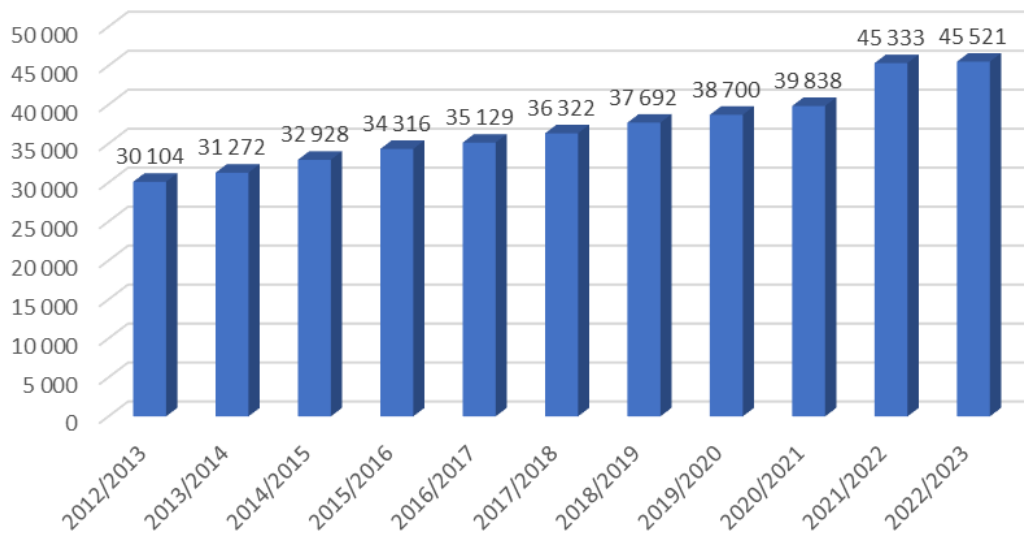
A kutatás célja diszlexiás és diszgrafiás tanulók történelemórákon való tapasztalatainak feltárása az oktatási inklúzió és differenciálás fényében. A téma relevanciáját mutatja, hogy a súlyos tanulási zavarral rendelkező tanulók száma egyre nő, így ezeknek a gyermekeknek a támogatása egyre nagyobb figyelmet igényel az oktatás szervezése és az oktatáspolitikai felől. A kutatás során strukturált interjúk alkalmazásával a Pécsi Tudományegyetemre felvett diszlexiás és diszgrafiás hallgatók tapasztalatait vizsgáltam. Az interjú kitért a tanár-diák viszonyra és a tanáraik által alkalmazott módszerekre és munkaformákra. Az eredményeim alapján a tanárok többsége pozitív hozzáállással és segítőkészen állt a diákokhoz. A domináns frontális munkaforma mellett előfordult csoportmunka, páros munka, amelyeket a diákok pozitívan értékelték. A tanulók a tanórákon problémásnak ítélték meg a különböző típusú forrásokat, melyek kapcsán egyéni támogatást igényeltek volna. A differenciálás kapcsán ellenérzések fogalmazódtak meg bennük.

### Bevezetés

A 2020-as Nemzeti alaptanterv (NAT) által a magyar köznevelésben biztosítani kell minden tanuló számára, hogy nevelési és oktatási szempontból egyénre szabott tanulási lehetőségek felhasználásával megfelelően tudjon fejlődni. Ennek kapcsán a NAT leszögezi, hogy *„Különösen fontos, hogy az iskola biztosítsa a tanulás egyéni lehetőségeit és a személyre szabott nevelés-oktatás során megszerezhető tanulási tapasztalatokat, enyhítse a hátrányok hatásait, optimális esetben képes legyen kiküszöbölni azokat. [...] Minden gyermek, tanuló fejlődésében lényeges szerepet játszik a pedagógus fejlesztő tevékenysége.”*<sup>1</sup> Ez különösen igaz a sajátos nevelésű diákokra is, akik száma az 1. ábra tanúsága szerint láthatóan nő.

Mivel a 2012/13-as tanévet megelőzően a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos fogalmak folyamatosan változtak, érdemes megvizsgálni az utóbbi 11 év többé-kevésbé azonos fogalmakkal dolgozó adatait. Erre a Központi Statisztikai Hivatalnak van egy adatsora, mely a „Súlyos tanulási zavarral rendelkező gyerekek” számát mutatja az óvodákban, általános és közép fokú iskolákban. Ebbe beletartozott minden „disz-es”, ez is jól szemlélteti a számuk növekedését még akkor is, ha nem csak őket tartalmazza az adatsor. Amíg a 2012/2013-as tanévben 30 104 tanuló volt érintett, addig ez a szám a 2022/2023-as tanévben 45 521 diákot jelentett, ami 33%-os növekedés.<sup>2</sup>

**1. ábra: Súlyos tanulási zavarral rendelkező gyerekek, tanulók száma az óvodában, általános és középfokú iskolában**



Forrás: Saját szerkesztés a KSH adatai alapján

## A kutatást vezérlő kérdések

A történelemtanulás során a diszlexiások és diszgráfiások különösen sok nehézséggel találkozhatnak, ezek közül fogok néhányat megvizsgálni és interjúk alapján ezekre igyekszem rávilágítani. A kutatási kérdéseim a saját tapasztalataim alapján, illetve olyan barátaimmal való beszélgetések után fogalmazódtak meg, akik szintén diszlexiával és diszgráfiával érintettek.<sup>3</sup>

1. Diszlexiás tanulóknak történelemórán mekkora nehézséget okoz egy szöveges forrás értelmezése?
2. A diákok kapnak-e megfelelő módszertani támogatást és segítséget a történelemórákon?
3. A történelemtanárok megfelelően oda tudnak-e figyelni az órákon a diszlexiás és diszgráfiás diákokra?

## A kutatási bázis bemutatása

A célcsoportom tagjai a Pécsi Tudományegyetemre felvett hallgatók lettek, akik diszlexiások és diszgráfiások is egyben. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy a megkeresésre rendszerint nemet mondtak azok a hallgatók, akik rossz tapasztalatokat szereztek a történelemórákon, vagy esetleg az órán megalázták őket.

Ezek után az interjúalanyaim olyan hallgatók lettek, akik a történelemórára semlegesén vagy pozitívan emlékeznek vissza. Ezáltal a minta torzít és a várható eredmény kedvezőbb lehet, mint ami a valóság. Mindezek ellenére sok lényegi információ nyerhető ki az interjúkból, azonban reprezentatív kutatási eredmény nem várható a felméréstől.

Kutatásom során összesen tíz interjút készítettem, tehát az alanyok A-tól J-ig lesznek jelölve.<sup>4</sup> A nemek aránya csaknem kiegyenlített: négy nő vállalta az interjút, ők A-D jelölést kapták, míg

az férfiak hatan voltak, akik E-J betűkkel lesznek jelölve. Életkorukat tekintve a skála 20 évestől 26 évesig terjedt. Az interjúalanyaim mind a 2012-es NAT alapján végezték a középiskolai tanulmányaikat, és abban a rendszerben is tettek érettségi vizsgát. A vizsgált interjúalanyaim közül öt gimnáziumban (B, F, G, H, I), hárman szakgimnáziumban (C, D, J), ketten pedig technikumban (A, E) végezték tanulmányaikat. Mindenki rendelkezett már szakvéleménnyel alsó tagozatban. Ugyanakkor azt is lényeges kiemelni, hogy a szakvéleményeket a legtöbb esetben két évente felülvizsgálják, illetve a szakszolgálat megnézi milyen fejlődés vagy stagnálás figyelhető meg a gyermekben. Végleges szakvéleményt az alany középiskolásként kap, ami tanulmányai befejezéséig szól mind a diáknak, mind tanárainak. Ebből kifolyólag minden interjúalany esetében rákérdeztem arra, hogy jelenlegi szakvéleménye mit tartalmaz. Teljes helyesírás alóli felmentés a tízből hét esetben kaptak (A, B, D, F, G, I, J), a további három fő részlegesen volt felmentve a helyesírás alól (C, E, H). Ezen felül mindenkinek volt lehetősége arra, hogy a dolgozatokat, nagyobb vizsgákat írásbeli számonkérés helyett szóban teljesíthette, ráadásul plusz idő is biztosítva volt számukra.

### Az interjú témái és módszere

Az interjú a történelemórai munkát vizsgálta a kutatói kérdések mentén a következő témák szerint: tanár-diák viszony, tanárok által alkalmazott szakmódszertani elemek, a tanórai forrásfeldolgozás típusai: szöveges forrás, képi-audiovizuális forrás és egyéb típusok.

A strukturált interjú módszertanát választottam. Csikós megállapításai alapján<sup>5</sup> minden egyes téma kérdéseit pontosan megfogalmaztam, és ez alapján haladtam az interjú készítés során. Az interjúk során Falus ajánlásait követtem: a kérdéseket ugyanabban a sorrendben tettem fel minden egyes alanynak, illetve voltak nyílt és zárt végű kérdések is.<sup>6</sup>

Mivel a kutatásom olyan diszlexiás és diszgráfiás személyek nézőpontjából származó információkat tartalmaz, amelyek az eddigi kutatásokban kevésbé kerültek középpontba, ezért fő célom az adatok leírása és elemzése volt.

### A kutatási eredmények bemutatása

#### A tanár-diák viszony

Első kérdésem az volt, hogy a történelemtanáruk hogyan viszonyult azért hozzájuk, mert ők diszlexiások és diszgráfiások. A tíz eset közül ötben (A, E, F, H, I) kaptam olyan visszajelzést, miszerint a tanár nem foglalkozott vele, semleges maradt a kérdésben, egy (F) esetben nem volt szükség külön motivációra, mivel a diák nagyon szerette a történelmet. A másik öt esetben pedig (B, C, D, G, J) kifejezetten segítőkész oktatókról számoltak be, akik pozitívan fordultak a diákjaikhoz. Egy eset volt, amely a sztereotípiák meglétére világíthat rá: ha valakinek szakvéleménye van, akkor a tanár azt gondolhatja, hogy a diák már nem teljesíthet jól. A gimnáziumban volt egy bemeneti teszt, amely során nagyon jól teljesített a hallgató. *„Nem értette akkor [a tanár – H. Zs.], hogy most pontosan nekem hogy is jön ki a diszességem, mert hogy az egész csapatot lepipáltam.”(C)*

Egy másik érdekes esetben a történelemtanár kezdetben nem támogatta a hallgatót, de szerencsére idővel megváltozott a hozzáállása: *„Az elején nem akarta ezt így támogatni, nem akarta figyelembe venni a papírt, de nem is tudom, hogy szülői vagy osztályfőnöki vagy milyen*

*nyomásra, de végül tudtunk vele beszélni, [a problémáról – H. Zs.] és utána megkaptam a papíron leírtakat.”(G)*

A következőkben arról kérdeztem az alanyokat, hogy mit csinálhatott volna másképp a tanáruk, szükségük lett volna-e a „disz” miatt kiemelt figyelemre. Azokban az esetekben, ahol a tanár figyelembe vette a problémát, nem volt egyéb észrevételük e téren. Ahol pedig a tanár nem vette figyelembe, ott a hallgató saját technikát fejlesztett ki magának, illetve lévén, hogy szerette a történelmet, önerejéből is elboldogult a megpróbáltatásokkal. Egyik interjúalanyom így válaszolt: *„Én igazából örültem neki, hogy nem volt velem kivételezve (...), nem szeretem, ha mások is tudnak róla, csak a barátaim tudták (...) Mindig attól félttem, hogy majd kinevetnek”. (B)* Úgy gondolom, ez az eset kiváló példa a méltányos pedagógiára. Réthy Endrénétől idézek: *„A méltányos pedagógia (equity) esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kirekesztés és szelekciómentes, demokratikus, kompenzatorikus és gyermekközpontú. (...) Olyan tanulási környezet kialakítása a cél, amely a tanulók egyéni szükségleteire fókuszálva differenciált fejlesztést alkalmaz.”<sup>7</sup>* Ebből kifolyólag jó megoldás, ha a diákokkal nyíltan megbeszéljük a problémákat, és érdeklődünk, hogy nekik mire van szükségük. Így a diák semmiképp sem fog sérülni a későbbiekben, és a történelem tanulását is segíthetjük.

### **Frontális munka és csoportmunka**

Kutatásom második részében a történelemtanárok módszertanára kérdeztem rá. A válaszok alapján a legtöbb esetben az órák nagy részén frontális oktatás zajlott. Egy esetben (F) az órák nagyon változatosak voltak és sok munkaforma jelent meg, másik három esetben (A, C, D) ritkán, de megjelent az órán a frontális tanítástól különböző óraszervezés. Mindezek tükrében, a következőkben a frontális oktatás tapasztalatait fogom elemezni.

A kérdésem az volt az interjúalanyokhoz, hogy tudták-e követni az óra menetét. Elmondásuk szerint a legtöbben tudták követni az óra menetét, és megfelelő volt az óra ütemezése. Egy esetben volt példa arra, hogy a hallgató néha gyorsnak érezte az órát, de ebben az esetben „bevárták” a hallgatót.

Ez után arra voltam kíváncsi, hogy az összetett folyamatokat sikerült-e megérteniük. Több válaszadó esetében jelentett problémát, hogy nem tudott „tájékozódni” az időben, az egyetemes történelmet nem tudta párhuzamba állítani a magyar történelemmel, illetve felcserélte a történelmi személyek neveit (A, E, G, H).

Kitértem az órai jegyzetkészítés kérdéskörére is. Három esetben fordult elő, hogy a tanár jellemzően prezentációt alkalmazott az órákon (A, B, C), egy tanár volt, aki az egész osztálynak előre odaadta a vázlatot (D), ezt nagy segítségnek érezte a „diszes” diák, hiszen ez által az órát is tudta követni. Egy eset volt, ahol az osztályt fokozatosan megtanították a vázlatírás módszereire (J). A másik öt interjúalany osztályában nem jegyzeteltek. Ennek több oka is volt, közülük talán a legfontosabb, hogy a diákok a diktálás gyors ütemét nem tudták tartani.

Ha szokásos volt az órai jegyzetírás, hogyan boldogultak vele az interjúalanyok? Legtöbben alkalmanként osztálytársaik fűzetét kérték el, illetve két alany az internetről tanult (H, I). Arra a kérdésemre, miszerint adott-e külön számukra a tanáruk vázlatot, egy esetben kaptam igenlő választ, illetve két alany jelezte, hogy amennyiben kértek volna, úgy valószínűleg kaptak volna. Összesen egy eset volt, aki egyéni jegyzetelési módszert alkalmazott (C), és „diszességét”

## Hont Zsanett: Történelemtanulás diszlexiásként és diszgráfiásként a középiskolában

ezzel a módszerrel viszonylag jól tudta kompenzálni. A diszlexiások és diszgráfiások kompenzációs technikákat alkalmaznak, és így hidalják át a nehézségeket. Felnőtt korukra ez még tovább fejlődik, míg végül minden problémára más megoldásokat találnak ki. Kizárólag a helyesírás bizonytalansága marad meg, mint maradványtünet.<sup>8</sup>

Egyes esetekben a történelemórán nem csak frontális osztálymunka zajlott, hanem más munkaszervezési módokkal is élt a tanár. A csoportmunka a válaszadók számára pozitív élmény volt, ahol ki tudtak bontakozni (A, D, F). A csoportmunka képes levenni a diákok válláról az egyéni felelősséget, ami miatt könnyebben megy nekik a munka.<sup>9</sup> Ez azonban mindössze egy esetben volt fordult elő gyakrabban (F), így csak őt tudtam a témakörrel részletesen kérdezni. Náluk egy csoportba négy fő volt beosztva, akik között egy „elméleti ember” volt: elmondása szerint ez általában maga az alanyom volt (F). A kidolgozott megoldást egy „szépen írni képes” diák írta le, megint egy másik fő felolvasta ezt az osztály előtt, míg az utolsó, a negyedik fő elmondása alapján „nem csinált semmit”. Kérdésekre, miszerint zavarta-e az alanyt a csoportmunka során történt folyamatos beszéd, tagadóan reagált: egyértelműen jól érezte magát ebben, mivel érezte a többiek támogatását.

A csoportmunkán kívül egyéb alternatív tanítási módszerek (drámapedagógia mozgásos feladatok, például óra eleji játékok, labdadobálás szópárba), viták nem gyakran fordultak elő az órákon, így ezeket nem volt lehetőségem részletesen elemezni.

### **Forrásfeldolgozás a tanórán**

A következő interjútema a források feldolgozására vonatkozott, mely során a szöveges, a képi, a térképes, illetve az audiovizuális forrásokra, valamint a különféle ábrák felhasználására igyekeztem összpontosítani. A tíz interjúalanyból kilencen használtak forrásokat a tanórán (A, B, C, D, F, G, H, I, J), mindössze egy esetben (E) kaptam olyan visszajelzést, mely szerint nem használtak forrásokat. Ahol használtak, ott mindegyik forrástípust használták.

Első kérdésem arra vonatkozott, hogy az interjúalanyok hogyan élték meg a szöveges források használatát. A válaszok széles spektrumát kaptam, ezek közül néhányat ismertetek.

(A): *„Nem szólított fel, megúsztam, csak figyeltem.”*

(B): *„Szerencsére nem kellett felolvasnom.”*

(G): *„Nem szerettem, olvasni kellett.”*

(J): *„Egyénileg olvastuk el, vagy esetleg, amit egyébként a töri tanárom rosszul csinált, hogy felolvastatta valakivel. Volt, hogy például velem, ami olyan szempontból nem volt jó, hogy én nem tudtam jól olvasni, ő és szerintem mások sem, és én sem értettem.”*

Ezekből a gondolatokból láthatjuk, hogy a szöveges forráshasználat közel sem volt interjúalanyaim „kedvenc” feladata.

A legtöbb esetben vagy magukban kellett a szöveget elolvasni, vagy a tanár felolvasta nekik. Ezt követően a forrásokat javarészt közösen elemezték, amennyiben mégsem, akkor közösen megbeszélték. A vizsgált alanyok elmondása alapján ez nagyban segítette a részképesség-zavaros tanulókat, hiszen az önálló olvasás során nem feltétlenül lettek volna képesek a szöveg gyors és elfogadható alaposágú feldolgozására:

## Hont Zsanett: Történelemtanulás diszlexiásként és diszgráfiásként a középiskolában

(A): „Hosszabb szövegnek általában soha nem értem a végére csak a kis rövidebbeket tudtam úgymond elég időre befejezni.”

(B): „Volt olyan, hogy én még nem olvastam végig és többiek már végigérték és elkezdtek már akkor elemezni, amikor én még a közepén tartottam a forrásnak konkrétan.”

(I): „Háromszor-négyszer el kellett olvasnom, míg a többieknek egyszer.”

A hosszabb szöveg értelmezése esetén (F) interjúalanyom különböző taktikákat alkalmazott: ha voltak kérdések, akkor először azokat olvasta el és a válaszok keresésére összpontosított, vagy éppen főmondatokat emelt ki a szövegből. Neki elég volt csupán egyszer elolvasni a szöveget, ritkábban fordult elő a másodszori olvasás, ha a szöveg bonyolultabb volt.

A diszlexiások gyakran jó olvasástechnika mellett sem értik meg a szöveget, vagy előfordul, hogy hibásan olvassák el, így félreértelmezik az információkat.<sup>10</sup> Megkérdeztem, vajon mennyire érezték magabiztosnak magukat a forráselemzés során? A kilenc esetből négyen kevéssé (A, C, G, H), a többi esetben, ha volt elég idő, és többször el tudta olvasni a szöveget, akkor nem volt problémájuk az értelmezéssel.

A régies nyelvezetű szöveges források pedig még nehezebbé tehetik a szöveg megértését számukra. Öt interjúalany esetében maga a régies nyelvezet nem tette még nehezebbé a szöveges forrást, mint amilyen eleve volt számukra, azonban a többi esetben igen (A, C, F, G, H). Négy esetben kaptam olyan választ, miszerint „*egyáltalán nem értettem*” (B); „*valamilyen szinten nehezebb volt értelmezni*” (D); „*Nehezebb*” (I, J). Nyilvánvalóan nem megoldás, hogy akkor az érintett diák nem kap régies nyelvezetű forrást, ugyanis az érettségien ez előfordulhat még akkor is, ha csak szóbelizik. Ezek olvasását többet kellene gyakorolni és rávezetni a diákat arra, hogy milyen taktikákat alkalmazzon, melyek a kulcsmondatok.

A képi források egy kivételével (D) mindenki szerette, mert nem okozott számukra problémát. Ebből arra következtethetünk, hogy a képi forrással a legtöbb esetben egy „diszesnek” könnyebb dolgozni. A térképes források esetén is hasonló volt az arány: ezek két esetben (A, C) okoztak problémát. Az ábraelemzéssel hasonló visszajelzéseket kaptam: többségében nem jelentett problémát, esetlegesen az összetettebbeknél voltak nehézségek. Ahol volt audiovizuális forrás, az segítette a hallgatókat az anyag megértésében, de itt is egy kivétel volt, aki elveszett a részletekben (B). Láthatjuk, hogy az ilyen típusú források esetében a legtöbb hallgató magabiztosnak érezte magát, viszont azt is láthatjuk, hogy a különböző hallgatóknak egy-egy forrástípussal problémájuk volt. Tehát fontos, hogy a tanórán egyénileg vagy párosan elemezzenek forrást, de ezt tanárként ellenőrizzük le, és lássuk el őket tanácsal, hogy az egyéni fejlődés megindulhasson.

Végül, a források esetében az utolsó kérdéssorom arra vonatkozott, hogy melyik forrástípusnál érezte magát a hallgató a legmagabiztosabbnak. Két fő a szöveges forrást mondta (A, D), egy fő az audiovizuálist (G), a képet, ábrát, térképet pedig a többiek (B, C, F, H, I, J), mivel elmondásuk szerint itt keveset vagy egyáltalán nem kellett olvasni.

A témát azzal a kérdéssel zártam, hogy a válaszadóknak történelemtanáruk adott-e olyan lehetőséget, hogy amíg a többieknek egy szöveges forrást kellett elemezniük, addig nekik egy képet vagy esetleg ábrát. Erre egyetlen esetben sem történt példa, interjúalanyaim mindig ugyanazt a forrást kapták, mint osztálytársaik. Érdeemes megjegyezni, hogy a kérdés után olyan megjegyzéseket is kaptam, miszerint „*Nem is akartam volna*” (B); „*Nem akartam volna*

## Hont Zsanett: Történelemtanulás diszlexiásként és diszgráfiásként a középiskolában

*még jobban kilógni, negatív lett volna” (D). Amennyiben mást forrást kaptak volna, azt hogyan élték volna meg? „Személy szerint nekem biztos, hogy kedvező lett volna, de ott, abban a helyzetben nem hiszem, hogy megoldható lett volna (...)” (G). „Sokkal pozitívabb lett volna (...), de összességében a tapasztalatok alapján (...) társadalmilag negatívan jön vissza. Alsóban (...) kinézés és utálkozás. Gimnáziumban nem fordult elő, mert nem fordult ilyen helyzet elő, de nem hinném, hogy másképp lett volna.”(I)*

Összességében azt láthatjuk, hogy a forráselemzés egy összetett és komplex feladat a diszlexiás és diszgráfiás diákok számára. A feladat megoldásához minden esetben kommunikálnunk kell a diákkal, hogy megtaláljuk a számára legelőnyösebb megoldást. Nyilvánvaló, hogy a diákokat meg kell tanítani a forráselemzésre. Több esetben úgy láthattuk, hogy legjobb a közös, tehát csoportos elemzés, majd ezután a párokba rendeződött, és csak utolsósorban az önálló, egyéni forrásértelmezés. Ez utóbbi esetben a házi feladat is kiváló megoldást jelenthet, hiszen otthon a „diszes” diáknak is van elég ideje a szöveges forrás akár többszöri elolvasására is.

### Összegzés

A kutatásom elején három kutatói kérdést állítottam fel, amelyeket szerettem volna megvizsgálni. Valamennyi feltett kérdésre választ kaptam és a következő eredmények születtek. Mind a három kutatói feltételezés bebizonyosodott. Mivel a hosszú szöveges forrással több esetben nehézségek adódtak, így ennek kiemelt gyakorlása legtöbb esetben nem történt meg. A soron lévő kérdésnél azt vizsgáltam, hogy a diákok milyen módszertani támogatást kapnak, ebben az esetben elég egyértelmű volt, mivel nagyrészt nem volt ilyen. Az utolsó kérdés a tanárok helyzetére vonatkozott, itt a diákok elmondták, hogy tanáraik jóindulatúan fordultak hozzájuk, de sok esetben nem tudták, hogyan kellene megfelelően segíteni, mivel van másik harminc diák az osztályban és a szünet is korlátozott.

Összességében a felállított kutatói kérdések részben beigazolódtak és ezeken felül még számos más megállapítást is sikerült tennem az interjúk során.

### FORRÁSOK

- A Központi Statisztikai Hivatal kimutatása: 23.1.1.6. *Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint*. Elérhetősége: [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html) (Letöltés: 2023. dec. 7.)
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. Elérhetősége: *110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye (jogtar.hu)* (2023. dec. 7.)
- Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról: <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22> (Letöltés: 2024. aug. 17.)
- A publikációban felhasznált interjúk hangfelvételei a szerzőnél.

## **IRODALOM**

- BÉRES András (2023): Tanulóközpontú módszerek motivációs elemzése a földrajztanulásban és tanításban. *Kultúratudományi Szemle*, 5. évf. 1. sz. 73–96.  
<https://doi.org/10.15170/KSZ.2023.05.01.04>
- CSÉPE Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKOS Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- MEIXNER Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- RÉTHY Endréné (2020): A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8. évf. 4. sz. 21–34.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.2>

## **ABSTRACT**

**Hont, Zsanett**

***Learning History as a Dyslexic and Dysgraphic Student in Secondary School: A Case Study in Hungary***

The aim of this research is to explore the experiences of dyslexic and dysgraphic students in history classes in light of educational inclusion and differentiation. The relevance of the topic is underscored by the increasing number of students with severe learning disabilities in Hungary, highlighting the growing need for support from both educational organizations and policy perspectives. The research employed structured interviews to examine the experiences of dyslexic and dysgraphic students enrolled at the University of Pécs. The interviews analyzed the teacher-student relationship and the methods and teaching formats employed by their teachers. According to our findings, the majority of teachers exhibited a positive attitude and were supportive of the students. In addition to the dominant frontal teaching format, group work and pair work were also used, which were positively received by the students with learning difficulties. The students found various types of sources challenging during lessons, for which they would have required individual support. They also expressed reservations regarding differentiation in the classroom.



---

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 17. sz. Elérhetősége: 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról - Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (Letöltés: 2023. dec. 7.) 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról: <https://njt.hu/jogszabaly/2020-5-20-22> (Letöltés: 2024. aug. 17.)
- <sup>2</sup> A Központi Statisztikai Hivatal kimutatása: 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság-típus szerint. [https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html) (Letöltés: 2023. dec. 7.)
- <sup>3</sup> FALUS Iván (szerk., 2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 9-10.
- <sup>4</sup> CSIKOS Csaba (2020): *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 69-70.
- <sup>5</sup> CSIKOS (2020) 70-71.
- <sup>6</sup> FALUS (2004) 147.
- <sup>7</sup> RÉTHY Endréné (2020): A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8. évf. 4. sz. 21–34. <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.2>
- <sup>8</sup> CSÉPE Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 169.
- <sup>9</sup> BÉRES András (2023): Tanulóközpontú módszerek motivációs elemzése a földrajztanulásban és tanításban. *Kultúratudományi Szemle*, 5. évf. 1. sz. 73–96. <https://doi.org/10.15170/KSZ.2023.05.01.04>
- <sup>10</sup> MEIXNER Ildikó (2000): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere*. ELTE BGGYFK, Budapest, 9.