

# GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUSOK  
EGYESÜLETÉNEK FOLYÓIRATA

2018 – XLVI. évfolyam

1

# GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

*A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata*

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Alapító-főszerkesztő:</b>  | Gordosné dr. Szabó Anna   |
| <b>Főszerkesztő:</b>          | Virányi Anita   |
| <b>Tervezőszerkesztő:</b>     | FORENO Nonprofit Kft  |
| <b>Szerkesztőbizottság:</b>   | Benczúr Miklósné<br>Csányi Yvonne<br>Farkasné Gönczi Rita<br>Fehérné Kovács Zsuzsa<br>Gereben Ferencné<br>Mohai Katalin<br>Stefanik Krisztina<br>Szekeres Ágota |
| <b>Digitális szerkesztés:</b> | Pál Dániel Levente (paldaniel@gmail.com)  |
| <b>Digitális megjelenés:</b>  | www.gyogypedszemle.hu   |
| <b>Szerkesztőségi titkár:</b> | Szekeres Szabolcs (gyogypedszemle@gmail.com)  |

**A szerkesztőség elérhetősége:** gyogypedszemle@gmail.com

**Megvásárolható:** Krasznár és Társa Könyvkereskedelmi Bt.  
1098 Budapest, Dési Huber u. 7.

HU ISSN0133-1108

**2018. január–március**

Felelős kiadó:

GEREBEN FERENCNÉ DR. elnök – Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete  
1071 Budapest, Damjanich u. 41-43. (gereben@barczi.elte.hu)

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt. Hírlap Üzletága  
1089 Budapest, Orczy tér 1.  
Előfizethető valamennyi postán, kézbesítőnél,  
e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu, faxon: 06-1/303-3440  
További információ: 06 80/444-444

Egy szám ára: 1400,-Ft

Indexszám: 25359

Megjelenik negyedévenként.

Minden jog fenntartva. A folyóiratban megjelent képeket, ábrákat és szövegeket a kiadó engedélye nélkül tilos közzétenni, reprodukálni, számítástechnikai rendszerben tárolni és továbbadni. A szerkesztőség képeket és kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

## **NYOMDA:**

FORENO Nonprofit Kft. • 9400 Sopron, Fraknói u. 22.  
Felelős vezető: Major Lajos ügyvezető igazgató

# TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEK

*ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet<sup>1,2</sup>*

*ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar és  
Graduate Center of the City University of New York<sup>3</sup>*

## **Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiómaértése – egy empirikus kutatás első eredményei**

HÖFFLERNÉ PÉNZES ÉVA<sup>1</sup> – SZENCZI BEÁTA<sup>2</sup> – MARTON KLÁRA<sup>3</sup>

[penzes.eva@barczy.elte.hu](mailto:penzes.eva@barczy.elte.hu)

[szenczi.beata@barczy.elte.hu](mailto:szenczi.beata@barczy.elte.hu)

[klara.marton@barczy.elte.hu](mailto:klara.marton@barczy.elte.hu)

---

### **ABSZTRAKT**

Háttér: A figuratív kifejezések a kognitív nyelvészet megközelítése szerint az emberi gondolkodás és megértés elengedhetetlen eszközei. Funkciójuk, hogy segítsék az elvontabb fogalmak kifejezését és megértését (Kövecses & Benczes, 2010). A kognitív nyelvészet behatóan foglalkozik azzal, hogy neurotipikus, illetve tanulási zavart mutató személyek (Gibbs & Colston, 2012; Mashal & Kasirer, 2012) hogyan értelmezik és használják az idiomatikus kifejezéseket, azonban kevés empirikus vizsgálat irányult arra, hogy hogyan zajlik ez enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében.

Célok: Kutatásunk célja, hogy pilóta vizsgálat keretében (1) megvizsgáljuk az általunk kialakított *idiómaértést vizsgáló mérőeszköz (Idióma feladatsor)* reliabilitását, validitását és (2) segítségével képet kapjunk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, fiatalok idióma-értelmezési képességéről.

Módszer: A vonatkozó szakirodalmak alapján megállapítható, hogy jellegzetesen három feladattípussal vizsgálják az idiómák feldolgozását (Cain, Towse & Knight, 2009; Mashal & Kasirer, 2012; Schnell, 2005), amelyek a következők: feleletválasztós feladat, képek társítása az idiomatikus kifejezésekhez, idiómák értelmezése rövid szöveg alapján. Ezeket felhasználva készítettük el saját, három feladatsorból álló mérőeszközünket, amely az idiómaértést vizsgálja. Kutatásunkban 86 fő 6. (n=30), 8. (n=34) és 10. (n=22) osztályos, integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos diák vett részt.

Eredmények: A mérőeszköz validitását faktoranalízissel ellenőriztük (KMO=0.83). A változórendszer hat, egynél nagyobb sajátértékű faktorba rendeződött. A reliabilitás a teljes mérőeszköz és a két rész-feladatsor esetében kiváló (Cronbach- $\alpha_{\text{teljes}}=0,92$ ; Cronbach- $\alpha_1=0,98$ , Cronbach- $\alpha_2=0,95$ ). Mind a reliabilitás-, mind pedig a validitásvizsgálat indokolta azonban a feleletválasztós részből néhány item elhagyását. Az eredeti 10 item helyett a 7 itemet tartalmazó feladatsor reliabilitása így elfogadható (Cronbach- $\alpha_1=0,76$ ). A három rész-feladatsorban nyújtott teljesítmény alapján a legnehezebbnek a rövid szöveg alapján történő értelmezés bizonyult, ezt követte a kép társítását igénylő feladat, majd pedig a feleletválasztós feladat. Az évfolyamok eredményeit tekintve kismértékű teljesítménynövekedés figyelhető meg 10. osztályra.

Következtetések: Az általunk kidolgozott mérőeszköz alkalmas enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiómaértésének vizsgálatára. Az eredmények rámutatnak a vizsgált populáció specifikus nehézségeire, ezáltal segítséget nyújtanak a fejlesztés tervezésében.

**Kulcsszavak:** enyhe értelmi fogyatékos, figuratív nyelvhasználat, idiómateszt

---

## Háttér és célok

# A figuratív nyelvhasználat tipikus és atipikus fejlődésben

### *Bevezetés*

Tanulmányunk alapvetően két céllal született. Egyrészt szeretnénk rávilágítani arra, hogy a nem szó szerint használt kifejezések gondolkodásunk és kommunikációnk elengedhetetlen részei; ilyen módon pedig az atipikus fejlődésű személyek életében is jelen vannak. Másrészt bemutatni kívánjuk az általunk készített *Idióma feladatsort*, amely alkalmasnak tűnik az idiómák értelmezésének, mint a figuratív nyelv elemeinek vizsgálatára. Mindezek érdekében az alábbiakban röviden és tömören áttekintjük a figuratív nyelvhasználatához kapcsolódó legfontosabb elméleti alapvetéseket, majd a tanulmány hangsúlyosabb részeként bemutatjuk az Idióma-tesztet és az ehhez kapcsolódó empirikus kutatásunk első eredményeit.

### *„Eszik-e vagy isszák”, avagy mit takar a figuratív nyelv kifejezés?*

A figuratív, vagyis nem szó szerint értendő és értelmezhető kifejezések, úgymint a metaforák, metonímiák, idiómák, hasonlatok, vagy például az ironikus kifejezések, mind olyan nyelvi jelenségek, amelyek valódi jelentése nem következtethető ki pusztán az azokat alkotó egyes szavak jelentéséből. A figuratív kifejezéseket gyakran használjuk hétköznapi kommunikációban, így megértésük és produkciójuk a nyelvhasználat egyik kritikus képességének tekinthető. Használatuk alapján következtethetünk az egyén rugalmas és absztrakt gondolkodására, kreativitására és verbális képességeire (Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017).

### *„Veszi a lapot”, avagy hogyan értelmezzük a figuratív kifejezéseket?*

A következőkben néhány olyan, jól körülírt modellt mutatunk be, amelyek a figuratív nyelvhasználatához szükséges funkciók, képességek működését vázolják fel. A *szeriális modell* (Grice, 1975) lépcsőről lépésre írja le a feldolgozás menetét, tehát feltételezi, hogy az alábbi folyamatok egymás után következnek: a szó szerinti jelentés aktiválása; a szó szerinti jelentés ütköztetése a kontextussal; az inkongruens jelentés elutasítása; végül pedig a metaforikus jelentés aktiválása. Ezzel szemben a *fontossági sorrend hipotézis* (graded salience, Giora és Fein, 1999) szerint a jelentés típusától függetlenül (metaforikus vagy szó szerinti) az a jelentés aktiválódik hamarabb, amelyik „erősebb” szemantikus kapcsolatokkal bír, vagyis amit a személy jobban ismer, gyakrabban használ. A *globális feldolgozási modell* (Global Elaboration Modell; Levorato és Cacciari, 1995) pedig azt feltételezi, hogy az idiómák (és egyéb figuratív kifejezések) értelmezéséhez egy sor kognitív és nyelvi képességre van szükségünk, amelyek hosszú időn át fejlődnek. Ezen elmélet szerint az idiomatikus kifejezések értelmezése könnyebb, ha informatív kontextusba ágyazottak; továbbá fontos, hogy az értelmezéshez szükséges információkat egy egységes értelmezési keretbe rendezzük. Ehhez mindenképpen szükséges a

mondatszintű olvasási képesség, a megfelelő jelentés kiválasztásának képessége a lehetséges jelentések közül, a kontextuálisan nem megfelelő jelentések gátlása, és az önellenőrzési képesség. Végül a *párhuzamos modell* (Glucksberg, 2008) szerint a szó szerinti és a metaforikus jelentés egyszerre aktiválódik. A „rendszer” tehát nem zárja ki a szó szerinti jelentést sem, azonban a feldolgozás során gátolja azt.

### *„Szöveget ütött a fejében”, avagy mi jellemzi az atipikusan fejlődő gyermekeket a figuratív nyelvhasználat szempontjából?*

Elenyésző azoknak a szakirodalmaknak a száma, amelyek konkrétan az enyhén értelmi fogyatékos gyerekeket vizsgálják a figuratív nyelvhasználat szempontjából. A legtöbb tanulmány vagy a tanulási zavart mutató (learning disabled children, továbbiakban „TZ”) gyerekekről ír, vagy pedig egy/több szindróma-specifikus értelmi fogyatékoságot (pl. Down-szindróma, Williams-szindróma stb.) mutat be ebből a szempontból, azonban ezekben az esetekben a vizsgált populáció legtöbbször a középsúlyos értelmi fogyatékoság kategóriájába esik.

Gibbs és Colston (2012) tanulmányukban tipikusan fejlődő és tanulási zavart mutató gyermekek metafora-értéséről ír. Megfogalmazzák, hogy a hétköznapi metaforák és idiómák jelentését a mentális lexikonban tároljuk, ezért értelmezésükhöz szükségünk van a korábban létrehozott interpretációkra is. Ugyanakkor ezen értelmezések előhívása könnyebb, mint egy teljesen új és helyes értelmezés megalkotása. A hétköznapi metaforák és idiómák értelmezésében szignifikánsabban rosszabbul teljesítenek a TZ gyerekek, mint a tipikusan fejlődő (továbbiakban „TF”) gyerekek, mert a hétköznapi (vagyis jól ismert, gyakran hallott) figuratív kifejezések esetében a TF gyerekek a mentális lexikonban tárolt információkra támaszkodnak, annak segítségével tudják jobban és gyorsabban értelmezni ezeket a kifejezéseket, mint a TZ gyermekek. Az irodalmi (ritkán használt, kevésbé ismert) és vizuális (pl. humoros grafika stb.) metaforák értelmezésében nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ennek az az oka, hogy az irodalmi metaforák értelmezése korábban nem történt meg, ezért nincsenek a mentális lexikonban kódolva, vagyis interpretációjuk nem függ a korábban megszerzett tudástól. Így a TF gyerekeknek is (közel) ugyanannyi erőfeszítésükbe kerül az értelmezésük, mint a TZ gyerekeknek. Ebben az esetben a TF gyerekek nem tudnak profitálni gazdagabb szókincsükből, vagy korábbi szemantikus tudásukból (Gibbs & Colston, 2012).

Mashal és Kasirer (2012) leír egy ún. „kép-fölény” hatást, amely szerint ha egy verbális felidézést kívánó feladathelyzetben verbális és képi információt is kap a vizsgált személy, akkor a képi információt könnyebben tudja értelmezni/felhasználni. Kutatásuk azt látszik bizonyítani, hogy ez inkább csak TZ populációkra igaz. A TF gyerekek esetében viszont a képi információ nem jelentett előnyt. Hasonló eredményekre jutott Shnitzer-Meriovich, Lifshitz-Vahab & Mashal (2017) is, akik egyrészt Down-szindrómás, másrészt pedig (nem Down-szindrómás, de) enyhe, illetve középsúlyos fokú értelmi fogyatékosággal élő személyekkel folytattak vizsgálatokat. A cikk szerzői azt feltételezték, hogy a vizsgálati csoportok jobban teljesítenek a képi metaforák értelmezése során. Ez a feltételezés azonban nem igazolódott, mert mindkét csoport szignifikánsan rosszabbul teljesített a vizuális információt tartalmazó feladatok során, mint a verbális metaforaértelmezésben.

Ennek háttérében két okot feltételeznek. Egyrészt azt, hogy a kutatásban használt verbális metaforák jobban illeszkedtek a részt vevő személyek mentális korához; másrészt pedig azt, hogy a kép-főlény hatás az életkor előrehaladtával válik egyre erősebbé.

Levorato, Nesi & Cacciari (2004) megfogalmazza, hogy a szövegértési képesség összefügg az idioma-értési képességgel, illetve előrejelzi a megértés minőségét. Ez azért lehetséges, mert a kontextus hatása rendkívül erős, ezt a jól olvasók eredményesen használják. Az olvasási nehézséggel küzdő személyek viszont nehezen zárják ki a szó szerinti jelentéseket, mert (1) nem tudják hasznosítani a kontextus adta előnyöket; (2) és nehezen kapcsolják össze az idioma valós jelentését a jelentést megfogalmazó mondattal. A szerzők leírják, hogy a szövegértési képességek javulása magával hozza az idiómák értelmezési képességének javulását.

*Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a neurotipikus, a tanulási zavart mutató és az értelmi fogyatékos személyek más-más kognitív forrásokra támaszkodnak az idiomatikus kifejezések értelmezésekor.*

*„Kiugrasztjuk a nyulat a bokorból”, avagy milyen módszerek/eszközök állnak rendelkezésünkre a figuratív nyelvhasználat megismeréséhez?*

A *metaforikus triád teszt* (Kogan et al, 1980 idézi Bishara & Kaplan, 2016 és Shnitzer-Meriovich & Lifshitz-Vahab & Mashal, 2017, p. 267.) egy húsz kép-párból álló sorozat, amelyben a képek között metaforikus kapcsolat áll fenn (pl. csukott szem és redőny). Ezt kell felismernie és saját szavaival megfogalmaznia a vizsgálatba bevont személynek. Hasonló feladattípus, amikor egy metaforához négy kép kapcsolódik, és ezek közül kell a valódi jelentéssel bírót kiválasztani (Huber-Okrainec & Dennis, 2003; Winner & Gardner 1979 idézi Daarisma, 2002, p. 22.).

A *verbális metafora tesztben* (Mashal & Kasirer, 2011) a vizsgálati személy tíz hétköznapi és tíz költői/újszerű metaforával találkozik. Mindegyik metaforához négy értelmezési lehetőség áll rendelkezésre: a valódi jelentés, egy szó szerinti disztraktor, egy független kifejezés, és negyedik válaszvariációként az „Ennek nincs értelme.” mondat olvasható. A résztvevőnek ezek közül kell választania.

A *verbális idioma teszt* (Mashal & Kasirer, 2011) esetében az idiomatikus kifejezéshez ismét négy választípus kapcsolódik: a valódi jelentés, egy szó szerinti interpretáció, egy szó szerinti disztraktor és egy független jelentésű mondat.

A *metafora/idioma a történetben* típusú feladathelyzetben a kutatásban részt vevő személy egy történetet olvas/hall, amelyben szerepel egy figuratív kifejezés. A történethez kapcsolódó kérdésre válaszolva kell megfogalmaznia, hogy mit is jelent valójában az adott figuratív kifejezés (Abrahamsen & Bruke-Williams, 2004; Power & Taylor & Nippold, 2001).

A fentiekben hivatkozott szakirodalmak alapján *megállapítható, hogy jellegzetesen három feladattípussal vizsgálják az idiómák feldolgozását, amelyek a következők: feleletválasztós feladat, képek társítása az idiomatikus kifejezésekhez, és idiómák értelmezése rövid szöveg alapján. Ezek rávilágítanak arra, hogy a különböző típusú feladatok megoldásakor más kognitív háttérfunkciók működéssére támaszkodunk.*

## Módszer

### *A kutatás céljai*

Kutatásunk alapvető célja, hogy pilóta mérés keretében (1) megvizsgáljuk az *Idióma feladatsor* reliabilitását, validitását és (2) segítségével képet kapjunk az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek, fiatalok idióma-értelmezési képességéről. További kérdéseink, amelyekre a választ keressük a vizsgálat alapján, a következők: (1) van-e jellegzetes mintázat a három különböző rész-feladatsorban nyújtott teljesítményt illetően, (2) melyek a leggyakoribb hibatípusok, és (3) tapasztalunk-e teljesítménynövekedést az életkor előrehaladtával a teljes feladatsorra vonatkozóan?

### *A kutatás résztvevői*

A teljes kutatásban több mint 250 fő vett részt, speciális és integrált iskolákból egyaránt. Jelen írásban az első, szisztematikus mintavételünk eredményeit mutatjuk be, amelyben 86 fő 6. (n=30), 8. (n=34) és 10. (n=22) osztályos, integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos diák adatait elemeztük. Minden gyermek rendelkezett szakértői véleménnyel, amelyben diagnózisként az F70-es BNO kód szerepelt. Csak olyan tanulókat vontunk be a felmérésbe, akiknek semmilyen társuló sérülésük vagy nehézségük nem volt. A résztvevő gyermekek közül 69 fő integrált osztályban tanul, 17 fő pedig lokális integráció keretein belül van jelen az iskola életében (vagyis külön gyógypedagógiai osztályban az általános iskolán belül). A hatodik osztályosok átlagéletkora 14 év 2 hónap volt (SD=9,70; szélsőértékek: 12 év 6 hó-15 év); a nyolcadik osztályosoké 15 év 5 hónap (SD=10,68; szélsőértékek: 14 év 10 hó-17 év 5 hó); a tizedik osztályosoké pedig 18 év 6 hónap (SD=20,54; szélsőértékek: 16 év 7 hó-22 év 8 hó).

A nemek eloszlása 56%-44% volt, a fiúk javára. A minta a részt vevő tanulók lakhelyét, pontosabban a települések lélekszámát tekintve nem nevezhető arányosnak, hiszen az ötezer főnél kisebb lélekszámú településeken integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek magas aránya 46,8 % volt jelen, a többi településtípus pedig 1,3 % (Budapest) és 16,9% közötti, változatos arányokat mutatott. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy az ötezer főnél kisebb lélekszámú falvakban, vagy azok közelében nincsenek speciális intézmények. A kutatásban közreműködő pedagógusok megítélése szerint a vizsgálatban szereplő gyermekek anyagi helyzete nagyrészt átlagosnak (41,6%) vagy rossznak nevezhető (41,6%). Vizsgálatunkban legnagyobb arányban két-, illetve háromgyermekes családok gyerekei (20% és 21%) vettek részt.

### *A kutatásban használt eszköz*

Az *Idióma feladatsor* kialakítása során figyelembe vettük a korábban említett forrásokat (lásd a „*Kiugrasztjuk a nyulat a bokorból*” [...] című bekezdés), azonban konkrét kiindulópontként Schnell (2005) tanulmánya szolgált a feleletválasztós (*továbbiakban: FV*) és a történet értelmezését igénylő feladatot (*továbbiakban: T*) illetően. A képes feladat (*továbbiakban K*) összeállításánál a Verseghi & Zelei-féle (1990) idióma vizsgálatot vettük alapul (idézi Pollák, 2015, p. 230.) Az idiómák kiválasztása során figyelembe vettük azok gyakoriságát, illetve áttekintettük az enyhén értelmi fogyatékos diákok számára íródott tankönyveket, hiszen a célunk az volt, hogy számukra ismerős szólások kerüljenek

a feladatok közé. Sajátos nevelési igényű gyermekekről, fiatalokról lévén szó, hozzájuk közelebb álló illusztrációk kerültek bele a képes feladatsorba. Papír-ceruza alapú kérdéssorunkba rész-feladatsoronként 10-10-10 item került be, mert így még nem túl megterhelő a kitöltés a résztvevők számára, azonban az egyes rész-feladatsorok itemszámai is elegendőek a szükséges elemzések elvégzéséhez. A feladattípusokra az alábbiakban láthatók példák (1., 2. és 3. ábra):

**1. Földbe gyökerezett a lába**

- a. megdőbbsent
- b. gyökerek nőttek a lábából
- c. könyvet olvasott

**2. Ég a keze alatt a munka**

- a. fagyit vesz
- b. megégeti a kezét
- c. sokat dolgozik

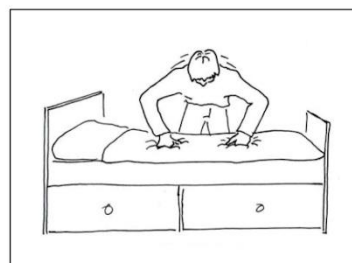
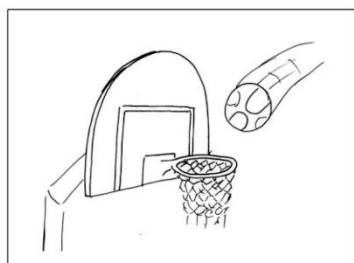
**3. Megtalálja a zsák a foltját**

- a. összetöri magát
- b. foltot varrnak a zsákra
- c. összeillenek

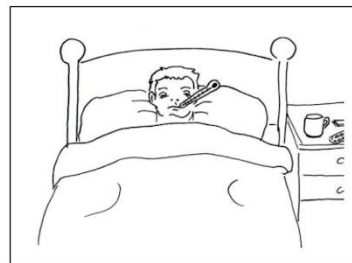
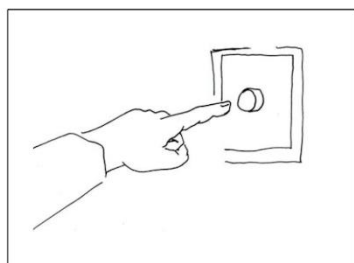
**4. Lóg az eső lába**

- a. nem sokára esni fog
- b. lába nőtt a felhőnek
- c. süteményt süt

1. ábra: Az Idióma-teszt feleletválasztós kérdéstípusa



Nyomja az ágyat



2. ábra: Az Idióma-teszt képes feladattípusa



Peti és Zsolti testvérek. Nagyon szeretik egymást, de sokszor előfordul, hogy **hajba kapnak** azon, ki játsszon a kék mozdollyal. Végül mindig kibékülnek, mert jó testvérek.

*Kérdés: Mi történik, amikor Peti és Zsolti hajba kapnak?*

*Válasz:*

Szilvi negyedik osztályos tanuló. Szeret iskolába járni. Irodalomból és környezetismeretből csupa ötöse van, de a matematika nehezen megy neki. Ha meg akarja oldani a leckét, sokat kell **törnő a fejét**, hogy ki tudja számolni az eredményeket

*Kérdés: Mi történik, amikor Szilvi törő a fejét?*

*Válasz:*

3. ábra: Az Idioma-teszt történetbe ágyazott idioma feladattípusa

A feleletválasztós kérdéstípus esetében a válaszlehetőségek között megtalálható az idioma valódi jelentése, egy szó szerinti értelmezést tükröző disztraktor és egy, a jelentéstől független válasz. Ez a három elem a képes feladatban is felfedezhető, azonban ott egy kulcsszóhoz kapcsolódó válaszlehetőség is látható. A történet értelmezésekor a tanuló a szöveg elolvasása után válaszol az idioma jelentését firtató kérdésre. A válasz egyetlen szóval megadható. A feleletválasztós és a képes rész-feladatsor esetében is ismeret szintjén megvalósuló gondolkodási folyamatról beszélhetünk (Bloom, 1956), a feladatmegoldáshoz felismerésre van szükség. A különbség két dimenzióban ragadható meg. Egyrészt különbözik a feladatok kontextusa (szöveges és képi), másrészt pedig a válaszadás módja (megadott válaszlehetőségekből kell választani, vagy aktívan létre kell hozni a választ).

## Eredmények

### *A kutatás eredményei*

A mérőeszköz validitását faktoranalízissel ellenőriztük (KMO=0.83). A változórendszer hat, egynél nagyobb sajátértékű faktorba rendeződött. A *K* és a *T* rész-feladatsor esetében a faktorstruktúra alátámasztotta az itemek összerendeződését, így két faktor megfeleltethető ennek a két rész-feladatsornak. Az *FV* rész-feladatsor itemei azonban öt faktorba szerveződtek.

A mérőeszköz reliabilitása a teljes feladatsor és két rész-feladatsor esetében kiváló (teljes teszt: Cronbach alfa=0,92; szubteszt-*K*: Cronbach alfa=0,98, szubteszt-*T*: Cronbach alfa=0,95). Mind a reliabilitásvizsgálat, mind pedig a validitásvizsgálat ellentmondásai indokolták azonban az *FV* rész-feladatsorból néhány item elhagyását. Az eredeti 10 item helyett a 7 itemet tartalmazó rész-feladatsor reliabilitása így elfogadható (Cronbach alfa=0,76) lett.

Megállapítható továbbá, hogy az *FV* és *K* ( $r=0,53$ ), illetve *K* és *T* ( $r=0,4$ ) rész-feladatsorok között közepes erősségű korreláció áll fenn, *FV* és *T* rész-feladatsorok

között pedig ( $r=0,34$ ) biztos, de gyenge kapcsolat figyelhető meg. Ez az eredmény megerősít minket abban, hogy a szubtesztek jól használhatóak együtt, mint ugyanazon mérés részei, azonban van alapunk azt feltételezni, hogy különböző típusú feldolgozási folyamatokat mérnek.

A három szubteszten nyújtott teljesítmény alapján a legnehezebbnek a rövid szöveg alapján történő értelmezés bizonyult (41,6%), ezt követte a kép társítását igénylő feladat (52,3%); a tanulók számára a legkönnyebben megoldható a feleletválasztós feladattípus volt (59,6%).

A disztraktorelemzés alapján az *FV* rész-feladatsorban leggyakoribb hibatípus a szó szerinti/konkrét disztraktor megjelölése volt (szélsőértékek: 16,3% és 45,3%). A *K* rész-feladatsorban szintén a szó szerinti jelentést tükröző válaszlehetőség (kép) megjelölése volt a fő hibatípus (szélsőértékek: 7% és 67,4%), emellett gyakori volt az is, hogy a tanulók több választ is bejelöltek (szélsőértékek: 11,6% és 16,3%). A szöveg alapján történő értelmezés esetében a szöveg részeinek, vagy magának az idiómának a megisméltése volt a legtöbbször előforduló helytelen válasz (szélsőértékek: 4,7% és 20,9%), azonban ennél még gyakoribb volt a válasz kihagyása (szélsőértékek: 26,7% és 45,3%).

Az évfolyamok eredményeit tekintve kismértékű teljesítménynövekedés figyelhető meg 10. osztályra (lásd 1. táblázat). A feleletválasztós és a képes rész-feladatsor esetében 6. és 8. osztály, valamint 6. és 10. osztály között szignifikáns a különbség az elért teljesítményt illetően. Ugyanezt támasztja alá a hatásnagyság-vizsgálat is (lásd 2. táblázat), hiszen a 6. és a 10. osztályos tanulók *FV* és *K* rész-feladatsorokban elért eredményei alapján a hatásnagyság jelentős mértékű ( $d \geq 0,8$ , amely esetünkben 1,07 és 1,27).

| Rész-feladatsor | 6. évfolyam | 8. évfolyam | 10. évfolyam | Levene | <i>p</i> | <i>F</i> | <i>p</i>     |
|-----------------|-------------|-------------|--------------|--------|----------|----------|--------------|
| FV              | 44,3 (26,4) | 63,9 (32,3) | 74,0 (28,8)  | 1,76   | 0,18     | 7,06     | <b>0,01</b>  |
| K               | 35,7 (27,6) | 56,5 (31,1) | 68,6 (23,7)  | 1,82   | 0,17     | 9,29     | <b>0,001</b> |
| T               | 40,3 (37,9) | 41,8 (33,6) | 43,0 (30,7)  | 1,02   | 0,37     | 0,50     | 0,95         |

1. táblázat. A rész-feladatsorokban nyújtott teljesítmény osztályfokonként (%p), ANOVA

| Rész-feladatsor | 6. és 8. évfolyam | 6. és 10. évfolyam | 8. és 10. évfolyam |
|-----------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| FV              | 0,60              | <b>1,07</b>        | 0,30               |
| K               | 0,70              | <b>1,27</b>        | 0,43               |
| T               | 0,04              | 0,07               | 0,03               |

2. táblázat. Hatásnagyságok Cohen-féle *d* értékei az évfolyamok és a rész-feladatsorok tükrében

## Megbeszélés

A faktoranalízis során az első faktorba került a (1) *Földbe gyökerezik a lába*, az (2) *Ég a keze alatt a munka*, a (4) *Lóg az eső lába* és a (9) *Borsódzik a háta tőle* idióma, amely faktorba a (2) item szerveződött be a legalacsonyabb faktorsúllyal. Ezek olyan elemek, amelyek esetében magas volt a helyes válaszok aránya. A második faktorba sorolható a (3) *Megette a kenyere javát*, a (7) *Fél fogára sem elég* és a (10) *Nagy lábón él* idióma. A (3) és (10) esetében magas volt a hibák száma, a (7)-es itemre azonban ez nem igaz. A harmadik faktorhoz tartozik a (6) *Megette a kenyere javát* és a (8) *Egyik kutya, másik eb* idióma. Az előbbi bizonyult a legnehezebben értelmezhető itemnek. Végül pedig külön faktorként szerepel a (5) *Vaj van a füle mögött* idióma. Az elemzés ezen pontján nem találtunk egyértelmű rendező elvet, az okok feltárásához az adatok további vizsgálatára volt szükség.

A validitás és a reliabilitás vizsgálat során kihagyott FV itemek a következők voltak: *Ég a keze alatt munka*, *Megette a kenyere javát*, *Egyik kutya, másik eb*. Az adatfeldolgozás során megállapításra került, hogy az *Ég a keze alatt a munka* idióma esetében született a legmagasabb arányban jó válasz (a válaszadók 78%-a jelölte helyesen a valódi jelentést), így ez az idióma nevezhető a legkönnyebben értelmezhetőnek az FV rész-feladatsor elemei közül. A *Megette a kenyere javát* idióma volt a legnehezebb, hiszen a tanulóknak csak a 38%-a tudta a helyes választ. Az *Egyik kutya, másik eb* idióma pedig nagy valószínűséggel azért „lógott ki a sorból”, mert a válasz-arányok nagymértékben eltértek a többi item esetében megjelenő struktúrától. Ebben az esetben volt a legmagasabb a jelentéstől független válasz megjelölésének aránya (23%). Ennek háttérében valószínűleg az eltérő nyelvtani szerkezet állhat: ez az egyetlen olyan idióma az FV rész-feladatsorban, amelyben a névszói állítmány nincs jelölve. Ha fenti elemek kihagyásával megismételjük a faktoranalízist, akkor a fennmaradó itemek egyetlen faktorba szerveződnek, tehát megfogalmazhatjuk, hogy ezek az elemek a továbbiakban is jól használhatók.

### *A vizsgálat korlátai és a továbblépési lehetőségek*

Kutatásunk elemszáma nem elegendő ahhoz, hogy általános érvényű következtetéseket vonjunk le az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek idiómaértésére vonatkozóan, azonban a mérőeszköz mutatói biztatóak, és további vizsgálatokra sarkallnak bennünket. Nagymintás vizsgálatunkban a feladatsorok postai úton kerültek kiküldésre és a három szubtesztet egy ülésben (esetleg kis szünettel) oldották meg a tanulók, ezért szerepelnek a három alkérdés-sorban különböző idiómák. Érdekes kérdés lehet azonban, hogy ha több különböző időpontban, ugyanazokkal az idiómákkal, de más-más formában találkozna a vizsgált személy, akkor milyen eredménnyel zárulna a kutatás.

Ahogy az elemzésből is kitűnt, az FV rész-feladatsor átdolgozása feltétlenül szükséges, hogy érvényes adatokat kapjunk ebben a szubtesztben is. Ennek érdekében elvégezzük az elemzést a teljes mintára vonatkozóan, amelyből a többi között arra is fény derülhet, hogy van-e jelentős különbség az eltérő tantervű általános iskolában és az integráltan tanuló gyermekek teljesítménye között.

Tervezzük továbbá a teszt online változatának elkészítését, hiszen annak segítségével azonnal kiszűrhetnénk a több válasz megadásából, illetve a válasz hiányából fakadó hibákat.

Mindenképpen fontos és érdekes lenne vizsgálni a figuratív nyelvhasználatot az azt befolyásoló kognitív képességek tükrében, úgy mint szövegértés, tudatelméleti képesség és végrehajtó funkciók.

## Következtetések

Eddigi eredményeink alapján megfogalmazhatjuk, hogy az általunk kidolgozott mérőeszköz megfelel az alapvető mérési követelményeknek és alkalmas enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiomaértésének vizsgálatára. Kiderült számunkra, hogy mely itemek nem illeszkednek a faktorstruktúrába, így ezeket a továbbiakban nem használjuk fel. Kirajzolódott egy jellegzetes teljesítmény-mintázat a rész-feladatsorokra vonatkozóan, és szembesültünk a leggyakoribb hibákkal. Megállapítottuk továbbá, hogy kismértékű teljesítménynövekedés tapasztalható a feladatokban nyújtott eredményt illetően az életkor előre haladtával. Ezek az ismeretek további kutatásra sarkallnak bennünket. A jövőben az eredmények részletes elemzése alapján rámutathatunk majd a vizsgált populáció specifikus nehézségeire, ezáltal segítséget nyújthatunk a fejlesztés tervezésében is.

### Köszönetnyilvánítás

Köszönjük Kerepesi Réka, Kovács Péter és Szilvási Réka munkáját, akik az Idioma-teszt képeit készítették. Köszönjük a tanulóknak és a gyógypedagógusoknak, hogy részvételükkel és segítségükkel lehetővé tették a kutatás megvalósítását.

## Irodalomjegyzék

- Abrahamsen, E. P. & Bruke-Williams, D. (2004). Comprehension of Idioms by Children with Learning Disabilities: Metaphoric Transparency and Syntactic Frozenness. *Journal of Psycholinguistic*, 33 (3), 203–215.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company, New York.
- Draaisma, D. (2002). *Metaforamasina*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Cain, K., Towse, A. S., Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102 (3), 280–298.
- Gibbs, R. W. és Colston, H. L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge University Press, p. 286–296.
- Giora, R. & Fein, O. (1999). Irony comprehension: The graded salience hypothesis, *Humor* 12, (4), 425–436.
- Glucksberg, S. (2008). How Metaphors Create Categories Quickly. In R. W. Gibbs, (ed.): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. (pp. 67–73). Cambridge University, Cambridge.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. & Morgan, J. L. (ed.). *Syntax and semantics*, Vol.3. (pp.41–58). Academic Press, New York.
- Huber-Okraíneec, J. & Dennis, M. (2003). Idiom comprehension in childhood: An assessment tool and age norms. *Brain and Language*, 87(1), 188–191.
- Kövecses Z. (2005). *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Kövecses Z. és Benczes R. (2010). *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Levorato, M.C. & Cacciari C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60 (2), 261–283.
- Levorato, M. C., Nesi, B. & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language*, 91 (3), 303–314.
- Mashal, N. & Kasirer, A. (2012). The relationship between visual metaphor comprehension and recognition of similarities in children with learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (6), 1741–1748.
- Pollák I. (2015). „Hogy csináljam?”, szerzett agysérülés következtében fellépő frontális zavarok. In Koronczai-Fekete V. és Ecsedi K. (szerk.). *Szerzett agysérülés következtében létrejövő látássérülések és ehhez kapcsolódó kognitív funkciózavarok*. (pp. 220–231). Vakok Állami Intézete, Budapest.
- Power, R., Taylor, C. L. & Nippold, M. A. (2001). Comprehending literally-true versus literally-false proverbs. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(1), 1–18.
- Schnell Zs. (2005). Tudatelmélet és pragmatika. (Idiomatikus nyelvsajátítás). In Gervain J., Kovács K., Lukács Á. és Racsmány M. (szerk.). *Az Ezerarcú Elme. Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára*. (pp. 102–115) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Shnitzer-Meriovich, S., Lifshitz-Vahab, H. & Mashal, N. (2017). Comprehension of Verbal and Visual Metaphors among Individuals with Intellectual Disability with and without Down Syndrome. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 252–267.

## **ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR GYÓGYPEDAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZŐ KÖZPONT**

### **Zeneterapeuta módszerspecifikus szakirányú továbbképzés (4 félév)**

A szakirányú továbbképzés célja olyan pszichiátriai, gyógypedagógiai, pszichológiai, pszichoterápiás és zenei szakismeretekkel rendelkező zeneterapeuták képzése, akik ezen ismeretek speciális ötvözetét elsajátítva, holisztikus szemléletük és módszer-specifikus képességeik birtokában alkalmasak valamennyi olyan területen, szervezetben, intézményben végzendő zeneterápiás foglalkozás vezetésére, ahol a pszichikus/szomatikus, illetve egészség/sérültség/betegség mint állapot felderítése, kompenzálása, korrekciója, valamint az érintett személy nevelése, rehabilitációja vagy komplex gyógyítása valósul meg.

Szükséges előképzettség: legalább BA szintű óvodapedagógus, tanító, tanár, zenetanár, zeneművész, gyógypedagógus, szociális munkás, pszichológus, orvos vagy egyéb egészségügyi végzettség. A jelentkezés további feltétele a minél magasabb zenei előképzettség (minimum VI. zeneiskolai osztály, illetve annak megfelelő szintű zenei tudás és gyakorlat), valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar által indított 120 órás saját élményű Személyiségfejlesztés zeneterápiával akkreditált pedagógus továbbképzés elvégzése.

**A képzés önköltsége: 160.000 Ft/félév**

**Jelentkezési határidő: 2018. július 10.**

További információ: <https://goo.gl/driwP2>

# **„Az együttgondolkodásból fakadó többlettudás az értelme” Az inkluzív kutatás módszertana egy fogyatékoságtudományi kutatás tapasztalatai tükrében**

SÁNDOR ANIKÓ

[sandor.aniko@barczy.elte.hu](mailto:sandor.aniko@barczy.elte.hu)

---

## **ABSZTRAKT**

Háttér és célok: A kutatás a fogyatékoságtudomány kontextusában kritikusan elemzi az inkluzív kutatások participatív irányzatának megvalósulását. Ez a megközelítés arra a társadalmi problémára reagál, hogy a fogyatékos személyekről szóló akadémiai tudástartalmakat nem azok a személyek hozzák létre, akik az adott közösséghez tartoznak. Ismert, hogy angolszász nyelvterületeken már az inkluzív kutatások második generációjáról beszélhetünk, amelyekben a hangsúly a módszertan alkalmazási szempontjai helyett a kutatás tartalmi kérdésein van. Jelen vizsgálat hiánypótló, mert reflektál a participatív kutatómódszertan alkalmazásának előnyeire és hátrányaira, azzal a céllal, hogy a jövőben hazánkban is elfogadottabbá válhasson a megközelítés. Célja, hogy az érintettek hangjainak teret adjon, ezáltal lehetőséget biztosítson az empowerment-re, azaz a hatalommal való felruházásra. A participatív kutatótársak részvétele hozzájárulhat ahhoz, hogy a vizsgált kérdések valóban relevánsak legyenek, és az eredmények ne csak az akadémiai közeg számára legyenek elérhetők és hasznosíthatók. Az együttműködés tapasztalatainak feldolgozása adalékokat szolgáltat a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezményben foglalt gyakorlati megvalósításához is.

Módszer: Jelen munka az Új Nemzeti Kiválóság Program keretében készült kérdésvezérelt, 9 félig strukturált interjúra alapozott kvalitatív vizsgálat, melynek alapjául Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig? című participatív OTKA kutatás szolgál. A kutatás elsődleges kérdése, hogy hogyan valósul meg a fogyatékoságtudományi kvalitatív kutatásokban az inkluzív kutatás módszertana.

Eredmények: Az eredmények közül kiemelhető, hogy a participatív kutatás növelheti a kutatás érvényességét. Segít az eredményeket hozzáférhetővé tenni az érintettek számára. A jól működő inkluzív kutatások bázisa, hogy a munkatársak azonos értékek mentén, a fogyatékos személyek kritikus hangját figyelembe véve, egymás iránti alázattal dolgozzanak. A kezdeti nehézségek abból fakadtak, hogy a kutatócsoport résztvevői nem voltak megfelelően felkészülve, mert nem áll még rendelkezésre módszertani képzés, ezért előfordultak szereptévesztések, és esetenként megtörtént a kompetenciahatárok átlépése.

Következtetések: A tapasztalatok felhasználhatók inkluzív kutatások tudatosabb tervezéséhez, és becsatormázhatók az oktató- és kutatócsoport inkluzív felsőoktatási innovációiba, valamint egy tervezett, participatív kutatótársak számára indítandó képzés tananyagába is. A gyűjtött empirikus tudás a gyógypedagógus-képzésben is hasznosítható.

**Kulcsszavak:** fogyatékoságtudomány, inkluzív kutatás, participatív kutatás

---

# Háttér és célok

## Bevezetés<sup>1</sup>

A kutatás témája az *inkluzív kutatások módszertanának vizsgálata*, a *participatív* irányzatra fókuszálva. Egy már megvalósult kutatási projektre alapozva, annak participatív módszertani rétegét vizsgáltam kvalitatív eszközökkel az Új Nemzeti Kiválóság Program (továbbiakban: ÚNKP) keretében a 2016/17-es tanévben.

Kutatásom kérdésvezérelt kvalitatív vizsgálat, melynek alapjául a 2017 tavaszán lezárult 30 hónapos, az OTKA által finanszírozott, az *Esélyegyenlőségtől a Taigetoszig?* című participatív fogyatékoságtudományi vizsgálat (továbbiakban: OTKA kutatás) szolgál, melyben kutatóként magam is részt vettem.<sup>2</sup> E kutatás *módszertanának tudatos szakmai reflexiója és elemzése* arra a problémára reagál, hogy az akadémiai világban hagyományosan *nem jelenik meg* azoknak a személyeknek a véleménye, akikről a kutatások szólnak, így a fogyatékoságtudományi kutatásokat jellemzően nemfogyatékos (*nondisabled*) emberek végzik. Hazánkban ez az egyik első nagyobb volumenű kutatási projekt, amelyik inkluzív megközelítést alkalmazott. Elméleti és gyakorlati alapjait a fogyatékoságtudomány területén belül a *fogyatékoságtudomány (Disability Studies)* biztosítja, amely kritikusan közelít a tudomány színterén tapasztalható hierarchikus működéshez.

Az ÚNKP keretében végzett munka az OTKA kutatás tartalmi részétől elkülönülten, annak egy módszertani elemét kiemelve, új kutatási kérdések mentén, saját adatokat generált és elemzett. Ezzel hiánypótló szerepet vállalt, mert hazánkban még nagyon kevés tapasztalattal rendelkezünk az inkluzív kutatások előnyeiről és nehézségeiről. Az angolszász országokban napjainkban már az inkluzív kutatások *második generációjáról* beszélhetünk, amelyekben a módszertan legitimizálása helyett már sokkal inkább a kutatások témáin és kérdésein van a hangsúly (Nind, 2016).

Munkám elsődleges kérdése az, *hogyan valósul meg a fogyatékoságtudományi kvalitatív kutatásokban az inkluzív kutatás módszertana.*

A kutatás további kérdései:

1. Milyen szinteken valósul meg az inkluzivitás?
2. Milyen lehetőségek és korlátok rejlenek a módszerben?
3. Milyen szerepek definiálhatók egy inkluzív kutatócsoportban?

E megközelítés elsődleges célkitűzése, hogy az *érintettek hangjainak teret adjon*, ezáltal lehetőséget biztosítson az empowermentre, azaz a hatalommal való felruházásra (Theunissen, 2009, Charlton, 2000). A participatív kutatótársak részvétele hozzájárulhat ahhoz, hogy a vizsgált kérdések valóban relevánsak legyenek, és az eredmények ne csak az akadémiai közeg számára legyenek elérhetők és hasznosíthatók. Együttműködésünk tapasztalatainak feldolgozása adalékokat szolgáltathat *A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezményben* foglaltak (kiemelten: 32. cikk 1. (c) pontja) gyakorlati megvalósításához is.

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. Alapjául a program keretében benyújtott szakmai záró beszámoló szolgál.

<sup>2</sup> Ezúton köszönöm munkatársaimnak, az OTKA kutatás vezetőjének, kutatóinak és kutatási asszisztenseinek, hogy aktív részvételükkel támogatták tervem megvalósítását.

## Alapvető kontextus és fogalmak

A fogyatékoságtudomány képviselői által gyakran emlegetett módszertani alapelv, hogy „fontosabb inkluzív módon kutatni, mint inkluzív kutatást végezni.” E mondat pontos, szövegszerű eredetét nem tudjuk felfejteni. Fontos azonban utalni rá, mert kifejezi, hogy ez a módszertani megközelítés elsősorban egy *szemléletet* közvetít.

A témát tágabban leíró jelenség, a *részvételi vagy partícipatív paradigma* gyökerei több ponton, több diszciplína területén megragadhatók. Közös bennük, hogy a társadalmi változások, az emberkép és gyermekkép megváltozása, a felhasználók kulcsfontosságú szerepének felismerése, az emberi jogi küzdelmek, és ezzel az érintett csoportok hangjainak megjelenése révén a társadalomtudományok terén is megjelent egy fordulat, ami a kutatott személyek egyre aktívabb részvételét igényelte. A részvétel motívumára többféle terminológia került bevezetésre: részvételi alapú tanulás és cselekvés, akciókutatás, kooperatív kutatás, akciótudomány, túlélők által kontrollált kutatás stb. (Heiszer, Katona, Sándor, Schnellbach és Sikó, 2014, von Unger, 2014). A legújabb kutatási jelszavak a *felhasználók bevonása*, az *állampolgárok tudománya* és a *felelősségteljes tudomány* (Schuppener, Buchner & Koenig, 2016).

A fogyatékoságtudomány szakirodalmában a partícipatív és emancipatív kutatási irányzat a 90-es évek óta jelen van, de az ezeket összefoglaló ernyőfogalmat, az *inkluzív kutatást* csak 2001-ben, Jan Walmsley használja először (Walmsley, 2001, Nind, 2016). Míg a *partícipatív és emancipatív megközelítés* mint tudományos paradigma *széles körben tárgyalja* a fogyatékosággal élő személyek részvételét, és kiterjed például mozgáskorlátozottsággal vagy érzékszervi fogyatékosággal élő emberek csoportjaira is, addig *az inkluzív kutatás* kifejezés az angolszász irodalmakban kizárólag az intellektuális fogyatékosággal élő emberekkel közösen végzett kutatásokat jelenti. Kutatócsoportunk jelenleg egy ennél tágabb értelmezés mellett foglal állást, és *minden olyan vizsgálatot inkluzív kutatásként tart számon, amelyben fogyatékos személyek és nemfogyatékos személyek egyenrangú partnerekként együttműködve dolgoznak.*

| Hagyományos kutatási paradigma                                     |  | Partícipatív és emancipatív paradigma |  |
|--|--|---------------------------------------|--|
| Fogyatékos személy nem szerepel a kutatásban vagy a kutatás tárgya | Fogyatékos személy mint a kutatás alanya | Fogyatékos személy mint kutatótárs    | Fogyatékos személy mint hivatásos kutató |

**A fogyatékos személyeken, majd fogyatékos személyekért végzett kutatásoktól, a fogyatékos személyekkel közösen végzett kutatásokig**

1. ábra. Az inkluzivitás szintjei fogyatékoságtudományi kutatásokban (a szerző ábrája)

A fogyatékosággal élő személyek szerepét tekintve a fogyatékoságtudományi kutatásokban megfigyelhető, hogy *kronológiailag* és az *inkluzivitás szintjét* tekintve értelmezhetőek különböző szintek (lásd 1. ábra). A történelem során a fogyatékos emberek gyakran váltak kísérletek, kegyetlen orvosi tesztek áldozataivá (Evans, 2009). Később több olyan vizsgálat készült embertelen körülményeket biztosító intézetekben, amelyekben a kutatók csak a saját kutatási kérdésekre fókuszáltak, a feltételek kritikus



értékelése nélkül (Clements, Rapley, és Cummins 1999). Az inkluzív kutatások lehetnek *participatív* jellegűek, amikor a fogyatékos és nemfogyatékos személyek *kutató-társakként* vesznek részt. *Emancipatív* kutatásról beszélhetünk, ha a teljes kutatási folyamatot a *fogyatékos emberek tervezik és irányítják* (Nind, 2008). A fogyatékos személyeken, majd fogyatékos személyekért végzett kutatásoktól tehát eljutunk a fogyatékos személyekkel közösen végzett kutatásokig.

Magyarországon a fogyatékosági kutatásoknak – főként a gyógypedagógiai vizsgálatok hagyományának köszönhetően – évtizedek óta része, hogy *kutatói alanyként* közvetlenül megjelenik a fogyatékos személyek véleménye. Az áttörés azonban a fogyatékoságtudomány területén történt, amikor megjelent Marton Klára és Könczei György (2009) magyar nyelvű publikációja az inkluzív kutatás elméleti háttéréről.

A gyakorlati megvalósítás első lépései a fogyatékoságtudomány diszciplínájában Heiszer Katalin nevéhez fűződnek, aki szakdolgozati munkája után, 2011-től a PhD kutatásában is elkezdte kipróbálni a módszertant (Heiszer, folyamatban). Ezt követően a Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely tagjai közül többen is a paradigmába illeszkedő doktori kutatásokba kezdtek (Katona, 2014, Flamich, Hoffmann, Horváth, Kunt, Sándor folyamatban). Nagyobb volumenű kutatásként említhető még a „*Semmit rólunk, nélkülrőlünk! Hiszem vagy Tudom? Csinálok!*” című projekt,<sup>3</sup> amely pszichoszociális fogyatékosággal élő személyekkel közösen valósult meg (Légmán & Vályi, 2015). Magyar nyelven eddig utolsó, már az OTKA *participatív* eredményeiről beszámoló mérőföldköveknek a Könczei, Antal és Kolonics (2016), valamint az Antal (2017) által jegyzett tanulmányok tekinthetők.

Az irányzat egyre határozottabb kimunkálása tehát – ahogyan világszerte – Magyarországon is a *fogyatékoságtudomány* diszciplínájához kötődik. Ez az összefoglaló elnevezés olyan kritikai társadalomtudományi irányzatokat takar, amelyek a fogyatékosággal élő emberek polgárjogi mozgalmából fejlődtek ki. Ezek az irányzatok a fogyatékoságra nem „személyes tragédiaként”, hanem a „társadalom patológiájaként” tekintenek, figyelembe véve ennek politikai és kulturális meghatározottságát (Goodley, 2011, 2016). A legújabb irányzatok a „fogyatékoslét” létrehozásában a társadalom felelősségének hangsúlyozása mellett azonban kiemelten fontosnak tartják az egyéni élethelyzetek, narratívák, a fogyatékosággal járó örömök, értékek, de akár fájdalmak, szenvedések megjelenítését is (Könczei & Hernádi, 2011, Wade, 2009). Az inkluzív kutatás módszertanának alkalmazásával ezek a narratívák válnak közvetlenül hozzáférhetővé, és így képesek hatni az akadémiai világ által létrehozott tudásra.

Tudományelméleti, metodológiai szempontból az inkluzív és *participatív* paradigma a *posztmodern megközelítéshez* és a *kvalitatív irányzathoz* köthető, amelyben megtörténik a tudás, a tudomány és a kutató szerepének dekonstruálása, azaz elemző újraértelmezése. A kutatás ebben a kontextusban már nem a privilégiumot élvező csoport hatalomgyakorlása az elnyomott, hátrányos helyzetű csoporttal szemben, hanem együttműködés a hatalmi struktúrák felfejtése és megváltoztatása érdekében. A kutató nem mindentudó, nincsen felsőbbrendű tudás birtokában, és nem képes az „igazság” objektív, teljességre törekvő megismerésére. A kutató és a kutatótársak a vizsgálat alanyaival közösen konstruálják a vizsgált jelenséget, és ez *soha, semmilyen módon nem járulhat hozzá a fogyatékos emberek elnyomásához* (Shakespeare, 1996, Barnes, 1996, Braidotti, 2005, Denzin & Lincoln, 2005, Hauser, 2016).

---

<sup>3</sup> A kutatást a Norvég Civil Alap által támogatta.

## Módszer

Az OTKA kutatás 2014 szeptemberében indult, és empirikus adatgyűjtési fázisa 2016 tavaszán zárult le. Ezt követően zajlott az elemzés és az anyagok disszeminációra való előkészítése, ezért 2017 februárjáig aktívan, havi 2-3 alkalommal személyesen találkozott kutatócsoportunk. Ezekről a megbeszélésekről jegyzőkönyvek készültek, amelyek sok reflexiót tartalmaznak a participatív módszertannal kapcsolatos tapasztalatainkról. Ezek a szövegtetek alkották munkám egyik bázisát.

A módszertani keretet a *Grounded Theory* vagy *megalapozott elmélet* biztosítja. Ez a megközelítés nem az elméletek tesztelésére, hanem az elméleti koncepciók árnyalására, fejlesztésére irányul. Az elméletek elemzését, az adatgyűjtést és az empirikus adatok feldolgozását nem lineáris, hanem egymásra kölcsönösen ható, reflexív, körkörös folyamatként értelmezi. Mindezek következményeképpen az elmélet létrejötte nem a kutatási folyamat végpontja, hanem a tervezési pillanatoktól kezdve alakul, bővül és módosul (Glaser & Strauss, 2006, Corbin & Strauss, 2015). 2016 őszén, a kutatásom első fázisában elkezdtem rendszerezni a szakirodalmi anyagokat, majd ezzel párhuzamosan kialakítottam a jegyzőkönyvek alapján a téma *fogalom- és problématérképét*, melynek vázlata a 2. ábrán látható. Ebből az anyagból az egyik participatív kutatótársunkkal, Antal Zsuzsannával közösen elkészítettük a *félíg strukturált interjúvázlatot* (l. melléklet).



2. ábra. Sematikus fogalom- és problématérkép (a szerző ábrája)

Az interjúk felvételére 2017 tavaszán került sor. A kutatás eszközének kipróbálása, és szükség esetén módosítása fontos minőségi kritériuma minden kvalitatív kutatásnak (Steinke, 2000, Sántha, 2009), ezért a folyamat próbainterjúval indult. Ez a beszélgetés segített felmérni az interjú időtartamát, a kérdések érthetőségét és megválaszolhatóságát. Ezt követően nyolc interjút én készítettem, míg egy alkalommal magam is alany voltam, és a csoportunk egyik tagja, Kunt Zsuzsanna vette fel velem a beszélgetést az adott kérdéssor mentén. Ezt a módszertani megoldást a hatalmi viszonyok kiegyenlítése érdekében alkalmaztuk. A pályázati keretek miatt nem tudtuk teljesen elkerülni azt, hogy a saját perspektívám és „szűrőm” domináljon a módszertani reflexió során, azonban fontosnak tartottuk, hogy a belső kutatói narratívám ne csak az elemzés és disszemináció során, hanem interjú formájában is megjelenhessen. Ezt a lépést nemcsak a téma, hanem a kvalitatív módszertani tudásunk fejlődése szempontjából is rendkívül tanulságosnak találtuk.

A kvalitatív kutatások minőségi kritériuma a folyamat nagyon pontos dokumentálása (Mayring, 2016, Flick, 2009, Sántha, 2009), ami a *kutatási napló* eszközével történt (Weigand, 2009, Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 1997, Barnes, 1992). Ez tartalmazza a kutatás lépéseit, módszertani dilemmáit és a kutatói reflexiókat, ami alapján rekonstruálható az elvégzett elméleti és empirikus munka.

Az interjúkat megelőzően az alanyok felkérőlevelet kaptak, majd beleegyező nyilatkozatot írtak alá az interjú felhasználhatóságára vonatkozóan.<sup>4</sup> Az interjúszövegeket diktafonnal rögzítettem, majd a leiratokat gépelő készítette az instrukcióim alapján. Az interjúk 1-3 órák voltak, és az ELTE BGGYK irodáiban, illetve egy esetben az interjúalany otthonában kerültek felvételre. A legépelte szövegeket a Mayring-féle kvalitatív tartalomelemzés *deduktív, összegző* változatával dolgoztuk fel (Mayring, 2015, Mayring és Gläser-Zikuda 2008). Ez azt jelenti, hogy a szövegeket a kutatási kérdésekhez illeszkedően, az alábbi, *előre kidolgozott kategóriarendszer* mentén elemeztem:

1. megelőző tapasztalatok
2. jelentés, definíció
3. feltételek
4. lehetőségek/értékek
5. nehézségek/korlátok
6. szerepek/kompetenciák/feladatok
7. képzés
8. kitekintés és jövőkép

A kutatócsoport számára az elemzés elkészítését követően biztosítottam a lehetőséget a kritikai észrevételek megküldésére.

A kutatási eredmények közlésénél – a kutatócsoport konszenzusa alapján – nem szerepeltetem a kutatók nevét és csoportban betöltött pozícióját, feladatkörét. Módszertani szempontból nem indokolt a szerepek megkülönböztetése az elemzés folyamatában, mert nem irányul arra kérdés, hogy van-e hasonlóság vagy különbség a kutatók és kutatótársak tapasztalatai között. A kutatócsoport névsora azonban nyilvános, és nem is törekszünk a teljeskörű anonimitásra, mert olyan szakmai kérdéseket vitattunk meg az

---

<sup>4</sup> A kutatásetikai engedélyeztetést az ELTE-BGGYK Tudományos és Kutásetikai Bizottsága végezte.

interjúkban, amelyekben nyilvánosan is bármikor szívesen állást foglalunk.<sup>5</sup> Az eredmények leírásakor tudatosan a többes szám első személyt használom a továbbiakban, utalva arra, hogy kutatócsoportunk közösen megélt és elbeszélt tapasztalatait prezentálom.

## Eredmények

### *A kutatást megelőző tapasztalataink*

A hivatásos kutatók közül mindenki rendelkezik valamilyen szintű módszertani vagy elméleti tudással arról, hogy mit jelent a participatív kutatás különféle diszciplínák területén. Tágabban értelmezve, nem kizárólag fogyatékos személyekkel dolgoztunk ezekben, hanem az adott téma szempontjából releváns tudással rendelkező társakkal. Szakdolgozati és doktori munkákban a részvétel különböző szintjeit valósítottuk meg. Munkáinkban egy vagy több, a témában érintett személy:

1. támogatta az interjúvázat kialakítását
2. segített az interjúk elemzésében
3. felvette velünk is az interjút
4. hozzájárult kritikai észrevételeivel az elkészült elemzéshez
5. participatív kutatótársként kísérté az empirikus folyamatot, vagy
6. magas támogatási szükségletű emberként, a kutatóval dialogikus kapcsolatban áthatotta a teljes kutatási folyamatot, a kérdésfeltevéstől kezdve

Kutatótársaink közül egy személynek volt korábbi közvetlen tapasztalata a participatív módszertanról, egy doktori kutatás révén.

### *A participatív kutatás jelentése az inkluzivitás szintjeinek tükrében*

A participatív kutatás számunkra azt a kutatási irányzatot jelenti, amely képes a fogyatékos személyek és más, marginalizált csoportok tagjainak hangját megjeleníteni. Kulcsfogalmak ebben – többek között – a *megélt tudás*, az *élettapasztalat*, a *narratíva* és a *helyi vagy insider tudás*. Ezek a kifejezések arra a tudásra utalnak, amely kizárólag a fogyatékoságot megélt személyek sajátja. Az élettörténeteikből, személyes érintettségükből fakadó speciális, „bennfentes” ismeret ez, amelyet külső, nemfogyatékos szemlélőként csak az ő elbeszéléseiken keresztül tudunk megismerni. Olyan lehetőségeket hordoz ez a hang, ami nemcsak a közösen generált tudás szempontjából, hanem a kutatók és kutatótársak fejlődése szempontjából is hozzáadott értéként jelenik meg.

Nincsen egységes álláspontunk arról, hogy az inkluzivitás mely szintjétől tekinthető egy kutatási projekt participatív megközelítésűnek. Ez nem abból a szempontból fontos, hogy bizonyos kutatási kezdeményezéseket leértékeljünk, mert nem teljes körű együttműködést valósítanak meg, hanem azért, mert látjuk, hogy a feladatlálási és kompetencia-lehatárolási nehézségeink nagy arányban éppen ehhez a kérdéshez köthetők. Többek szerint hasznos, ha az inkluzivitás szintjei és a bevont közreműködők szerint egyelőre szélesre tárjuk az ajtót különféle irányzatok előtt. Bármilyen fogalommal is illetjük a tevékenységet, mindig alapvető értéke az egyenrangú együttműködés.

---

<sup>5</sup> Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig? című projekt nyilvános adatlapja: <https://goo.gl/sENvWi> A kutatók névsora kiegészül Antal Zsuzsanna és Kolonics Krisztián participatív kutatótársakkal.

A fogalmak tisztázása közben dolgoztunk azon, hogy a kutatásban részt vevő kutatókat hogyan nevezzük. Külföldi irodalmakból szerzett tudásunk és a hazánkban elterjedt kifejezések alapján az 1. táblázatban bemutatott opciókat gyűjtöttük össze, és használtuk a munkánk kezdeti szakaszában.

**Kifejezések a kutatócsoport  
fogyatékossgal élő résztvevőire**

empowerment szakértő  
szakértő pár  
participatív szakértő  
fogyatékossgal élő szakértő  
insider szakértő  
helyi tapasztalattal/tudással rendelkező  
szakértő  
tapasztalati szakértő  
pionír, úttörő  
participatív kutatótárs

**Kifejezések a kutatócsoport  
nemfogyatékos  
résztvevőire**

nemfogyatékos kutató  
hivatásos kutató

1. táblázat. A kutatásban részt vevő személyek lehetséges megnevezései (a szerző ábrája)

Végül a *participatív kutatótárs* (oktatási gyakorlatunkban pedig ennek mintájára: participatív oktatótárs) kifejezés mellett döntöttünk, amely párba állítható az angol *co-researcher* fogalmával. Ezt azonban nem tekintjük véglegesnek, használata közben nyitva hagytuk a lehetőséget arra, hogy bármikor átgondolhassuk, módosíthassuk, és akár az adott kutatáshoz igazítsuk<sup>6</sup>. Külföldi vizsgálatok is azt mutatják, hogy a gyakorlott kutatótársak is változatosan nevezik meg magukat, és ennek megfelelően különféle identitásokkal is rendelkeznek: kutatótárs, inkluzív kutató, inkluzív kutatást vezető kutató, jó kutató, tapasztalati szakértő, érdekvérvényesítő kutató (Nind, 2016).

A kutatásban nem saját élettapasztalatuk okán részt vevő kutatókat *hivatásos kutatónak* vagy *nemfogyatékos kutatónak* nevezzük. Tisztában vagyunk azzal, hogy fogalomhasználatunkkal újrakonstruáljuk az elnyomást, mert felerősíti az általunk elkerülni szándékozott hierarchikus viszonyrendszert, ha megnevezzük a „nagybetűs” kutatót és a másik személyt, aki „csak” kutatótárs lehet. Jelenleg azonban valamilyen módon meg kell ragadnunk a különbségeinket, hogy többet beszélhessünk a hasonlóságokról. Meg kell mondanunk, hogy ez miért különleges kutatási megközelítés, annak érdekében, hogy majd elmondhassuk, ez is csak egy megközelítés a sokféle közül.

A főfogalom pontosítása érdekében kísérletet tettünk annak tisztázására is, hogy participatív kutatásnak tekinthető-e az a kezdeményezés, amelyikben nem közvetlenül a témában érintettséggel rendelkező személyek vesznek részt. OTKA kutatásunk ugyanis intellektuális fogyatékossgal élő személyekre fókuszált, miközben a participatív kutatótársaink mozgáskorlátozottsággal élő emberek voltak. A két résztvevő csatlakozása

<sup>6</sup> A „participatív” hosszú, idegen eredetű szó, ami erősíti a nyelvi hierarchiát és ismét eltávolíthatja a kutatók és a fogyatékossgal élő emberek világát egymástól. Az interjúk során is tapasztalható volt, hogy mindenki nehezen, nyelvbötlőségekkel vagy csak szótagolva tudja kimondani a fogalmat, ami mindenképpen elgondolkodtató a hétköznapi használhatóságára vonatkozóan.

mindenképpen gazdagította a folyamatot, mert az elnyomásról, hatalmi viszonyokról való speciális tudásuk a fogyatékossgal élő személyek csoportjára széles körben érvényes. Ugyanakkor tanulságként megfogalmazódott bennünk, hogy egy következő kutatási terv megírásánál *az ötlet kidolgozásától kezdve olyan személyeket kérjünk együttműködésre, akik közvetlenül érintettek az adott témában.*

### *A partícipatív kutatás feltételei*

Az interjúk során beszéltünk arról, hogy milyen körülmények, feltételek, adottságok szükségesek ahhoz, hogy ilyen típusú kutatásokat jól lehessen végezni. Úgy véljük, hogy e kérdéstről *részben lehánthatjuk a fogyatékossg dimenzióját*, mert az együttműködésünkben a személyiségünknek, a munkavégzésünkre jellemző stílusainknak volt nagyobb szerepe. Éppen ezért ideális feltételekről nem is beszélhetünk, mert minden kutatási helyzet egyedi. Inkább egy-egy olyan tényezőre tudunk javaslatot tenni, aminek megléte megkönnyíti az együttműködést.

*„Nyilván velem is nehéz bizonyos tekintetben. Azt nem mondanám, hogy veled nehéz, de biztos, hogy lehetne mondani még egy-két nevet, de nem kell. Ez nem a partícipatív [kutatásról szól]. Ez a működési zavar, ez nem a partícipatívé magáé, hanem ez abból ered, hogy több személy csoportszerűen dolgozik együtt...”*

Az inkluzív kutatás módszertana egy kirekesztő társadalmi működésre reagál, és próbálja újraértelmezni az addig biztosnak hitt „igazságokat”. Ezzel a lehetőséggel *mesterséges körülmények között kell egy csatornát nyitnunk* azon emberek számára, akiknek az életpályájuk nem vezethetett az akadémiai világba. Jelen tudásunk szerint a megfelelő együttműködés megvalósításában fontos kritérium, hogy azok a kutatótársak, akikkel dolgozunk, valóban motiváltak legyenek arra, hogy csatlakozzanak hozzánk, és saját indíttatásból jelentkezzenek. Az, aki magától jelentkezik a feladatra, és nem a hivatásos kutatói közösség hívja meg, általában már *rendelkezik valamilyen érdekvédelmi, önérvényesítői tapasztalattal, és korábban is kereste már azokat a csatornákat, amelyeken keresztül elmondhatja* másoknak az élettörténetét.

A hivatásos kutatók szempontjából az az *attitűd* mutatkozott fontosnak, amivel a kutatótársakhoz hozzáállnak: *nyitott, figyelmes és befogadó* közeget kell tudni teremteni. Ezt nehezíti, hogy ma még inkább olyan kutatási tapasztalatokkal rendelkezünk, amelyekben a kutatótársak csatlakoztak a hivatásos kutató már zajló munkájához, ami eredendően hierarchikus helyzetet teremt. Az inkluzivitás bármely szintjén is zajlik azonban a kutatás, a *fogyatékos ember személyének és élettapasztalatainak járó alázat* jelenléte – ami a fogyatékossgtudomány alapértéke – elengedhetetlen.<sup>7</sup>

Úgy gondoljuk, hogy a *kutatók képzése* egy elsődleges feltétele lehet annak, hogy egy ilyen szemléletű kutatás jól működjön, és elmozdulhasson a módszertan dilemmáitól a kutatás tartalmi kérdéseinek irányába. Az OTKA keretében végzett munkánk során ez nem valósulhatott meg, mert Magyarországon nincsen még ilyen képzés, így a tapasztalataink alapján a következő években ezt létre kell még hoznunk. A partícipatív kutatótársak felkészítése egy „plusz rétegként” ráakódott a kutatási megbeszéléseinkre, és a jegyzőkönyvekben is jól elkülöníthető, workshop-szerű egységet képezett.

---

<sup>7</sup> Lásd ehhez még a kutatócsoport által írt *Kutatásetikai Alapvetések* dokumentumát (Könczei és mtsai, 2015)

Amennyiben valaki participatív kutatásba kezd, mindenképpen átgondoltan kell a projekt erőforrásait megtervezni. Az *időtervezés egy kardinális kérdés*, de emellett *pénzügyi forrásokat* is biztosítani kell. Ez egyfelől a participatív kutatótársak díjazásához szükséges, aminek szerepe, hogy egyenrangú felekként legyenek elismerve a csoportban, és ne erősítsük a hierarchiát. Az inkluzív kutatásnak az egyik legfőbb törekvése, hogy ne jöhessen létre olyan helyzet, amelyben a hivatásos kutató a szakmai előmenetelének bármelyik részét a fogyatékos személy kihasználásával éri el. Ez az elv az OTKA kutatásban sajátos, kissé paradox módon valósult meg, mert a participatív kutatótársak részesülhettek ilyen díjazásban, amelynek a helyét előre meg is terveztük a költségek között. Ezzel szemben a hivatásos kutatók adminisztratív okokból nem kaphattak a pályázati keretek között munkabért. Másfelől be kell tervezni forrást arra is, hogy a *kutatási eszközöket és disszeminációs anyagokat hozzáférhetővé* tegyük, *akadálymentesítsük*, vagy eleve az *egyetemes tervezés elvét figyelembe véve hozzuk létre*.

A participatív kutatástól független szempont továbbá, hogy maga a kutatómunka igényel olyan meghatározott feltételeket, amelyek jelenleg az egyetemi közegben nem biztosíthatók maradéktalanul. A hivatásos kutatók idejét jelentősen leköti az oktatás, a saját doktori és habilitációs kutatásaik és az ezekkel összefüggő számos adminisztratív tevékenység, ami egy ilyen volumenű kutatás magas színvonalú megvalósítása szempontjából folyamatos kihívást jelentett.

### *Szerepek, kompetenciák és feladatok*

Nem könnyű pontosan meghatározni, hogy a csoportunkban ki milyen szerepeket töltött be, és azok milyen feladatokkal, illetve kompetenciahatárokkal jártak. Ennek oka a *többszörös szerepek és a szerepek közti átjárhatóság* jelensége.

Munkánkban két participatív kutatótárs vett részt. Ezen kívül három, hivatásos kutatópár dolgozott az empirikus területen, három személy pedig forráselemző (*desk research*) típusú elemzéseket végzett. Ugyanebben a csapatban, más rendezőelvet figyelembe véve, fenti személyek betöltötték a kutatásvezető, gazdasági és adminisztratív folyamatokat is támogató vezetőhelyettes, kutató és kutatási asszisztens szerepét is. A feladatokat megosztottuk, de a vállalt feladatainkban nem kizárólag a szerepünk volt a meghatározó, hanem az érdeklődésünk, képességeink is. Így például a kutatási asszisztens végzett kutatói feladatokat, és a kutatók időnként asszisztensi munkákat is. A kutatás vezetője is végzett elemző kutatómunkát, és az egyes alkutatások résztvevői is elláttak a saját területükön vezetői feladatokat. Főként a kutatás kezdeti szakaszában a participatív kutatótársak többször behozták a fogyatékosügyön kívül eső, képzések során szerzett tudásukat is.

A módszertani tudásunk jelen szakaszában fontos törekednünk a participatív kutatótársak és hivatásos kutatók munkája közötti határok megmutatására és betartására, Ezeknek a kidolgozása okozta a legkomolyabb feszültségeket közöttünk. Egyetértünk abban, hogy a *participatív kutatótársak fő szerepe és feladata a megélt tapasztalatuk becsatornázása*, míg a *hivatásos kutatók pedig felelősséget vállalnak a kutatás módszertanáért*. Ez a határkeresési tevékenység egyre konkrétan megfogalmazódott az idő előrehaladtával. Az empirikus munkánk támogatása érdekében szerveztünk olyan narratív módszertani műhelyeket, amelyeken nem vettek részt a participatív kutatótársak, mert letisztult, hogy ebben nem kell feladatot és felelősséget vállalniuk. Voltak azonban

olyan alkalmak is, amelyeket kifejezetten a participatív megközelítés tanulmányozására, megvitatására szántunk.

*„Nem könnyen értettem meg, hogy nem nagy flikk-flakkokat kell előadni, hanem azt kell átgondolni, ami az én sajátom. Ez nekem komoly munka volt. És az határozottan bennem volt, hogy hogyan tudok jól együttműködni veletek, és nem elsősre értettem meg, és nem is másodikra, hogy mi az, amit kértek tőlem...”*

Lényeges kiindulópont lenne minden együttműködésnél, hogy ezeknek a szerepeknek, feladatoknak és kompetenciáknak a tisztázása a kutatás kezdetén megtörténjen. Ellenkező esetekben előfordulhatnak félreértések, ha valaki olyan területen próbál szakértőként működni, amiben nincsen szerzett, vagy másik oldalról megélt tudása. Feltételezzük, hogy amennyiben a módszertant már jobban elfogadja az akadémiai közeg, és elindítjuk képzésünket is, a határok majd elkezdenek összesimulni.

A participatív kutatótársak nem a kutatási terv megformálásától kezdve voltak velünk, ezért *feladattalálási nehézségekkel* is szembesültünk. A folyamat egy pontján az a döntés született, hogy azon fognak dolgozni, hogy leírják és megosszák a participatív módszertannal kapcsolatos tapasztalataikat, amelyek a kutatáson belül önálló területté nőttek ki magukat. Ezen kívül az alábbi feladatok képezhetik még részét a participatív kutatótársak munkájának:

1. „összekötő masni”, amely „hidat képez” az elmélet és a gyakorlat között
2. egyfajta „kocsi”, amelyik segíti a logisztikát
3. kapcsolati hálót biztosít
4. próbainterjúban való részvétellel, kérdőív próbakitöltésével segíti pontosítani a kutatási eszközöket
5. támogatja a kutatókat a releváns kérdések megtalálásában és a kutatás hétköznapi életbe ágyazásában
6. mindig jelen lévő kritikai hangot biztosít a teljes folyamatban
7. segít érthetővé tenni és eljuttatni a kutatás eredményeit a fogyatékosággal élő személyekhez
8. reflexióival hozzájárul a participatív módszertan fejlesztéséhez
9. előadásokkal aktívan részt vesz a disszeminációs alkalmakon, társszerzőként publikál

A participatív kutatótársak nagyon szeretnének a kutatási együttműködés keretében érdekérvényesítő tevékenységet is végezni, ami azonban nem valósítható meg egy alapvetően feltáró és leíró műfaj keretei között.

*„Hogy miért is ülök itt? Ez nem a participatív kutatás... nem is a participatív kutatásnak a lényege. Hanem amikor én gyerek voltam, akkor volt egy ilyen [gondolatom], hogy ha már ebben a helyzetben vagyok, akkor valamit tennem kell a többiekért.”*

*Az érdekvédelem és kutatás egymástól való elhatárolását lényegesnek tartjuk.* Azonban azt is képviseljük, hogy a fogyatékoságtudományi kutatások feladata, hogy hozzájáruljanak egy olyan társadalmi gondolkodáshoz, ami lehetővé teszi a változásokat (Shakespeare, 1996), és aktívan szerepet vállaljanak a hatalmi elnyomás feltárása és csökkentése érdekében (Barnes, 1996). Kutatási eredményeinket ezért civil



szervezetekkel együttműködve megosztjuk minden olyan fórumon, ami elősegítheti az érdekérvényesítő és érdekvédő funkciót.

A fogyatékoság jelensége nem egy statikus dolog, ami valakinek az életében éppen jelen van vagy nincs jelen. A hivatásos kutatók közül többen is rendelkezünk olyan jellemzőkkel, élettapasztalatokkal, amelyek alapján valamelyik marginalizált, elnyomott csoportba besorolhatóak lennénk. Ebben a kutatásban és a szakmai munkánk során azonban *nem ezek a tapasztalataink vannak előtérben*. Bár áthatják működésünket, nem ezekre hivatkozva alkalmaznak minket kutatóként és oktatóként. Ugyanígy a participatív kutatótársak esetében is vannak helyzetek, amelyekben nem a fogyatékosággal kapcsolatos élettapasztalatuk miatt van szükség a munkájukra. Szerepeink többszörösen összetettek és helyzetől függően hangsúlyosak. Éppen ezért fordulhatott elő az is, hogy a hivatásos kutatók a saját alkutatásaikban (*fogyatékos gyerekek örökbefogadása, fogyatékosnak diagnosztizált magzat megtartása vagy elvetetése*) bizonyos értelemben maguk is participatív kutatók voltak.

*„Amellett, hogy hivatásos kutatónak nevezzük magunkat, mi sem csak a kutatás részben veszünk részt, hanem az élettörténetünkkel is jelen vagyunk...nemfogyatékosnak tartanak minket, de azért van számos krónikus betegségünk, amik nem mondódnak ki, de időnként korlátoznak minket, illetve vannak egyéb marginális csoportba tartozásaink, etnikai és egyéb ilyen dolgok, amiket nem említünk. Szóval ezekre reflektálni kell, és ezeket érdemes megbeszélni, meg kitenni egymásnak az asztalra, mert egy csomó helyzetben ez fontos, és segíti a megértést.”*

A csoporton belüli szerepek és feladatok meghatározásában is *kulcsszereplő a kutatás vezetője*. Ő az, akinek az egyenrangúság biztosítása mellett ügyelnie kell időnként a helyes irányok kijelölésére és megtartására is.

### *A participatív kutatás nehézségei és korlátai*

Minden alany azzal zárta az interjút, hogy a tapasztalataink birtokában is, bármikor újra elkezdene ezzel a csapattal, ugyanezzel a módszertannal dolgozni. Ennek ellenére számos olyan nehézséget fogalmaztunk meg, amelyek rögzítésével támogatni kívánjuk a magunk és mások jövőbeli munkáját. Mivel nem tudunk széles hazai szakirodalmi bázisra támaszkodni, maga az útkeresés, az úttörő szereppel való megküzdés sem könnyű folyamat.

*„Szóval, ha valaki állandóan pontosan szabályozott módját és formáját kívánja látni előre azoknak a lépéseknek, amiket az úton tesz, az nem fog elindulni. Nem fog járni. És mi mentünk. És megyünk is. Hogy ez öt vagy tíz év múlva, vagy akár harminc, miként fog jobban letisztulni, és mi lesz, azt ugye nem tudjuk. De a mi úton járásunknak éppen ez az egyik sajátossága, hogy úgy megyünk, hogy nem tudunk mindent előre pontosan, és ezek [az elvárások] ilyen kívülről ráfeszített, ilyen agyilag konstruált szisztémák...”*

Korábbi eredményeinket (Heiszer és mtsai, 2014) megerősíti, hogy ez a típusú kutatás rendkívül *sok időt vesz igénybe*, ami a kutatók eleve nagy leterheltsége mellett bizonyosan elriaszthat többeket attól, hogy ezzel a megközelítéssel dolgozzanak. Különösen igaz lehet ez abban az esetben, ha nem kellő erősségű a kutató szemlélet melletti elköteleződése. Az itt vázolt paradigmában hajlandónak kell lenni arra, hogy a biztosnak

hitt tudásokat, kereteket fellátsuk, átgondoljuk, és adott esetben, *újratanuljuk, hogy mit jelent az egyetem, a tudomány, a tudás és a kutatás fogalma.*

*„A másik probléma az, hogy ez borzasztó időigényes, és ehhez kell egy határozott döntés, hogy „ezt akarom csinálni, és akkor erre számok annyi időt.” Ez olyan, mint a projektoktatás. Az nemcsak másfajta felkészülést igényel az oktatótól, hanem több felkészülést is, mint le se porolni a ppt-t, és tizedik éve ugyanazt előadni frontálisan. A harmadik pedig az, hogy ez egy világnézet, egy attitűd, és ezzel az attitűddel valaki vagy rendelkezik, vagy nem.”*

Nehézséget okozott továbbá, hogy a *participatív kutatótársak nem mindig tudtak fizikailag jelen lenni* a megbeszéléseken. Ennek oka egyrészt, hogy ők máshol dolgoznak főállásban, és ezt a tevékenységet egyelőre második szerepként végzik. Másrészt, a fizikai akadályok és a támogatói háló hiánya bizonyos esetekben lehetetlenné tették, hogy eljussanak az egyetem épületébe, például szállító szolgálat, akadálymentes tömegközlekedés vagy személyi asszisztens hiánya miatt. Az infokommunikációs lehetőségek ezen sokat segítenek, hiszen össze lehet kapcsolódni virtuális csatornákon, aminek a technikája azonban még nem működik tökéletesen egyetemünkön, és nem is pótolhatja teljes egészében a személyes jelenlétet.

Más intézményekkel való együttműködéseink igazolták, hogy nem megoldott az akadálymentes bejutás a konferenciák helyszínére, és általában meglepetést kelt, hogy az előadók között lesznek kerekesszéket használó személyek. Ugyanakkor azt is tapasztaltuk, hogy a legtöbb egyetem pozitívan állt ahhoz, hogy együtt jelenünk meg, és segítőkészen alkalmazkodott a felmerülő szükségletekhez (lásd 4. ábra).



1. kép. Participatív kutatótársaink a Doktoranduszok Országos Szövetségének 2016-os konferenciáján

Komoly akadályokba ütköztünk, amikor az alkatásainkban próbát tettünk arra, hogy intellektuális fogyatékosokkal élő személyekkel is együttműködjünk. Bár a külföldi szakirodalom és Heiszer (2017) munkája ugyan biztosít alapokat ahhoz, hogy ezzel a csoporttal is dolgozzunk, mégis nagyon sok nyitott kérdésünk, módszertani hiányosságunk van még ezen a területen. Az intellektuális fogyatékosokkal élő személyek bevonása ebben a kutatásban – adott időkeretek és kapacitáskorlátok között – nem tudott túlmutatni egy próbainterjún. A jövő feladatai közé tartozik, hogy a könnyen érthető kommunikációt is segítségül hívva fejlesszük az együttműködés módszertanát ezen a területen.

A disszeminációs anyagaink megtárgyalásakor számtalan visszajelzést kaptunk a participatív kutatótársaktól, hogy az, *amit leírunk vagy előadunk, nem érthető*. Ez a kritika gyakran éri a fogyatékoságtudományt, amelyre a részben filozófiai, részben kritikai társadalomtudományi gyökerei miatt valóban jellemző a nehéz nyelvezet. Vitáink ezzel kapcsolatban nem jutottak még nyugvópontra, de látjuk, hogy az a törekvés, hogy közérthető nyelven is elmondjuk az eredményeink lényegét a fogyatékos emberek közösségének, határozottan segít hivatásos kutatóként a lényeglátásában és lényegkiemelésben. Fenti probléma abban is jól láthatóan megnyilvánult, hogy az empirikus szakaszban még aktívan részt vettek a kutatótársak, és megjegyzéseikkel, kérdéseikkel mindig kiegészítették a haladásainkról szóló beszámolóinkat, azonban a *zárótanulmány összeállításakor a bevonódásuk csökkent*. Vannak javaslatunk arra, hogy ebben a szakaszban hogyan fejleszthető a módszertan, ám fenntartjuk azt az alapvetést, hogy *az inkluzivitás nem jelenti azt, hogy mindenki minden feladatban részt vesz*. Különösen, ha figyelembe vesszük, hogy az elemzés gyakran ugyanannyi vagy több időt vesz igénybe, mint az adatok felvétele. A kvalitatív kutatásokban létrejövő szövegek több száz, esetenként ezer oldal felöllelhetnek, miközben jelenleg a participatív kutatótársaknak nem a kutatómunka az elsődleges tevékenységi körük. Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy *nem alapvető kritériuma* a participatív munkának, hogy az elemzés és a tudományos publikációk megírásának teljes folyamatában minden résztvevő aktív szerepet vállaljon.

A nehézségek a folyamat során azonban inkább erőforrást, mint számottevő akadályt jelentettek. Szembesülni vele, hogy időnként már maga a kutatás helyszínére való eljutás is egy küzdelem eredménye, vagy azzal, hogy át kell lépni saját fogalmi határainkon, hogy mindenki számára befogadó közeggé válhassunk: mindez támogatja a dekonstrukciót.

*„Ő tényleg behozta azt, akár hogy ő hogy jutott el aznap a kutatóhelyszínre...vagy miért nem jutott el. Az vizualizálódik előttem, hogy ülünk egy szobában, és mindenki ott van, és jelen van, és könyvek vannak előtünk, és az ő székén pedig van egy ilyen kis lyuk, ami ki van vágva és akkor kilátunk a világra. És kilátunk a gyakorlatba...”*

### *A participatív kutatásban rejlő lehetőségek és értékek*

Ez a módszertan az empowerment, a hatalommal való felruházás fontos eszköze lehet. Még nem feltétlenül tudjuk jól megragadni ennek a szövegszerű lenyomatát a kutatási eredményekben, de a jelenléte érezhető. Amikor az interjúkban a pozitívumokról, a módszerben rejlő lehetőségekről beszéltünk, az egyik leggyakrabban használt kifejezés az „együtt” volt. Érték, hogy együtt dolgozunk ezen, együtt megyünk végig a választott

úton, és adott esetben, együtt lépünk bele csapdádba, amelyekből együtt is szabadulunk ki. Nem csupán arról van szó, hogy a fogyatékos személyek értéket hoznak be a kutatásba, és a nemfogyatékos személyek erre lehetőséget biztosítanak számukra, hanem arról is, hogy mindez az elnyomott csoport erőfeszítései nyomán bontakozik ki, és nem a kiváltságos személyek „ajándéka” számukra (Oliver, 1997, Charlton, 2000).

*„Ugyanakkor azt hiszem, hogy azt se lenne jó dolog letagadni, hogy nemcsak mi adunk nektek, hanem ti is baromi sokat adtok nekünk...de beszéltem valakinek a fogyatékoságtudománnyal kapcsolatos munkáimról, meg hogy miről gondolkozunk, és min dolgozunk, és akkor ilyen nagyon lesajnálóan mondta, hogy: „hát, jó is ez neked, mert végül is legalább úgy érzed, hogy hasznos vagy, meg hasznos munkát csinálsz!” És nekem nincs kedvem szóba állni ezzel a nővel, nincs kedvem elmagyarázni neki...”*

A participatív motívumban rejlő lehetőség és érték a fogyatékosággal élő személyek *hangjának a megjelenése*. Ezt az aspektust a definíciónk és fogalomértelmezésünk szempontjából mindannyian első helyen említettük. Fontosak a fogyatékos ember értékességét megvilágító gondolatok és ugyanilyen fontos minden olyan, adott esetben kellemetlen perc, amit egy kutatási megbeszélésen okoz, ha sokadszor hangzanak el megélt sérelmekről és elnyomásról, megaláztatásokról szóló történetek. Néha gördülékenyebben és gyorsabban haladna a folyamat, ha ezeken a pontokon nem állnánk meg, de akkor ez *hiányozna az egész munka szövetéből*. Éppen ezért, egyre határozottabban formálódik bennünk a gondolat, hogy a jövőben nem szabad fogyatékoságtudományi kutatást lebonyolítani fogyatékos személyek *aktív* részvétele nélkül.

A *participatív megközelítés növelheti a fogyatékoságtudományi kutatások érvényességét, sőt: talán azok legfontosabb minőségi kritériumának tekinthető*. A téma külföldi irodalmi háttérével összhangban, azt is megfontolandónak tartjuk, hogy a megvalósulását a jövőben kutatásetikai elvárásnak tekintjük. Óvatosságra int itt azonban az a körülmény, hogy a módszertan bizonytalanságai miatt még nem minden csoportot tudunk hatékonyan bevonni, ebben az esetben pedig ügyelni kell arra, hogy ne üresedjen ki a fogalom, és az aktív, érdemi részvétel ne váljon kötelező, szubjektív relevanciát nélkülöző jelenlétté.

Jelen tartalmi kategóriában is jellemző volt a válaszokra, hogy nemcsak a participatív motívum és a fogyatékoság jelensége határozta meg az említett pozitívumokat. Érték és lehetőség az is, hogy megtanultunk egy csoportban együttműködve kutatni, mert a legtöbbünk számára ez volt az első projekt, amiben egy kutatócsoport tagjaként dolgoztunk.

## **Következtetések**

Legfontosabb tervünk a jövőben a participatív kutatótársak (és oktatótársak) képzésének megszervezése, a *módszertan elfogadottságának növelése* céljából. A kutatótársakat és az inkluzív kutatócsoportot felkészítő képzést magát is inkluzívan kívánjuk megszervezni, azoknak a kutatóknak és kutatótársaknak a vezetésével, akik már szereztek ebben tapasztalatot. Ennek pontos kereteit ma még nem látjuk, de az interjúk során elkezdett körvonalazódní egy *műhelyszerűen működő, több oktató irányításával zajló interaktív*

*képzés képe, amely beenged olyan személyeket is, akiknek nincsen középfokú végzettségük.*

A felkészítő képzést mindenki számára hozzáférhetővé tennénk, azonban elképzelhető, hogy intellektuális fogyatékossgal élő emberek esetében az első időszakban speciális, a könnyen érthető kommunikáció csatornájára alapozott csoportban dolgoznánk. Szeretnénk továbbá nemcsak a különböző fogyatékossgai csoportokhoz tartozó személyek képzését megszervezni, hanem a *velük foglalkozó szakemberek képzésébe* is becsatornázni a szemléletet. Ez már jelenleg is zajlik, mert a kutatásmódszertani tárgyak keretében tárgyaljuk a témát. A 2017/18-as tanév őszi félévében a gyógypedagógia szak új BA tanterve már az első évfolyamon tartalmaz egy kötelezően választható fogyatékossgatudományi kurzust is, amelyben a hallgatók hallhatnak erről az irányzatról.

Fenti célok elérését is támogatná, ha *elérhetőbbé és hozzáférhetőbbé tennénk a kutatásaink eredményeit.* Bár azt gondoljuk, hogy tudományos munka szinterein megengedhető, sőt, időnként szükséges a komplex jelenségek bonyolult nyelvezettel történő megvitatása, de szükséges a közérthető disszeminációs lehetőségek kiaknázása is. Hiba az, ha egy olyan diszciplína, melynek origójában a fogyatékos személy áll, éppen a fogyatékos személy számára nem hozzáférhető módon dolgozik. Tettünk már lépéseket a civil szervezetek rendezvényein való megjelenéssel, fogyatékos emberek olvasóközösségét célzó folyóiratban való publikációkkal, vagy a közösségi média felületeinek használatával, de további, szélesebb tömegek számára elérhető csatornákat is meg kívánunk célozni a jövőben.

A felsőoktatási gyakorlatunkban is alkalmazzuk a participatív módszertant és ún. *inkluzív szemináriumokon együtt tanítunk* fogyatékossgal élő személyekkel. Ahogyan az akadémiai világban nagyon sokan oktatunk és kutatunk párhuzamosan, úgy véljük, hogy a participatív társak számára is jó, ha ezeket a tevékenységeket egyidejűleg végzik. Fontos, hogy a kutatásból származó tapasztalataikat átadják a hallgatóknak, és az oktatásból is áthozzák a tudásukat a kutatásba.

Terveink között szerepel egy *participatív kézikönyv elkészítése* is. Ebben a kötetben minden eddigi reflexiót, elméleti és gyakorlati munkánkat összegyűjtünk, hogy támpontot adjunk azoknak, akik szeretnének ilyen kutatásba belekezdeni. Ugyanakkor lényeges, hogy egyetlen iránymutatás se váljon előíró jellegűvé, és megtartsa azt a rugalmasságot, amelyet ez a szemlélet megkíván.

## Összegzés

A kutatás témája az *inkluzív kutatások vizsgálata*, a *participatív* irányzatra fókuszálva. Szakmailag hiánypótló vizsgálatról van szó, mert hazánkban még kevés tapasztalattal rendelkezünk az inkluzív kutatások gyakorlatáról a fogyatékossgügy területén. Ez a megközelítés arra a társadalmi problémára reagál, hogy *a fogyatékos személyekről szóló tudástartalokat nem azok a személyek hozzák létre, akik az adott közösséghez tartoznak*: a fogyatékos személyekkel való együttműködésre felkészítő egyetemi képzésekben jellemzően nemfogyatékos emberek kutatnak és oktatnak. Erre a problémára fogyatékossgal élő, participatív kutatótársak bevonásával reagálunk.

Munkám kérdésvezérelt, félig strukturált interjúkra alapozott kvalitatív vizsgálat, melynek fő kérdése, hogy *hogyan valósul meg a fogyatékosági kvalitatív kutatásokban az inkluzív kutatás módszertana*. Az eredményeink azt mutatják, hogy a participatív kutatás növelheti a kutatás *érvényességét*. Segít továbbá az *eredményeket hozzáférhetővé tenni az érintettek számára*. A jól működő inkluzív kutatások bázisa, hogy azonos értékek mentén, a fogyatékos személyek kritikus hangját figyelembe véve, egymás iránti *alázattal dolgozzunk*. Kezdeti nehézségeink abból fakadtak, hogy a *kutatócsoport résztvevői nem voltak felkészülve, mert nem áll még rendelkezésre módszertani képzés*, ezért előfordultak szereptévesztések és esetenként megtörtént a kompetenciahatárok átlépése.

Eredményeink felhasználhatók *inkluzív kutatások tudatosabb tervezéséhez*. A tapasztalatokat *becsatornázzuk* a párhuzamosan zajló inkluzív felsőoktatási innovációinkba is, valamint egy általunk *tervezett, participatív kutatótársak számára indítandó képzés tananyagába*. A gyűjtött empirikus tudást a gyógypedagógus-képzésben is hasznosítjuk. További kutatásokra van azonban szükség ahhoz, hogy a módszertant a fogyatékosági területén túl, más diszciplínák kutatóhelyei számára is adaptáljuk. E cél elérése érdekében első kezdeményezést teszünk az idén induló „*A támogatott lakhatás elmélete és gyakorlata*” című egyetemi szeminárium keretében, aminek kidolgozásában és megvalósításában az ELTE BGGYK és az ELTE TÁTK munkatársai független szakértőkkel és civil szereplőkkel közösen vettek részt.

## Irodalomjegyzék

- Antal Zs. (2017). Kölcsönös tisztelet és nyitottság. Participatív beszámoló egy fogyatékoságtudományi kutatásról. *Új Pedagógiai Szemle*, (5-6), 77–84.
- Barnes, C. (1992). Qualitative Research: Valuable or Irrelevant? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 115–124.
- Barnes, C. (1996). Disability and the Myth of the Independent Researcher. *Disability & Society*, 11 (1), 107–110.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorphoses. Towards a materialist theory of becoming*. Polity Press, Cambridge.
- Charlton, J. I. (2000). *Nothing About Us Without Us. Disability Opression and Empowerment*. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Clements, J., Rapley, M., & Cummins, R. A. (1999). On, To, For, With – Vulnerable People And The Practices Of The Research Community. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 27 (2), 103–115.
- Corbin, J. és Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan, Budapest.
- Evans, S. (2009). *Elfelejtett bűnök. A holokauszt és a fogyatékosággal élő emberek*. Eötvös Kiadó, ELTE BGGYK, Budapest.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Fourth edition*. (pp. 1–19). Sage Publications, London.
- Flamich M. (folyamatban). *Pedagógus kompetenciák az inkluzív szemléletű tanárképzésben – Vak és aliglátó hivatásos zenészek, zenét tanuló fiatalok és tanáraik nézetei befogadásról, a pedagógus kompetenciákról, valamint azok fejlesztéséről*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research. Fourth edition.* SAGE, London.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Dritte Ausgabe.* (pp. 301–322). Juventa, Weinheim – München.
- Glaser, B. C. & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Aldine Transaction, New Brunswick, London.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction.* SAGE, London.
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction.* Second Edition. SAGE, London.
- Hauser, M. (2016). Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In Buchner, T., Koenig, O., & Schuppener, S. (Eds.). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen.* (pp. 77–98). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Heiszer K. (folyamatban). *Participatív kutatás értelmi sérült személyekkel: a Play decide módszer adaptációja.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Heiszer K., Katona V., Sándor A., Schnellbach M., és Sikó D. (2014). Az inkluzív kutatások meta-szintű vizsgálata. *Neveléstudomány*, 3, 53–67.
- Hoffmann R. (folyamatban). *Felkészítés az inkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Horváth P. (folyamatban). *Testvérek helyzete a különleges ellátási igényű gyermekeket örökbe fogadni szándékozó családokban az örökbefogadási folyamat során.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Katona V. (2014). *Mozgássérült emberek felnőtté válása a társadalom által teremtett keretek között. A reziliencia lehetősége az életutakban.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Könczei Gy., Antal Zs., és Kolonics K. (2016). Kérdések a módszerről, avagy tapasztalati adalékok a participatív kutatás elméletéhez és gyakorlatához (OTKA 111917K). In Keresztes G. (szerk.). *Tavaszi Szél 2016. Tanulmánykötet. IV. kötet.* (pp. 255–265). Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest.
- Könczei Gy. és Hernádi I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Nagy Z. É. (szerk.). *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon.* (pp. 7–28). NCSZSI, Budapest.
- Könczei Gy., Heiszer K., Hernádi I., Horváth P., Katona V., Kunt Zs., és mtsai. (2015). Kutatásetikai alapvetés a fogyatékoságtudományhoz: A kontextusról, alapvető szabályokról és levezetett szabályokról. In Hernádi I. és Könczei Gy. (szerk.). *A felelet kérdései között: Fogyatékoságtudomány Magyarországon.* (pp. 152–157). ELTE BGGYK, Budapest.
- Kunt Zs. (folyamatban). *Kapcsolódások - kulturális antropológiai portré a fogyatékoságtudomány határán.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Légmán A. és Vályi R. (2015). „Örültek a társadalomban” Kutatási Záró – Tanulmány. Kézirat.
- Marton K. és Könczei Gy. (2009). Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1 (1), 5–12.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008, Eds.) *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Zweite Auflage.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Überarbeitete Auflage.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Nind, M. (2008). *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges.* ESRC National Centre for Research Methods

Review Paper. National Centre for Research Methods. Letöltve: 2017. 09. 18. URL: <https://goo.gl/CvDo8W>

- Nind, M. (2016). Towards a second generation of inclusive research. In Buchner, T., Koenig, O., & Schuppener, S. (Eds.). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. (pp. 186–198). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Oliver, M. (1997). Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? In Barnes, C. & Mercer, G. (Eds.). *Doing Disability Research*. (pp. 15–31). The Disability Press, Leeds.
- Sándor A. (folyamatban). *Magas támogatási szükséglettel élő személyek önrendelkezési lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Sántha K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schuppener, S., Buchner, T., & Koenig, O. (2016). Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In Buchner, T., Koenig, O., & Schuppener, S. (Eds.). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. (pp. 13–21). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Shakespeare, T. (1996). Rules of Engagement: doing disability research. *Disability&Society*, 11 (1) 115–119.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (pp. 319–331). Rowohlt Taschenbuch, Hamburg.
- Theunissen, G. (2009). *Empowerment und Inklusion behinderter Menschen*. Lambertus, Freiburg.
- von Unger, H. (2017). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS, Berlin.
- Wade, C. M. (2009). „A testem az én történetem: a bánatom és erőm forrása”. *Fogyatékoság és Társadalom*, 1 (2), 211–223.
- Walmsley, J. (2001). Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. *Disability&Society*, 16 (2), 187–205.
- Weigand, G. (2009). Einleitung der Herausgeberin. In: Weigand, G. (Ed.). *Die Praxis des Tagebuchs. Beobachtung- Dokumentation- Reflexion*. (pp. 7–32). Waxmann Verlag, Münster.

## Melléklet

### Interjúvázlat az OTKA kutatócsoport kutatói számára

#### 1. A kutató szituált tudása a participativitás szempontjából

##### 1.1. Előzetes tudás

- volt-e már tapasztalata participatív vagy emancipatív kutatásokkal?
- részt vett-e korábban ilyen kutatásban?
- ha igen, mi volt a feladata, szerepe abban a kutatásban?
- mi volt a participatív kutatótárs(ak) feladata, szerepe a kutatásban?
- mik voltak a lehetőségei, előnyei annak a kutatásnak?
- mik voltak a korlátai, nehézségei annak a kutatásnak?

##### 1.2. A participatív paradigma szubjektív értelmezései

- mit jelent a participatív kutatás számára?
- mi jellemzi számára az „ideális” participatív kutatótársat?
- mi jellemzi számára az „ideális” hivatásos kutatót?
- mi jellemzi számára az „ideális” participatív kutatócsoportot?



## 2. Partecipativitás az OTKA kutatásban – a kezdetek

### 2.1.A *participatív módszertan*

hogyan és mikor merült fel annak a lehetősége, hogy ez egy participatív kutatás legyen?

### 2.2.A *participatív kutatócsoport*

hogyan lett az OTKA kutatócsoport tagja?

hogyan emlékszik a participatív kutatótársak első megjelenésére, bemutatkozására? (participatív kutatók esetén: a saját bemutatkozására)

voltak-e olyan elemek az együttműködésben, amelyek rögtön összehangoltan, jól működtek?

voltak-e kezdeti nehézségek, és ha igen, mi okozta ezeket?

## 3. Partecipativitás az OTKA kutatásban – a folyamat

### 3.1.Feladat-és kompetenciakörök

mik voltak a feladatai az OTKA kutatásban?

mi volt a participatív kutatók feladata és kompetenciája az OTKA kutatásban?

mi volt a hivatásos kutatók feladata és kompetenciája az OTKA kutatásban?

mi jellemezte a saját szerepét a kutatócsoportban? *(csak hivatásos kutatók számára)*

milyen feladatai voltak a kutatás során? *(csak hivatásos kutatók számára)*

a kutatás során megegyeztünk, hogy ezeket a feladatokat és kompetenciákat fontos pontosan meghatározni, lehatárolni: mit gondol, mik a veszélyei annak, ha ezt nem tesszük meg? mik a lehetőségek abban, hogy ezeket a határokat rugalmasan kezeljük?

### 3.2.A *participatív kutató helyzete*

lehet-e valaki participatív kutatótárs, ha az érintettsége nem kötődik közvetlen módon a kutatott témához?

hozott-e változást az OTKA kutatásban való részvétel a saját életében, élethelyzetének megélésében?

miben látja a „participatív iparrá” válás8 nehézségeit, veszélyeit?

hogyan éli meg azt, hogy mindig az élethelyzetéről, személyes tapasztalatairól kell beszélni? *(csak a participatív kutatók számára)*

mit gondol, mit tehetünk azért, hogy ne váljon rutinná az élettörténet elmesélése? *(csak a participatív kutatók számára)*

mit gondol hivatásos kutatóként ennek a jelenségnek a megelőzési lehetőségeiről?

hogyan viszonyul a participatív kutatás és oktatás egymáshoz?

lehet-e csak az egyik területen működni?

hogyan hat egymásra ez a két tevékenység?

### 3.3.Közös disszemináció

mit tapasztalt a közös előadások, tanulmánykészítések során?

voltak-e nehézségek? ha igen, mik voltak ezek?

mit tud hozzátenni egy participatív kutatótárs a disszeminációs munkához?

---

<sup>8</sup> A participatív résztvevők nagyon gyakran mondják el élettörténetüket, így az rutinná válhat, és már nem tudják ugyanolyan intenzitással elmesélni, belefásulnak. Ez egyrészt problémává válhat, mert megterhelő lehet a személy számára, másrészt a módszertan éppen a személyes érintettség, szubjektív megélesek erejére épít.

## **4.A participatív kutatás előnyei és hátrányai**

### *4.1. Lehetőségek, előnyök*

melyek voltak a participativitás előnyei az OTKA kutatásban?  
milyen lehetőségek rejlnek a participatív módszertanban?  
mi a participativitás hozadéka az OTKA kutatásban?

### *4.2. Korlátok, nehézségek*

melyek voltak a participativitással összefüggő nehézségek az OTKA kutatásban?  
milyen korlátai vannak a participatív módszertannak?  
amennyiben nem vont be participatív kutatótársat a saját alkotásába, mi volt ennek az oka?  
mire lett volna szükség ahhoz, hogy megvalósuljon a bevonás és együttműködés?  
mit gondol, mi a participatív kutatások elterjedésének legfőbb akadálya napjainkban?

## **5. Participativitás az OTKA kutatásban – kitekintés**

### *5.1. Képzés*

szükség van-e participatív kutatói képzésre?  
amennyiben igen, legyen-e része a módszertani felkészítés?  
tartalmazzon-e a fogyatékoságtudományról szóló tudásokat?  
milyen további tartalmakat kellene egy ilyen képzésben megjeleníteni?  
milyen módszerrel kellene a képzés során dolgozni?

### *5.2. Tervek, javaslatok*

tervezi-e a jövőben participatív kutatásban való részvételt?  
milyen témát kutatna szívesen ezzel a módszertannal?  
kutatna-e megint ugyanezzel a kutatócsoporttal?  
mit javasolna annak, aki participatív kutatásba szeretne kezdeni?

# A GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar  
Gyógypedagógiai Módszertani és Rehabilitációs Intézet,  
Hallássérült Személyek Pedagógiája és Rehabilitációja Szakcsoport*

## Egy szakmai életút hat évtizedes emlékei

CSÁNYI YVONNE

[csanyi.yvonne@barczi.elte.hu](mailto:csanyi.yvonne@barczi.elte.hu)

---

### **ABSZTRAKT**

A szerző gyógypedagógiai főiskolai hallgató korától kezdve írja le több mint 60 éves szakmai tevékenysége főbb részleteit. 9 évig tanított nagyothalló gyermekeket, közben diplomát szerzett pszichológia szakon. Iskolai munkáját felváltotta a 3 éves belföldi aspirantúra, majd felvétele a Gyógypedagógiai Főiskola Szurdopedagógiai Tanszékére. Ezen a tanszéken még jelenleg is tevékeny professor emeritusként. A mai Ph.D.-nek megfelelő kandidátusi fokozatot szerzett. Félállásban 13 évig dolgozott az Országos Pedagógiai Intézetben, amely pozíció segítette a siketek iskoláiban alkalmazott beszéd-nyelv tanítási módszer gyökeres megreformálását. Számos külföldi útja során ismerkedett meg neves gyógypedagógusokkal, és az akkor modern eljárásokkal, technikával. Több könyvet, tesztet fordított le és adaptált. Külföldi előadókkal tanfolyamokat szervezett. Maga is intenzíven foglalkozott a hallássérült gyermekekkel kapcsolatos korai intervencióval, a járulékos tanulási zavarokkal és integrált/inkluzív nevelésükkel.

**Kulcsszavak:** életpálya, hallássérült személyek, módszerek, külföldi kapcsolatok

---

## Bevezetés

Jelen írás indítékát szakcsoportunk és a Kar jóvoltából 80. születésnapom alkalmából szervezett ünnepség adta, középpontjában egy kolleganóm, *Bodorné dr. Németh Tünde* által vezetett, fényképekkel is illusztrált interjú állt. Több mint száz résztvevő jelent meg, elsősorban kollégák, jelenlegi és volt munkatársak, Budapestről és vidékről egyaránt, de örömmre eljött több hallássérült volt tanítványom is, akiket 3-4 éves koruktól korai fejlesztésben részesítettem. Megjelent két volt tanítványom is, akiket a legelső osztályomban tanítottam a nagyothallók általános iskolájában. A következőkben azokat a részeket idézem fel, melyek a hallássérült gyermekek oktatására és a gyógypedagógus tanárok képzésére vonatkoznak, s talán hozzájárulnak a gyógypedagógia történetének több, talán kevésbé ismert, legutóbbi hatvan évének kissé szubjektív szempontú bemutatásához a változó politikai korszakok tükrében.

## A szakmai pálya főbb állomásai

1956-ban vettek fel a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolára, nem kis protekció árán, mivel „egyéb” származású voltam, s akkoriban a munkás és parasztszaládokból jelentkezőket részesítették előnyben. A főiskola egy Csalogány utcai régi épületen osztozott az értelmi fogyatékosok iskolájával, azonban még kora ősszel elköltözött a Bethlen térre, ahol azonban kezdetben még ugyancsak osztoznia kellett egy többségi általános iskolával. Ez a meglehetősen áldatlan állapot a későbbiekben megoldódott, és már nem csak egyetlen emelet szolgált a képzés színhelyéül. A főiskola igazgatója *dr. Bárczi Gusztáv* volt, aki tanított is bennünket. (Itt jegyzem meg, hogy jelenlegi dékánunkban, *dr. Zászkaliczky Péterben* már a tizedik vezetőt üdvözölhettem pályafutásom alatt.) Szakot nem kellett választani, mivel mindenki öt szakra szerzett képesítést (logopédia, értelmi fogyatékosok, mozgás-, hallás- és látássérültek). Valamennyi szaktárgy módszertanát és didaktikáját a logopédia kivételével az egyes speciális intézmények igazgatói tanították. Az elméleti felkészítés egyedül a mozgássérültekkel foglalkozó szak esetében (Mozgásterápia című tárgy) zajlott külső helyen, a konduktor képzés színhelyén, s ezt *dr. Pető András* oktatta.

Az 1956-os októberi forradalom megszakította az éppen megkezdett tanévet, amely az ismert események miatt csak 1957 februárjában folytatódott. A diákok, sőt a tanárok száma csökkent, részben azért, mert nyugatra menekültek, részben azért, mert a tanárok közül többeket elbocsátottak politikai állásfoglalásuk, a főiskola forradalmi bizottságában való részvételük miatt. Fokozódott az akkori ideológiai tantárgyak száma, de Bárczinak köszönhetően a pszichológia háttérbe szorítása, ami az országban már évek óta tartott, nálunk nem érvényesült, a gyógypedagógiai pszichológia, mint tudomány és tantárgy főiskolánkon korábban sem csorbult, ezt nekünk *Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra* oktatta. Akkori tanáraink közül kiemelem még *Gyurkovics Tibort* (pszichológia, pedagógia), *dr. Kanizsai Dezsőt* (logopédia), valamint *dr. Horváth Lászlót* (anatómia). Érdekességként említem, hogy az anatómiai tanulmányok kiegészültek valódi emberi végtagok boncolásának bemutatásával is. A gyakorlati tárgyak nagy számban szerepeltek, de csupán hospitálásokból álltak, tanítani nem kellett. Enyhe fokú értelmi fogyatékosokról, nagyothallókról, gyengénlátókról még elméletben sem esett szó. Csak később alakult meg a pszichopedagógiai tanszék is, illetve szűnt meg a Pető intézetben a képzés, s jött létre a szomatopedagógia szak.

1960-ban kaptam meg az oklevelet, és sikerült a Nagyothallók Általános Iskolájában a napközi vezetőjeként elhelyezkednem. Örömöm igen nagy volt, mert akkor kifejezetten nehéz volt elhelyezkedni a hallássérültek területén. Ezt az örömet az sem árnyékolta be, hogy az iskola egy Dohány utcai, eredetileg lakóházként szolgáló korszerűtlen, régi épületben volt, ahol az emeleten helyezkedtek el a nagyothallók osztályai, a földszint tantermeiben pedig értelmi fogyatékos gyerekek tanultak. Vaskályhákkal fűtöttek. Az osztályok a nyílt folyosóra (gang) nyíltak, ami azt jelentette, hogy télen a szünetekben a gyerekeknek kabátot kellett felvenniük, ha kimentek. A fűtetlen WC is a gang szögletében volt. Kollégium természetesen nem volt, a kevés vidéki gyermek rokonoknál lakott, vagy a környéken lakó családokat fizették. Két évvel az iskolába kerülésem után igazgatóváltás történt, *Sziklai Béla* lett a vezető. A tantestületben volt egy módszertani kérdésekkel

élénken foglalkozó kis csoport, akik engem is befogadtak, s Sziklai igazgató is örömmel támogatta szakmai kezdeményezéseinket. Ezek többek között az oktatási módszerekre, kiemelten a hallás- és beszédnevelésre, a tanterv módosítására, a felvételi vizsgálatokra összpontosítottak. Az utóbbira azért volt szükség, mert minden intézmény maga döntött arról, kiket vesz fel.

Nem szakítottam meg kapcsolatomat a főiskolával, csatlakoztam egy, a pszichológiai tanszéken „Flóra néni” irányításával zajló pályaalkalmassági kutatáshoz. Rendszeresen vittem gyermekeket a közeli Csengeri utcai rendelőintézet audiológiájára. Itt a főorvos a főiskola logopédiai tanszékének két munkatársát is bevonva az audiométer szinuszos hangjaival végzett „hallásnevelést”. A napközis tevékenykedés után az a megtiszteltetés ért, hogy osztályt kaptam, mégpedig az előkészítőt. Az induló létszám 17 fő volt, köztük egy súlyos epilepsziás gyermek, aki később nem is maradt ott. A gyerekek között egy siket tanulón kívül a többiek is jórészt súlyos fokú nagyothallók voltak. Ellentétjükként három gyerek viszont nagyon jól beszélt, és kitűnően hasznosította az akkoriban használt, mai szemszögből legfeljebb közepes teljesítményűnek nevezhető dán dobozos hallókészülékeket. Az ő szüleikkel megbeszéltem – első, csupán ösztönös integrációs tevékenységem megnyilvánulásaként –, hogy a következő tanévben írássák át gyermeküket egy többségi iskolába.

Az első dobozos készülékek dánok voltak. 1957-ben jelentek meg Magyarországon, *dr. Götze Árpádnak*, a János Kórház fülész főorvosának köszönhetően, mivel ő, kihasználva a forradalom utáni nyugat adakozó kedvét, hallókészülékeket kért az ország számára. Ezeket a mellkashoz kantárokkal rögzített, házilag varrt kis szövettasakban viselték a tanulók. Teljesítményük jócskán elmaradt a mai típusokétól, alig segítette a súlyos fokú nagyothallók beszédértését. 1962-ben az én osztályom kapta az ország első magyar gyártmányú csoportos hangerősítő berendezését, egy ovális alakú asztalt, melyben elhelyezték az ülőhelyek szerint elosztott erősítőket. Ezekhez lehetett csatlakoztatni a fejhallgatókat. A hangerőt igen, de a frekvenciát nem tudtuk szabályozni rajtuk. Egy központi mikrofon egészítette ki a berendezést, melyet mindig a beszélő szája elé kellett tartani. Az eseményt akkoriban a média is, élén az MTI-vel, bejelentette. A berendezés erősebbnek bizonyult a dobozos hallókészülékekénél, minden órán használtuk, bár nem alkalmazkodott a gyermekek hallásgörbéihez. Érdekességként említem, hogy egy alkalommal *Bárczi Gusztáv* is megjelent osztályomban, és az általa kidolgozott hallásnevelési eljárást alkalmazta (Bárczi, 1938), közvetlenül a gyerekek fülébe mondva a táblára írt egytagú, 10-es szócsoportokat. 1962 és 1966 között elvégeztem az ELTE pszichológia kiegészítő szakát (beszámítottak több tárgyat a főiskolai tanulmányok kapcsán).

Az iskola tartózkodása a Dohány utcai épületben mondhatni „végéveit” élte, mivel megkezdődtek Zuglóban az új épület munkálatai. Az épület tervezésében jelentős szerepet vállalt *Sziklai Béla*, aki nagy gondot fordított az elektroakusztikai technológiára, a minél világosabb osztályokra, folyosókra, a visszhangosság csökkentésére. (Megjegyzem, hogy ezért volt évek múlva érthetetlen számomra, hogy a hallássérültek később épített, ugyancsak zuglói épületében miért tervezték sötétre a folyosókat.) 1965-ben lezajlott az iskolaépületek cseréje, s megnyílt a dr. Török Béla Nagyothallók Általános Iskolája a Rákospatak utcában. A mostani lakótelep helyett abban

az időben káposztaföldekre nyílt a kilátás. Óvodával, diákothonnal, díszteremmé alakítható ebédlővel, nagy telekkel bővült örömünkre az intézmény. Sajnos *Sziklai Béla* igazgató nem jöhetett a tantestülettel, s nem segített sokunk írásbeli tiltakozása sem, a korabeli minisztérium döntését megváltoztatni nem lehetett.

1963-ban és 1964-ben sikerült a szakirodalomból megismert, kiszemelt nyugatnémet és holland intézményekkel felvenni a kapcsolatot, és a meghívás mellett még a támogatott szállás, étkezés lehetőségét is megkapni. Ugyanis akkor még a három évenként elérhető turista útlevelel sem létezett, mely egy hónapos tartózkodásra 70 dollár váltásának lehetőségével járt. Így sikerült eljutnom a hallássérültek több német (Straubing, Frankenthal, Bréma), illetve holland (Groningen, St. Michielsgestel) intézményébe még az ottani nyári szünet előtt. A *dr. Anton van Uden* neves pszichológus és pedagógus által vezetett holland intézményt néhány év múlva még kétszer kerestem fel, ahol nagyon sokat tanulhattam, tapasztalhattam. Németországban fogadtak az igazgatók, és személyes benyomásokat szerezhettem az abban az időben nagyon korszerűnek nevezhető technikai eszközökről, az óvodai, iskolai módszerekről és a gyermekek nyelvi szintjéről. Mindkét holland intézményben láttam a Snijders-Oomen nonverbális teszt alkalmazását. A tesztet eredetileg a groningeri *Nan Snijders-Oomen* asszony dolgozta ki még a 40-es években, de a későbbi revideált kiadványt már szintén pszichológus férjével együtt jelentette meg (Snijders-Oomen, 1958). Tőlük kaptam meg az angol nyelvű útmutatót. A tesztet nem sokkal később itthon le is gyártotta egy cég. St. Michielsgestelben sikerült *Ben Gerrits* tanárt rábeszélni egy budapesti szeminárium tartására, melynek során remek hallás-ritmusnevelési módszerét mutatta be magyar gyermekekkel a Festetics utcai iskola tornatermében a siketek vidéki intézményeiből is érkezett hallgatósnak.

Két neves professzorral is tudtam szorosabb baráti viszonyt kialakítani a későbbi években tett látogatások idején, az egyik *Armin Löwe*, a heidelbergi tanárképző főiskola tanszékvezetője, a másik *dr. Otto Kröhnert*, a hamburgi egyetem tanszékvezetője volt. Mindketten többször is jártak meghívásomra Magyarországon. *Kröhnert* professzor egy diákcsoporthoz is hozott magával, és velük meglátogatta több speciális intézményünket. Löwe professzor is hospitált nálunk, valamint több előadást is tartott különböző rendezvényeken a hallásfejlesztésről és a korai fejlesztésről. *Dr. Uden* papként félt az itteni rendszertől, nem mert hazánkba jönni.

1971-ben megpályáztam a belföldi aspirantúrát, ami hároméves tanulmányi szabadságot és egy külföldi szakmai utat jelentett az akkori tudományos fokozat, a kandidátusi cím elnyerése érdekében. A disszertáció leadására még további három év állt rendelkezésre. Szakmai vezetőm *dr. Illyés Sándor* lett, mivel témám pszichológiai jellegű volt: a siketek nonverbális és verbális gondolkodása. Felvettem a kapcsolatot *Myklebust* neves amerikai pszichológussal, akitől megkaptam a siketek írásbeli kifejezését vizsgáló tesztjéhez a fogalmazást elindító eredeti fényképet (Myklebust, 1970). Megjegyzem, hogy éppen a közelmúltban újítottam fel és dolgoztam át ezt a vizsgálatot, s egy másikkal ki is terjesztettem a fiatalabb gyermekek szóbeli közlésére.

A siketek iskolájának akkori Festetics utcai épületében elsőként a Raven-féle teszttel kezdtem a vizsgálatokat, az iskola valamennyi osztályának bevonásával. Vizsgálóhelyiségként az óvoda egyik üresen álló szobáját jelölték ki számomra, amit csak egy ajtó választott el az óvodai csoporttól. Minden nap beszűrődtek az ottani foglalkozások

hangjai. Elképedve hallottam, hogy nap mint nap olyan szavakat ismételték képek alapján, mint pu-pu (puska), pipi, ló, pipa, áll, lila, tó, tata stb., azaz a könnyebbnek tartott artikulációval ejthető, nem éppen köznapinak nevezhető szavakat, az élmények megragadását tükröző természetes beszéd nem szerepelt. Akkor határoztam el, hogy valamit tenni kellene a jövőben azért, hogy ez a módszer ne maradhasson fenn.

1972-ben megalakult a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE), melynek elnökségi tagja és nemzetközi ügyekkel foglalkozó titkára lettem. Ebben a minőségemben rám hárult a kapcsolattartás a szlovák és a svéd testvérszervezettel, továbbá az Európai Speciális Pedagógiai Egyesülettel (EASE). Egyik svéd utunk során meglátogattam Stockholmban a siketek intézetét, ahol a kizárólag jellel kommunikáló tanulók nem tettek rám jó benyomást. MAGYE tisztségemnél fogva az évek során sokat fordítottam a giesseni egyetem professzorának, dr. *Walter Bachmann*-nak, ha nálunk járt, mivel rendszeresen látogatott a főiskolára. Szoros szakmai kapcsolat alakult ki közte és több oktatónk között.

Módszertani könyvem németországi megjelenését neki köszönhettem (néhány évvel később adták ki ugyanezt Svájcban, majd Lengyelországban). Mai hallgatóink jól ismerik a *Bachmann* nevet, mivel a Kar évente kítűzi a legjobb szakdolgozatokat író hallgatók számára a nevét viselő ösztöndíjat, mely természetesen a professzor hagyatékából származik.

Az aspirantúra keretében egy rövidebb angliai tanulmányutat terveztem, azonban nagy meglepetésemre négy hónapos út lett ebből a tervből, az Egyesült Államokba. Előzménye, hogy egy ottani civil szervezet a II. világháborút követő években azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a múltban vagy akár a jelenben egymással szemben álló nemzetek szakembereit, főleg szociális munkásokat, de gyógypedagógusokat is, egy közös programban hoz össze a megbékélést hirdetve, s igyekszik sokoldalú informálásukat szolgálni és szakmai érdeklődésüknek is megfelelni. Ez a szervezet a Council of International Programs (CIP) volt. Egy vezetőségi tagja már a 60-as évek vége óta kilincselte évente az Oktatási Minisztériumnál, felajánlva, hogy egy vagy két gyógypedagógus – szociális munkás képzés akkor nem volt hazánkban, mivel a hivatalos állásfoglalás szerint „nem léteznek” erre a szakmára rászorulók Magyarországon – az ő költségükön kiutazhat, és tartózkodhat egy tanulmányúton az USA-ban. A válasz mindig elutasító volt. 1973-ban szerencsémre megtört a jég, a minisztérium a főiskolához fordult, s annak akkori tanácsa engem jelölt ki az útra. 5 dollár átváltását engedélyezte az állam, evvel indultam neki a négy hónapnak, de tudtam, hogy ott heti zsebpénz és teljes ellátás, szállás vár. Sok városban és számos, hallássérülteket fogadó iskolában jártam, majd két hónapig állandó „munkahelyem” a Rochester Institute for Technology (RIT) hallássérülteknek nyitott tagozata, a National Institute for the Deaf (NTID) volt. Ez az intézmény a legkülönbözőbb szakmákra készített fel, s magyar megítélesem szerint a műszaki középiskola, valamint a főiskola és az egyetem szintjeinek választékát biztosította. Lehetőségem volt találkozásra a hallássérültekkel, szakirodalom gyűjtésére, verbális tesztek beszerzésére, a hallássérültek pedagógiájával foglalkozó országos konferencián való részvételre, s egy híres, a hallássérült kisgyermek korai fejlesztésével foglalkozó intézmény meglátogatására Indianapolisban. A későbbiekben erről még említést teszek. Majd megalakíthattuk más országok mintájára a Council of International Fellowship-et (CIF), amelynek elnöke lettem.

Hazatérve folytattam az aspiránsi munkát, kiegészítettem az alkalmazott tesztekkel több verbális vizsgálattal, így az USA-ból hozott *Peabody* szókinccs teszttel is, melyet lefordítottam, illetve alkalmazhatóvá tettem a magyar nyelvű felhasználásra. A további években kidolgoztam egy grammatikai és egy szövegértési tesztet, és lefordítottam, illetve adaptáltam az amerikai *Gardner* aktív szókinccs vizsgálat anyagát. Jóval később fordítottam le és adaptáltam a WORD olvasási-szövegértési tesztet, de ez már természetesen nem került be a disszertációba.

Az ösztöndíj 1974 nyarára lejárt, s ekkor felmerült az állásváltoztatás lehetősége: bekerülhettem volna a Pszichológiai Tanszékre. Azonban azzal a kéréssel fordultam *Illyés Gyulánéhoz*, a tanszék vezetőjéhez és egyben a főiskola akkori főigazgatójához, hogy volna-e lehetőség arra, hogy inkább a Szurdopedagógiai Tanszékre kerüljek. A kérés teljesülhetett, 1974 szeptemberétől adjunktusként a főiskola hallássérültekkel foglalkozó tanszékének tagja lettem. Itt a siketek matematika oktatásának témájával bíztak meg, amiről meglehetősen kevés ismeretem volt. A célom továbbra is a teljes oktatási koncepció megváltoztatása volt, elsősorban az a anyanyelvi tárgy szempontjából, s ehhez kínálkozott kiváló alkalom, amikor az Országos Pedagógiai Intézetben (OPI) éppen szervezték a különböző szakterületek felügyeletét. A hallássérültek témáját rám bízták félállásban, s 13 évig töltöttem be ezt a pozíciót. 1977-ben sikeresen megvédtem a kandidátusi disszertációmát a Tudományos Akadémián az abban időben még igen ünnepélyes keretek között. Ennek ellenére adjunktus maradtam még évekig, s főiskolai tanári kinevezésemre is csak 1989-ben került sor. A habilitáció, a publikációk minőségének és mennyiségének igénye akkor nem merült fel a felsőoktatásban, a nyelvtudás sem volt olyan elvárás, mint ma, amikor egy hallgató nem juthat diplomához ennek igazolása nélkül.

A siketek lipcsei iskolájának 200 éves jubileuma alkalmából 1978-ban rendezett konferencia számomra többek között azért volt emlékezetes, mert a műsor keretében korhű ruhákban felidéztek egy Heinicke által vezetett tanórát, amely kísértetiesen emlékeztetett a budapesti óvodában és a két előkészítő osztályban alkalmazott módszerre. Ennek a konferenciának köszönhetem, hogy megismerkedtem két, akkor már igen neves külföldi szakemberrel, az angol *dr. Morag Clarkkal* és a svájci *Susanne Schmid-Giovanninivel*. Mindkettőjükkel szoros szakmai kapcsolat és barátság alakult ki. Többször tartottak szemináriumokat hazánkban, s én is, sőt több kolléga is, több alkalommal láthattuk gyakorlati munkájukat külföldön. Könyveiket megkaptam (Schmid-Giovannini, 1980, Clark, 2006), volt, amit lefordítottam, s meg is jelent magyar kiadásban. Ausztriában több éven át részt vettem a hallássérültek pedagógiája szakos hallgatók képzésében. A külföldi kapcsolatokat tovább erősítettem a szakirodalomban megismert, számomra fontos iskolák vezetőivel és főiskolákkal, egyetemekkel. Igen sok konferencián vettem részt részben turista útlevalem felhasználásával, részben meghívások alapján, illetve egy idő múlva már felkéréseim is szaporodtak előadások, szemináriumok, valamint vendégprofesszúrák tartására (Svájc, Németország, Románia, Szlovákia, Lengyelország, Dél Afrika, Kazahsztán, Törökország, Kuwait).

1990 és 1994 között tagja voltam *Illyés Sándor*, *Mesterházi Zsuzsa* és *Lányiné Engelmayer Ágnes* mellett a főiskolai reformbizottságnak. 1992-től 2002-ig tanszékvezetője voltam a Szurdopedagógiai (később Hallássérültek Pedagógiája)



Tanszéknek, ahová azután felvehettem a siketek iskolájában addig tanító *Németh Tündét* és *Keresztessy Évát*, s egy frissen végzett hallgatót, *Perlusz Andreát*. Ezeket a választásokat később sem bántam meg. Hosszú ideig nemcsak a speciális tantárgyak módszertanát, hanem a korai fejlesztéssel, valamint a hallássérültek integrált nevelésével foglalkozó tárgyakat is én oktattam. A munkatársak száma lehetővé tette az egyes témákba történő bevonásukat, és bővült is *Fejes Gabriellával*, aminek következtében végül csak az óvodai, iskolai módszertan maradt rám még egy ideig. Tanszékünk költözött is, először a Damjanich utcai épületbe, majd az Ecseri útra. Mindkét épületben lehetőségünk volt audiológiai vizsgáló helyiség berendezésére, amely témát elméletben és a gyakorlatok keretében is *Keresztessy Éva* vitte. A Damjanich utcai épületben egy TV lánc segítségével a korai fejlesztésen is hospitálhattak a másik helyiségben tartózkodó hallgatók.

A rendszerváltás óriási lehetőségeket nyitott meg tanszékünk számára. Remek pályázatok adódtak német, holland, angol, később olasz, görög, skót intézményekkel, egyetemekkel. Közös kutatások, tanulmányutak váltak lehetővé. Alkalmunk nyílt sok külföldi szakkönyv megvételére, számos jegyzet kiadására, sőt játékok megvételére is a korai fejlesztéshez. Kollegáim intenzív nyelvtanfolyamon való részvétele is lehetséges volt Cambridge-ben.

1989-ben az Oktatási Minisztérium kiküldött az UNESCO lisszaboni konferenciájára, majd 1992-ben Bécsben vettem részt egy másik konferenciájukon. A kapcsolat az UNESCO-val nem szakadt meg, mivel 1994-ben ketten képviseltük hazánkat *Zsoldos Márta* kolléganőmmel a spanyolországi Salamancában, az integrációs alapelveket rögzítő, máig gyakran meghivatkozott világkonferencián, amelyen elsősorban kormányképviselők és a fogyatékos emberek világszervezeteinek vezetői vettek részt. A téma a fogyatékos tanulók integrált nevelése-oktatása volt, ennek irányelveit később valamennyi résztvevő ország kormányának megküldték (UNESCO Salamanca Statement, 1994). Kapcsolatom az UNESCO-val fennmaradt, más konferenciákra is meghívást kaptam előadóként, illetve főmunkatársával, az angol *Mel Ainscove*-val tanszékünknek közös pályázata is volt, továbbá kétszer is sikerült őt felkérni integrációs témában intézményünkben előadások tartására.

Illyés Sándor halálát követően, 2002-től ugyancsak *Zsoldos Mártával* képviseltük a magyar gyógypedagógiát az OECD 32 állama között a speciális pedagógiai nemzetközi bizottságban. A főtéma itt is a speciális nevelési igényű (SNI, angolul SEN) tanulók nevelési-oktatási integrációja volt, továbbá az, hogy a SEN fogalmát közös nevezőre hozzák a különböző országok saját elnevezései alapján. Elvállaltam egy nemzetközi OECD projekt magyarországi megvalósítását. Egy teljes megye valamennyi hátrányos helyzetű óvoda és általános iskolás korú populációjának helyzetét mértük fel *Bodorné Németh Tündével*. A téma középpontjában a fogyatékosná minősítés, a szegregáció, illetve a nagyon gyenge haladás felmérése állt, a pedagógusokhoz intézett részletes OECD kérdőív alapján. Az OECD ezen bizottságában való részvétel hat év után véget ért, mivel arról döntöttek, hogy a jövőben anyagi okok miatt megszüntetik ezt a bizottságot.

Munkám nagy részében főiskolán dolgoztam, de 2009-től egyetemi karrá alakult az intézmény, ahol a mostani oktatóknak már új, szigorított követelményeknek kell megfelelniük. Ez jelentős színvonal-emelkedést jelent, óriási változást múltbeli

tapasztalataimhoz képest. 2007-ben lettem a Karon elsőként professor emeritus. A munkát jelenleg sem szeretném még abbahagyni, ha van rá lehetőség és főleg igény.

A továbbiakban néhány, számomra is, de a szakmánk számára is kulcsfontosságú téma részleteire fogok kitérni.

## **Beszéd-nyelvfejlesztés a siketek speciális iskoláiban**

Szakmai munkám középpontjában elsősorban az ép értelmű, súlyos fokban hallássérült gyermekek nyelvi képességeinek fejlesztése állt a hangos beszéd szempontjából, azzal a törekvéssel, hogy a társadalomban az évek során, s felnőttként kommunikációjuk révén, megállják a helyüket, ki tudják magukat fejezni írásban is, s lehetőleg a szövegértés se okozzon számukra különösebb nehézséget. Természetesen az esetleg fennálló tanulási zavar és a hallássérülés súlyossági foka akadályokat állíthat. Az utóbbi gátló körülmény a hangerősítés technikájának rohamos fejlődésével, és az egyre korábbi és egyre pontosabb diagnózis felállításával napjainkban már kisebb szerepet játszik. A célom soha nem változott, de a módszerek fejlődtek.

Kezdetben nyitott voltam a jelnyelv alkalmazása felé is, miután kizárólag az eredményeket tartottam szem előtt. Ha a jelnyelv pedagógiai felhasználása elősegítette volna a verbális nyelv elsajátítását, és ennek révén a magasabb iskolai végzettség elérésével az akadálytalan társadalmi beilleszkedést, úgy nem lett volna semmilyen ellenvetésem. Ezért követtem nagy érdeklődéssel annak idején a totális kommunikáció külföldi eredményeit a szakirodalomban és látogatásaim során (Rochester NTID, Washington Gallaudet College, siketek iskolái Hamburgban, Münchenben, Zürichben). Ezek egyáltalán nem voltak meggyőzőek. Amikor a régebbit elvetve megjelent az újabb irányzat, a bilingvális fejlesztés, ezt is követtem, de ismét nem láttam sem a legújabb szakirodalomban (pl. Marschark & Spencer, 2016), sem a személyes meggyőződés során (Koppenhága, Anglia) a megoldást. *Marschark és Spencer* igen részletesen tekintetik át a számottevő amerikai és európai szerzők hallássérültek oktatásával foglalkozó publikációit, s állást foglalnak abban, hogy a siket szülők hallássérült gyermekei kiskorukban egyértelműen jobban kommunikálnak jelnyelvben, mint a halló szülők hallássérült gyermekei hangos beszédben. Azután nyomon követik a különböző készségek (olvasás-szövegértés, írás-fogalmazás), valamint a szaktárgyak, mint például matematika, történelem elsajátításának szintjét, amikor valamennyi területen a halló gyermekekhez viszonyítva komoly lemaradásról számolnak be. Az orális, orális-auditív eljárások eredményeit is számba veszik, a szakirodalmi adatok szerint ebben az esetben vegyes a kép, vannak igen jó eredmények, főleg, ha megfelelő a szülői háttér, de jelentős lemaradások is. Azt is rögzítik, hogy a hallássérült gyermekek között igen jelentékeny, 30-35%-os a tanulási zavarok előfordulása. Úgy tűnik egyébként, hogy a külföldön általánossá vált CI eljárás következtében bizonyos módszertani nyitásra került sor. Ez kitűnik számos újabb publikációból, és ezt fejtette ki nekem a siketek koppenhágai intézetének igazgatója is. Nagyobb hangsúlyt kívántak fektetni a hangos beszédben történő kommunikációra, a korai felismerés és a CI következtében sokkal jobban halló tanulók számának általános megugrása miatt. Itt hallottam azt a pozitívumot is, hogy

biztosítják a tanulási zavart mutató gyermekek esetében az akár 2-3 fős csoportokat, de előfordul az is, hogy egyetlen gyermekkel foglalkozik a tanár minden órán.

A magam részéről annak idején a tradicionális orális eljárást semmiképpen sem tudtam elfogadni, ahogy erről fent beszámoltam a siketek iskolájában tapasztalt eljárással kapcsolatban. A motiváció, a gyermekek érdeklődésének maximálisan megfelelő, őket tevékenykedtető és kifejezési igényüket mozgósító eljárásokat igyekeztem kidolgozni, miközben súlyt fektettem a hallás lehető legjobb felhasználására. A legújabb szakirodalmat követve és számos külföldi utamon megtaláltam azokat a szakembereket, akik hasonlóan gondolkodtak, láttam, meggyőződhettem elgondolásaik igazságáról, az eredményekről a gyakorlatban, ezért eljárásaik nagy mértékben hatottak rám, igyekeztem ezeket is beépíteni a hazai gyakorlatba.

Az OPI-ban betöltött felállásom során három szakfelügyelő, *Helesfai Katalin*, a vakok intézetének későbbi igazgatója, a szegedi *Hégely Gáborné* és *Mihalovics Jenő*, a siketek kaposvári intézetének későbbi igazgatója nagymértékben segítette az új kezdeményezések bevezetését. Ők összekötő kapcsot jelentettek az ország siketekkel foglalkozó intézményei között. Lehetőséget kaptam az új módszernek hivatalos kísérlet formájában való bevezetésére. Ez fokozatosan történt. A siketek óvodájában kezdődött, majd évről évre haladva mindig egy újabb, a két előkészítő osztállyal együtt összesen 10 évfolyam bekapcsolásával folytatódott. Elsőnek a siketek budapesti iskolájában kerestem és találtam meg a vállalkozó kollégákat, de hamarosan kiterjeszthettük a munkát vidékre is (Szeged, Eger, Debrecen, Kaposvár), ahol ugyancsak kitűnő kollégák vették át a feladatot. Az említett szakfelügyelők igen nagy segítséget nyújtottak az egységes szemlélet közvetítésében, magam is nagyon sűrűn látogattam az éppen érintett osztályokat. Mód volt az OPI révén egy új, színes fotókkal illusztrált anyanyelvi tankönyvsorozat ugyancsak fokozatos megjelentetésére. Ezek szerzői szintén a budapesti és vidéki kollégák voltak, jómagam az alkotó szerkesztést végeztem. A tankönyvek közül kettő Nívó Díjat nyert. Nagyban segítette a munkát, hogy évről évre módszertani útmutatók megjelentetéséhez segített az OPI, továbbá évente több napos tanfolyamokat is szervezhettünk a kísérletben résztvevő gyógypedagógusok számára. Kidolgoztuk a munkánkat tükröző tantervet is, amelyben új tantárgyak bevezetése is szerepelt, mint az anyanyelvi gyakorlati foglalkozás, a hallás-ritmus nevelés (ehhez minden iskolában az Oktatási Minisztérium segítségével speciális hangszereket sikerült beszerezni az újonnan megnyitott szaktantermekhez), és az egyéni anyanyelvi nevelés. Az utóbbi keretében korszerű szemléletű, a hallást is bevonó kiejtésnevelés volt a cél. Ekkorra már megszűnhetett a kísérleti jelleg, általánossá vált az új eljárás bevezetése még a nagyothallók budapesti iskolájában is. Segítette a munkát az is, hogy sikerült több külföldi előadót is felkérni előadások tartására, néhányukat visszatérőként is üdvözölhettük, sőt *Clark* asszony szívesen vállalkozott az egyes iskolákat felkeresve a hospitálásra és konzultációkra a kollégákkal. A módszertani témát *Bodorné Németh Tünde* vette át tőlem, s oktatja jelenleg is nagyon jó szinten. A módszer, az akkor bevezetett új tárgyak tartalma a mai oktatásban is fennmaradt, jóllehet komoly változtatásokra van ma is, és a jövőben is szükség a populáció jelentős átalakulása miatt, amit később fejtek ki részletesebben.

## A hallássérült kisgyermek korai fejlesztése

Egy rövid áttekintéssel kezdem. A hallássérültek korai fejlesztésének kérdése szorosan összefügg a hangerősítési technika megjelenésével és későbbi rohamos fejlődésével. Korunk korai fejlesztésének úttörője Európában az angol orvos, *Edit Whetnal*. Ugyanis nagy Britanniában már 1948-ban megjelentek az első hallókészülékek, s *Whetnal* ezekre is alapozva 1953-ban nyitott meg egy ambuláns központot 1-2 éves hallássérült gyermekek hallás- és beszédfejlesztése céljából (Whetnal, 1955). Hozzávetőleg ugyanebben az időszakban az amerikai *Helen Beebe*, hallássérültekre specializálódott gyógypedagógus kezdett meg hasonló munkát kisgyermekkel, az általa létesített Speech and Hearing Center-ben, az akkori, még kezdetleges hallókészülékek bevonásával. *Anton van Uden* Hollandiában ugyancsak az ötvenes évek elején kezdte meg a hallássérült kisgyermek korai fejlesztését, de csak az óvodásokkal a siketek intézetén belül.

*Armin Löwe* Heidelbergben 1959-ben alapított meg egy korai fejlesztő központot hallássérült kisgyermek számára (Löwe, 1992). Itt járt *dr. Götzte Árpád* a hatvanas években, és ezt a példát követve kezdte meg a János Kórházban egy asszisztens a munkát fiatal gyermekekkel, meglehetősen konzervatív módon. A siketek iskoláiban és a logopédiában régóta alkalmazott eljárást használta a hallókészüléket viselő gyermekeknél, a tükör előtt ülve, s izolált szavak tanítására összpontosítva. Valamennyi, előbb említett szakember akkor még viszonylag gyenge technikai feltételek mellett, az úgy nevezett *gyermekközpontú* fejlesztést alkalmazta, azaz a szülő alig játszott ebben a munkában szerepet, nem is volt jelen a foglalkozásokon, legfeljebb feladatokat kapott. Ezt az irányzatot váltotta fel a gyermekek érdeklődéséhez sokkal jobban alkalmazkodó *ko-terapeuta* irányzat. Az elnevezés a szülőre vonatkozott, akinek már nem kellett odakint várakoznia, sőt komoly szerepe is lett. A terapeuta a gyermeket motiváló természetes beszédhelyzetekben (játék rajzolás, képeskönyvek stb.) beszélt, és időnként be is vonta a tevékenységekbe az anyát vagy az apát, akár mindkettőt. Elvárás volt, hogy a szülő otthon is hasonló módon foglalkozzék a gyermekkel. Ezt az irányzatot követte, s vitte a következő években igen magas szintre például Svájcban *Schmid-Giovannini* (1980), Kanadában *Estabrooks* (1994). Módszertanilag tovább lépett az angol *Clark* (1989, 2006), aki a kicsikkel zajló foglalkozásokon a szülők önálló aktivitását is elvárta, s a gyógypedagógus szerepét főleg abban látta, hogy példákat mutasson az otthoni tevékenységek stílusára. Nem volt azonban szándéka semmiképpen, hogy a látottakat másolják otthon (*kooperatív irányzat*). Mára újabb változást látunk ezen a téren, részben azért, mert óriási technikai fejlődés tapasztalható és a hallássérülést egyre korábban diagnosztizálják. Bevezették világszerte az újszülöttek objektív általános hallásszűrését (az otoakusztikus emisszió mérését) néhány nappal a születés után, továbbá már csecsemőkorban lehetővé vált a hallókészülékkel történő ellátás, és a súlyos hallássérülteknél egy újabb technikai eszköz és egy műtéti eljárás kombinációjával a cochleáris implantáció (CI), mely napjainkban már az egy éves kor körüli kisgyermeknél alkalmazható akár mindkét oldalon is.

Jómagam először 1973-ban láttam még a szinte ma is korszerűnek tartható gyakorlatot az USA-ban Indianapolisban, a híres, jelenleg is működő *John Tracy* klinika

meglátogatása során. A klinikát a neves színész, *Spencer Tracy* fiáról nevezték el, aki súlyos hallássérült volt. Ez a központ kizárólag korai fejlesztéssel foglalkozott. A nagy távolságra lakó szülőkkel az útmutatások megfelelő részeinek folyamatos postázásával az úgynevezett levelező tanfolyam révén tartották az állandó kapcsolatot. A közvetlen találkozásokat is megszervezték. Ilyenkor a szülőket a központban egy speciális fejlesztő helyiségben, teljesen berendezett lakásban fogadta a terapeuta, ahol az otthoni teendőket végezheték az anyák (ágyazás, asztalterítés, konyhai munkák, játék stb.), s a terapeuta legfőbb feladata az volt, hogy a természetes beszédhelyzetek kiaknázását segítse. A klinika módszerei tulajdonképpen már annak idején is meghaladták korukat, mert eljutottak a fentiekben említett kooperatív szintre. A nézők, például diákok, látogatók, így én is, egy alagsori helyiségből videólánc segítségével követhették a munkát. A klinika útmutatóját a későbbiekben lefordítottam, és átdolgoztam a magyar körülményeknek megfelelően. Jegyzetként kétszer is megjelent.

A hetvenes évek végén és a nyolcvanas években is ellátogattam Svájcba, ahol meggyőződhettem *Schmid-Giovannini* asszony látványos munkájáról az egyre korszerűbb hallókészülékeket viselő gyermekekkel. Ebben az időben már én is elkezdtem a szülőknek szóló tanácsadást, s a foglalkozást gyermekükkel. Ezt a gyakorlatot sok éven át folytattam, így erősítve meg saját tapasztalataimat, és személyesen is átélve a terápiás, illetve konzulensi tevékenység nehézségeit és eredményeit. *Schmid-Giovannini* könyvét ugyancsak lefordítottam és adaptáltam még 1982-ben. Ő több előadást is tartott főiskolánkon, videófelvételekkel szemléltetve az eljárás sikerességét. Azt a hazai szakemberek azért levonták, hogy a gyermekek egyikénél sem állt fenn tanulási zavar, s a szülők mind rendkívül ambiciózusak és igen együttműködőek voltak. Természetesen éppen ennek elérése a nagy feladat, hiszen a terapeuta munkájának legfontosabb része a szülő megnyerése, mivel az idő legnagyobb részét nem a szakember, hanem a szülő, többnyire az anya, tölti a gyermekkel. Svájcba később – egy pályázati lehetőség kapcsán – vidéki intézetek szakembereivel is kiutaztam, az akkor már országszerte zajló, ilyen jellegű munka megerősítésére, amit megkönnyített néhány iskolánknál a gépkocsi beszerzése is, hiszen így autóbusz vagy vonat igénybevétele nélkül, könnyebben elérhette a terapeuta a távolabb lakó gyermeket is. Pályázati lehetőség nyomán utazhattunk a tanszék néhány munkatársával Kanadába a 90-es években, ahol a szakmában jól ismert *Warren Estabrooks*-nál Torontóban, valamint *Judy Simser*-nél Montrealban hospitáltunk, és láthattuk a szülőket mint ko-terapeutákat az úgynevezett auditív-verbális terápia során. A kanadai szakemberek is tartottak előadást főiskolánkon később. A *Clark* asszony által kiképzett szakemberek munkájáról személyesen is meggyőződhettem Münchenben, a törökországi Eskisehirben és Pretoriában, Dél-Afrikában. A korábban említett főiskolai előadásaiban több alkalommal mutatta be videó felvételeken is a korai fejlesztésnél alkalmazott eljárását, melyet az általa kiképzett szakemberek tartottak a világ számos országában.

Külföldön a 90-es évektől egyre több gyermeket műtöttek meg és láttak el CI készülékekkel, ami óriási változást hozott a súlyos fokban hallássérült gyermekek fejlődésében. Magyarországon is megkezdődtek ugyancsak a 90-es években a CI műtétek, először csak felnőtteknél, majd fokozatosan egyre fiatalabb gyermekeknél. Jelenleg az ország négy nagy orvosi klinikáján zajlanak ezek a sokszor kétoldali műtétek.

Természetesen nélkülözhetetlen feladat a műtét után az elsősorban a szülőknek nyújtott gyógypedagógiai segítség, a hallás és a beszéd fejlesztése érdekében. Külföldön az erre a területre szánt anyagiak a műtéti kiadásokkal összevontan jelennek meg, és általában az állam finanszírozza a teljes összeget. Magyarországon is ingyenesen biztosítják magát a műtétet, és a Cochlear vagy a MED-EL cégek által gyártott, igen jó minőségű implantátumot, valamint a szükséges beállításokat. A gyógypedagógiai munka kezdettől az utazótanárokra hárul már közvetlenül a műtét után, illetve sokszor azt megelőzőleg is, hiszen a gyermek hallókészüléket hordott már korábban. Ez a rendszer eltér a több országban bevezetett külfölditől, mert nem adottak az erre az új feladatra specializálódott, sok esetben önálló központok, amelyek az implantált gyermekekkel és szüleikkel foglalkoznak, végzik a kezdeti időszakban nagyon gyakran szükséges beállításokat, és rendszeresen ellenőrzik a külső egységek teljesítményét. Ők veszik fel egy bizonyos idő után a kapcsolatot a gyermekek lakóhelyén a korai fejlesztést ellátó gyógypedagógusokkal. A tanszék több munkatársával ezúttal is egy pályázati lehetőség révén jutottunk el Németország egyik legnagyobb ilyen CI központjába, Hannoverbe, ahol láthattuk az ott folyó munka minden részletét.

Tanszékünkön *Keresztessy Éva* épített ki kapcsolatokat a külföldi hallókészülékek hazai forgalmazóival és technikusaiakkal, akik többek között a beállításokat is végzik. Napjainkban már lehetőség van erre az Ecseri úti épület audiológiai helyiségében is, így a hallgatók is láthatják a folyamatot. 2000 után rendszeres meghívást kaptam a CI készülékeket gyártó MED-EL osztrák cég által szervezett szemináriumokra, melyeken az orvosi témák mellett egyre nagyobb hangsúlyt kapott a terápiás oldal is, és alkalom nyílt a különböző országokból érkező szakemberekkel folytatott tapasztalatcserére is. A hallás és a beszéd fejlődésének nyomon követésére mindig kerestem a lehetőségeket, s több is adódott ezeken a szemináriumokon. Megkaptam őket, elvégeztem a fordítást és az adaptálást is. A teljes iskoláskort megelőző életszakaszt, a csecsemők életének 2. hetétől a 6,11 éves korig fogja át a PLS-3 (*Preschool Language Scale*) teszt, mely egy évente megismétlésre ajánlott nyelvi skála felállítására alkalmas, egyszerű eljárás. (Zimmermann et al.,1992). Egy másik jól használható teszt az EARS vizsgálati készlet, melyet a cég által felkért szakemberek dolgoztak ki. Ezzel a teszttel nyomon lehet követni a CI-t viselő személyek hangészlelésének, majd beszédértésének alakulását. Ugyancsak MED-EL szemináriumokon kaptam meg a hallás szintjét értékelő CAP (Categories of Auditory Performance) skálát, mely a hallási teljesítményt kategorizálja 8 fokon (Archbold et al, 1995), és a LittleEARS tesztet, amely egyetlen oldalas, 3 havonként kitöltendő kérdőív. A válaszok alapján képet kaphat a terapeuta vagy a szülő a 0 és 2 év közötti, hallássérült, hallókészüléket vagy CI-t viselő gyermek hallásának alakulásáról.

Napjainkban itthon a hallássérült gyermekek korai ellátása a technikai eszköztár folyamatos fejlődése és az eredmények ellenére még több kívánni valót hagy maga után. A hallássérült gyermekeket fogadó valamennyi intézményben évekkal ezelőtt ugyan megalakultak az erre a munkára specializálódott munkatársakkal dolgozó részlegek, az EGYMI-k, azaz az integrált és a korai fejlesztésben részesülő gyermekek ellátását végző csoportok, de a korábbi évekkal szemben elvonták a korai fejlesztést tőlük, s a pedagógiai szakszolgálatoknak adták át. Ehelyett a gyermekek lakóhelyéhez közel, addig más területen dolgozó gyógypedagógusokat bízták meg az adott gyermekek ellátásával. A

kijelölt kollégák ugyan valamikor két szakot végeztek, de nem dolgoztak ezen a nagyon sok szaktudást igénylő területen. Országos, intenzív továbbképzésre ezért szükség volna, de további problémák is vannak. Még mindig sok a fehér folt, nincs elég utazótanár, továbbá gyakran még mindig nem, vagy túl későn jön létre a fülészeti diagnózis, nem jut el sem a hallókészülékes ellátás, sem a gyógypedagógus minden érintett kisgyermekhez. Gondot jelent az is, hogy a siket szülők többsége elzárkózik a gyermek életébe hatalmas változást hozó CI-től, nem is mérik ezt fel, mivel idegenkednek a műtétől, és tartanak az elképzelt különböző káros következményektől. Ebben is eltérünk a külföldi gyakorlattól, ahol már megszűnt ez az elzárkózás.

## **Diszfázia, egyéb tanulási zavarok hallássérült gyermekeknél**

Hosszú ideig nem merült fel a járulékos tanulási zavarok kérdése saját gyakorlatomban. 9 évig tanítottam a Nagyothallók Iskolájában, kb. 50 gyerekekkel foglalkoztam, és két esetben volt diszfáziás tanítványom. Különböző tesztekkel vizsgáltam a 70-es években egy teljes iskola valamennyi siket tanulóját, de különös módon ezzel a problémával alig szembesültem. Ugyanakkor már a hatvanas években értesültem a témáról, mégpedig St. Michielsgestelben, Hollandiában. *Van Uden* (1970) nagyon intenzíven foglalkozott ezzel a kérdéssel, tőle hallottam először a diszfázia megjelölést siketekre vonatkoztatva. Megismertem pszichológiai vizsgálati módszerét, mely alkalmas a tünet pontosabb feltárására, ezt azután *Zsoldos Márta* be is iktatta a Pszichológiai Tanszék eljárásai közé. Egyébként az ő kutatómunkájának egyik fő eleme lett ez a terület, amely munkába én csak időnként, s főként a pedagógiai szempontú megközelítés nézőpontjából kapcsolódtam be. Az 1983-84-es tanévben végeztem egy országos nyelvi felmérést a siketek iskoláiban. Ekkor még nem érződött a járulékos tanulási zavarok feltűnő előfordulása. Inkább a 90-es évektől kezdtek a hallássérülés negatív hatásait mélyítő járulékos tanulási zavarok a siket és a nagyothalló gyermekek körében nagyobb számban megjelenni, s az előfordulási arány az évek során csak fokozódott. Ezt a külföldi szakirodalom is megerősíti. Jelenleg nagyszámú statisztikai adat alapján a tanulók 35-40 százalékára is kiterjesztik. A 80-as évek végén egy konferencián ismertem meg a *Heldstab* házaspárt, a férj, Christian, a zürichi egyetemi klinikán elsősorban a pedoaudiológiai diagnosztikával foglalkozott igen eredményesen, de pszichológiai vizsgálatokat is végzett. A feleség, Heidi, logopédusként és a hallássérültek pedagógusaként elvégezte a neves gyógypedagógus és pszichológus, *Felicie Affolter* speciális kétéves tanfolyamát, és hosszú évekig együtt is dolgozott vele. Idővel teljesen átállt az ezirányú terápiás munkára. Igen eredményesen foglalkozott a legkülönbözőbb tanulási zavarok kezelésével, Affolter terápiáját valamelyest át is alakítva. A házaspár számos országban tartott szemináriumokat, s egészen megbetegedésükig rendszeresen jöttek Budapestre is. *Hedi Heldstab* könyvét (2011) lefordítottam, s egy évvel később meg is jelent magyar nyelven. Az *Affolter*-féle modellen alapuló terápiát főiskolai hallgatóinknak *Keresztessy Éva* oktatja.

Jelenleg a legnagyobb problémát a nagyothalló, illetve siket gyermekek osztályaiban a tanulási zavarokat mutató hallássérült tanulók nagy száma okozza. A siketek iskoláiban

az egyes, egyébként viszonylag alacsony létszámú osztályokban már olykor a többséget alkotják, a populáció megváltozott, sokkal heterogénebb lett. Ez a helyzet a nagyothallók és a siketek osztályaiban is. A tanulási zavarok pontos okát nem tudom. A tanulási zavart mutató hallássérült tanulók létszáma ilyen mértékű emelkedésének okairól nem folytat kutatásokat még. Az viszont tény, hogy a populáció változásának más okai is vannak. Az eredményes korai fejlesztés, és a megfelelő hallókészülékekkel való ellátás – ideértve a CI műtétek következtében viselt készülékeket is – miatt a nagyothalló gyermekek közül sokan ma már a többségi óvodákban vagy iskolákban találhatók, és a múltban siketnek tartott óvodások vagy iskolások hallásállapota a korszerű technikai eszközök segítségével igen jól kompenzált lett, így igen fogékonyakká váltak a hangzó nyelv elsajátítására hangos beszédre fogékonyakká. Ugyanakkor nem ritka az erősen hospitalizált, igen későn diagnosztizált gyermekek megjelenése sem, több helyen a járulékos nyelvi zavarokat mutatókon túl, tanulásban akadályozott gyermekek is előfordulnak. Komoly differenciálásra, speciális eljárásokra volna szükség, ugyanis szerintem nem egyértelműek az iskolai egyéni foglalkozások eredményei. Egyidejűleg magasak a követelmények, a meglehetősen korszerűtlen helyi tantervek igazodnak a többségi iskolák túlságosan a lexikális ismeretekre építő, kifogásolható tartalmához, nem szerepelnek A és B tagozatoknak megfelelő irányelvek sem, az osztályismétlés minimális, de nem is sokat változtatna a gyermekek tudásán. Úgy vélem, képességek szerint, és nem életkor szerint kellene a csoportokat kialakítani, vállalva a jelentősen eltérő csoportlétszámokat, s azt is, hogy létrejöjjenek akár egészen kislétszámú csoportok is. Persze ez utóbbihoz a közoktatási/köznevelési rendszer megváltoztatására volna szükség.

## **A hallássérült gyermekek integrált (inkluzív) oktatása**

A tipikus fejlődésű gyermekektől eltérő óvodás vagy iskolás gyermekek befogadása a többségi óvodákba, vagyis integrációjuk kérdése a 20. század második felében merült fel több országban, és megtörtént ennek az oktatási törvényekbe foglalása is. Svédországban került erre a leghamarabb sor, már a hatvanas években, és más skandináv országokban, valamint Olaszországban, az USA-ban a 70-es évek derekán történt ez meg. A 80-as, 90-es években gyűrűzött tovább a folyamat, melyet a nagy nemzetközi szervezetek, közösségek, mint az ENSZ, az UNESCO, az OECD, az EU is erőteljesen támogattak, s jelenleg is támogatnak.

A téma felvetése Magyarországon sem késett nagyon. Ugyan az oktatási-nevelési integráció régóta fennállt nálunk, de kizárólag a törvényileg nem szabályozott és nem elismert, államilag nem támogatott spontán változat. Ennek felmérésére egy FEFA pályázat felhasználásával indítottuk el a 80-as évek elején főiskolánk első integrációs témájú kutatását, az érzékszervi és mozgáskorlátozott gyermekek felmérését Fejér megye valamennyi óvodájában és iskolájában, *Kovács Csongor* és *Fótiné Hoffmann Éva* kollégáimmal. A továbbiakban is volt pályázati lehetőség, s ezt felhasználva kezdtük meg a siketek több intézményének vállalkozó kollégáival tanítványaik közül egyesek felkészítését az integrálásra, majd partnerként kiválasztva a megfelelő többségi intézmények egyes pedagógusait, a gyermekek tényleges kihelyezését és fejlődésük nyomon követését.



Tanszékünknek alkalma volt a rendszerváltás utáni pályázatok keretében *Kereszti Zsuzsát*, a budai tanítóképző oktatóját is meghívni egyik angliai utunkra, valamint rajta kívül több, az integráló osztályokban, iskolákban dolgozó tanítót is.

Tanszékünkön kívül fokozatosan bekapcsolódott a kérdés kutatásába a többi pedagógiai tanszék is. A magyar oktatási törvényben először 1993-ban jelent meg az integráció lehetősége, meglehetősen óvatos formában. Ennél ebből a szempontból lényegesen korszerűbb szemléletet képviselt a ma is érvényes 2011-es közoktatási köznevelési törvény. Sokat számított a gyógypedagógusok képzése során, hogy valamennyi érintett tanszékünkön megjelent az integrált oktatásban résztvevő SNI tanulókkal kapcsolatos módszertani tárgy. 2001-ben a többségi iskolák számára több tanszékkal együtt írt kiadványt jelentettünk meg az együttnevelésről.

Fontos volt a másik fél, a többségi óvónők, tanítók felkészítése az új feladatra a felsőoktatás szintjén. 1998-ban kezdtem foglalkozni a témával, melyet a tanító- és óvóképző intézménnyel létesített kapcsolat is erősített. Több tanszékünkkel közösen írtuk a felsőoktatási intézmények számára az első megjelent útmutatót a sajátos szükségletű hallgatókkal kapcsolatos integráló tevékenységhez. *Kereszti Zsuzsa* tanítóképzős oktatóval hosszabb együttműködés vette kezdetét. Ő is nagyobb szerepet kapott, velem együtt, egy kétéves dán-magyar PHARE projektben, mely 2004-ben és 2005-ben egy szakaszosan lezajló intenzív tanfolyamból állt, 50 oktató számára, akik az ország különböző felsőoktatási intézményeiben tanítottak.

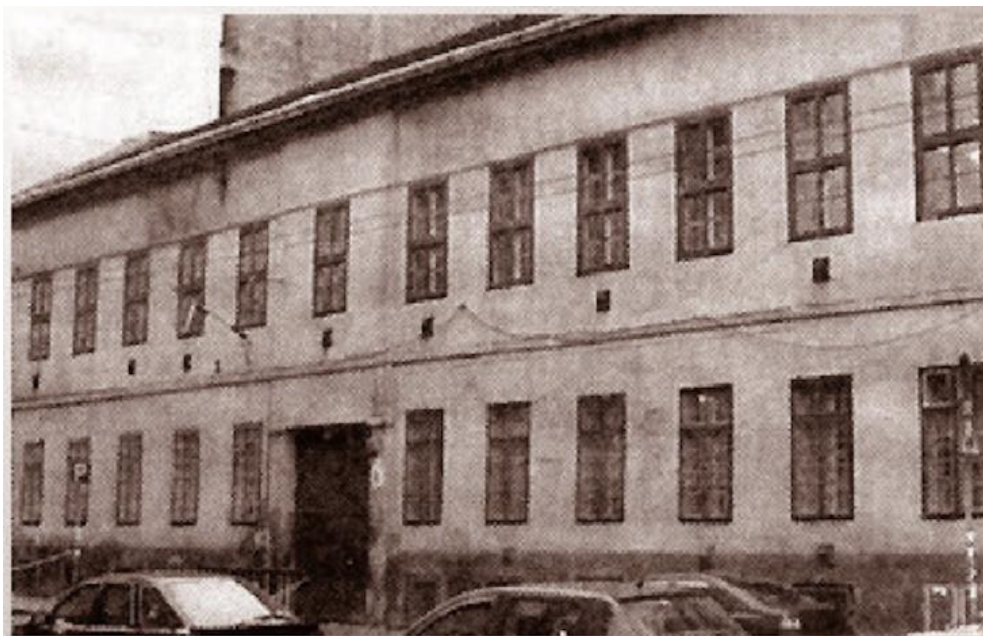
Közben az integráció fogalma mellett fokozatosan megjelent az inklúzió, mint továbbfejlesztett forma. Gyakorlati bevezetése külföldön sem mindenütt gördülékeny, hazánkban pedig kivételes. A folyamat elősegítésére írta az úgy nevezett inklúziós indexet két angol professzor, *Tony Booth* és a már említett *Mel Ainscow*, mely meg is jelent közel 20 országban. A magyar fordítást és az adaptációt évekkel később *Schiffer Csilla* kolléganőmmel készítettük el. Ennek célja a többségi iskolák tantestületeinek felkészítése volt az inklúzió minél jobb megvalósítására. Szakcsoportunkon évekkel ezelőtt átvette a témát *Perlusz Andrea*, s oktatóként és kutatóként is igen magas színvonalon foglalkozik a kérdéssel.

Végül néhány szó az integráció/inklúzió hazai megvalósításáról. Van nem is kevés eredményes, valóban sikeres példa, de fennállnak jelentős akadályok is. Ezek közül csak néhányat sorolok fel: a többségi iskolai tanterv említett korszerűtlensége, túl nagy hangsúlya a lexikális ismereteken, a tanítók, tanárok sok helyen tapasztalható, hagyományos stílusú oktatási módszere, az általános idegenkedés a bármilyen oknál fogva heterogén tanulócsoportoktól, a szülői ház feltétlen együttműködésének hiányossága, és az utazó tanári hálózat foghíjas területei és továbbképzésük teljes hiánya.

## Szakirodalom

- Archbold, S., Lutman, M., & Marshall, D. (1995). Categories of Auditory Performance. In Clark, M., Cowan, R. S. C. (eds.), *International Cochlear Implant, Speech and Hearing Symposium, Melbourne*.
- Bárczi G. (1938). *Hallásébresztés, hallásnevelés*. Siketnémák és Vakok Országos Egyesülete, Vác.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Centre for Studies of Inclusive Education, UK.

- Clark, M. (1989). *Language through living for hearing impaired children*. Hodder and Stoughton, London.
- Clark, M. (2006). *A Practical Guide to Quality Interaction With Children Who Have a Hearing Loss*. Plural Publishing, San Diego, Oxford, Brisbane.
- Estabrooks, W. (1994). *Auditory-Verbal Therapy for Parents and Professionals*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Washington D.C.
- Heldstab, H. (2011). *Warum spricht mein Kind nicht?* Eigenverlag, Thalwil.
- Löwe, A. (1992). *Hauspracherziehung für hörgeschädigte Kinder*. Marhold, Berlin.
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2009). *Education of deaf and hard of hearing children*. NCSE Research Reports No.1. Dublin.
- Myklebust, H. R. (1970). *Development and disorders of written language*. New York, London.
- Perlusz A. (szerk.) (2012). „...aki olvassa, értse meg...” Csányi Yvonne köszöntése. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- Schmid-Giovannini, S. (1980). *Sprich mit mir!* Marhold, Berlin.
- Snijders-Oomen, N. és J. Th. (1958). *Niet-Verbale Intelligentieschaal S.O.N.*, Groningen.
- Uden, A. van (1970). *The world of language for deaf children*. University Press, Rotterdam.
- Whetnal, E. (1955). Discussion on the management of deafness in the young child. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*. 49(7) p. 455-468.
- Zimmermann I. I. et al. (1992). *Preschool Language Scale-3. Examiner's Manual*. The Psychological Corporation, San Antonio.
- The UNESCO Salamanca Statement (1994): [www.csie.org.uk/inclusion/unesco\\_salamanca.shtml](http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco_salamanca.shtml)



A Dohány utcai iskolaépület (1954)



Az első csoportos erősítő Magyarországon (1961)



Első osztályommal (1964, Dohány utca)



Anton Van Uden (1985, Bécs)



Löwe professzor a Phonak konferencia záróvacsoráján (1990, Budapest)



Morag Clarkkal előadás közben (1996, Budapest)



Kröhnert professzor Egerben (1991, tanít Muraközy Andrea)



Gyógypedagógusok Kaposvárról és Sopronból tanulmányúton (1992, Würzburg)



A Heldstab házaspár (1994, Zürich)



Konferencián Salamancában Mel Ainscow-val jobb oldalon (1994)



Warren Estabrooksnál (1995, Toronto)



Szakcsoportunk a születésnapjaink végén (2017)

## **ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR GYÓGYPEDAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZŐ KÖZPONT**

### **Számolási zavar (Diszkalkulia) megismerése (60 óra)**

A résztvevők megismerik a diszkalkulia (számolási zavar) szakmaelméleti, tüneti, kóroki hátterét és viselkedési következményeit a hazai és nemzetközi szakirodalmak alapján. A 30 óra elmélet - 30 óra gyakorlat keretében a résztvevők jártasságot szereznek a diszkalkulia (számolási zavar) terminológiájának aktuális, modern használatában, illetve a komplex gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálatokat végző szakértői bizottságok által kiadott szakértői vélemények értelmezésében. A résztvevők megismerik a gyermekek, tanulók ellátásba kerüléséig a vonatkozó jogszabályi hátteret, és olyan ismereti, szakmaelméleti alapokra tesznek szert, amelyek által képesek lesznek felismerni a diszkalkulia (számolási zavar) prediktív tüneteit és megtervezni az ellátási utakat. Elsajátítják a pedagógiai diagnosztika és a terápia szempontrendszerét, és megismerik azok hazai és nemzetközi eszköztárának legfontosabb elemeit. Az órákra 3 alkalommal (tömbösítve: 2\*3 nap, illetve 1\*2 nap) csütörtök-péntek-szombati, illetve az utolsó alkalommal péntek-szombati napokon kerül sor. A jelentkezés feltételei gyógypedagógia és/vagy pszichológia alap- vagy mesterképzésben (vagy korábban ennek megfelelő fősokolai szintű képzésben) szerzett oklevél, gyógypedagógus és/vagy pszichológus szakképzettség.

**Részvételi díj: 75.000 Ft**

**A képzés időpontja: 2018. május 10-11-12., május 24-25-26., június 15-16.**

**Jelentkezési határidő: 2018. április 10.**

További információ: <https://goo.gl/19Pa8y>



# A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar<sup>1</sup>  
Gyengénlátók Általános Iskolája, EGYMI és Kollégiuma<sup>2</sup>*

## **Audionarráció a látássérült személyek akadálymentes kultúrafogyasztásáért: Egy jó gyakorlat bemutatása**

GOMBÁS JUDIT<sup>1</sup> – BARÁTH ERIKA ANITA<sup>2</sup>

[gombas.judit@barczi.elte.hu](mailto:gombas.judit@barczi.elte.hu)

[barath.erika.anita@gmail.com](mailto:barath.erika.anita@gmail.com)

---

### **ABSZTRAKT**

Háttér és célok: Az audionarráció olyan, a kultúra akadálymentes hozzáférését elősegítő értékes szolgáltatás, amely az utóbbi években már Magyarországon is egyre több helyszínen elérhető látássérült személyek számára. Hazánkban úttörőként a Pesti Magyar Színház látogatói vehetik minden, a színház szervezésében, a nagyszínpadon játszott produkció során igénybe.

Tanulmányunkban elsőként bemutatjuk, mi is az audionarráció, majd röviden ismertetjük nemzetközi és hazai történetét, felhasználási területeit. Ezt követően a Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma tanulóinak a Pesti Magyar Színházban látott audionarrált előadásokkal kapcsolatos visszajelzéseit ismertetjük. A Színház és a Gyengénlátók Általános Iskolája immár két teljes évadot felölelő együttműködés keretében juttatja hozzá a gyengénlátó gyermekeket akadálymentes színházi élményekhez.

Módszer: Kérdőíves vizsgálat keretében az iskola 9-15 év közötti látássérült tanulóit (N=41) kérdeztük az audionarrált színházi előadásokkal, valamint a látogatást előkészítő és a tapasztaltak feldolgozását célzó drámapedagógiai foglalkozásokkal kapcsolatos benyomásairól.

Eredmények: A nyitott kérdésekre adott szöveges válaszok tanulsága szerint a válaszadók egyöntetűen fontosnak találták az audionarrációt és a megelőző, ismerkedő programelemeket a színházi darabok könnyebb megértésében. Kérdőívünkkel képet kívántunk arról is kapni, hogy a válaszadók családjában a szabadidő közös eltöltésének része-e a színházlátogatás. Lehangoló, hogy csupán 3 tanuló számolt be arról, hogy családjukkal évente legalább egyszer ellátogatnak színházba; 10 tanuló már korábban is járt, míg 7 a válaszadás tanévében volt először az iskola szervezésében színházi előadáson.

Következtetések: Azt, hogy az audionarráció milyen jelentős mértékben hozzájárul az előadások élvezetéhez, híven tükrözi, hogy még a gyengénlátó tanulók is arról számoltak be, hogy a narrációnak köszönhetően könnyebben követték a cselekményt; aliglátó társaik visszajelzése szerint pedig a narráció elengedhetetlen a történetek követéséhez. E pozitív visszacsatolás is alátámasztja, milyen égetően fontos további audionarrátorok képzése, valamint a szolgáltatás minél szélesebb körben való elérésének biztosítása.

**Kulcsszavak:** audionarráció, látássérülés, színház

---

## Háttér és célok

A 21. század második évtizedében a fogyatékos személyek Magyarországon még mindig az élet számtalan területén szembesülnek hátrányos megkülönböztetéssel, sajnálattal, kirekesztéssel. Örvendetes ugyanakkor, hogy egyre több, a fogyatékos személyek egyenlő esélyű részvételét célzó kezdeményezéssel találkozhatunk. Tanulmányunkban ezek egyikéről számolunk be.

A Pesti Magyar Színház első, és ez idáig egyetlen magyarországi színházként immár harmadik éve biztosít minden, a nagyszínpadon bemutatott darabjához audionarrációt, és foglalkoztat – a színház társadalmi felelősségvállalás programját is irányító – főállású, képzett audionarrátort. Írásunkban elsőként bemutatjuk, mi is az audionarráció, majd felvázoljuk nemzetközi és hazai történetét. Ezt követően a Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma tanulóinak a Pesti Magyar Színházban látott, audionarrált előadásokkal kapcsolatos visszajelzéseit ismertetjük. Célunk az audionarráció célszereplőjének tapasztalatainak keresztül felhívni a figyelmet az egyenlő esélyű hozzáférést elősegítő kivételes szolgáltatásra, s egyúttal arra, hogy égetően fontos az audionarráció hazai terjedésének ösztönzése és támogatása abból a célból, hogy a látássérült személyek minél szélesebb rétegei számára legyen biztosított az akadálymentes kultúrafogyasztás.

### *Mi is az audionarráció?*

Az American Council of the Blind, Audiodescription Project (é. n.) így ismerteti: „Az audionarráció (audiodescription) egy színházi előadás, a televízió, egy film vagy egyéb művészeti tevékenység vizuális elemeinek akadálymentes élvezetét teszi lehetővé vak és látássérült személyek számára. Olyan narrációs szolgáltatás, ami (a látássérült fogyasztó számára nem jelent járulékos költséget) mindazt megkísérli leírni, ami a látó néző számára egyértelmű – tehát azokat a képeket, történéseket, melyekről a látássérült néző korábban csak fülbesúgás útján szerezhetett információt.”

A narráció – bármely felhasználási területre készüljön is – olyan vizuális tartalmakat ír le objektív és tömör stílusban, melyek ismerete elengedhetetlen a mű (film, színdarab, sportesemény stb.) követéséhez, teljes megértéséhez. A narrációt – eltérő technikai megoldások segítségével – az audionarrátor a film, színházi előadás stb. dialógusainak szünetében mikrofonba mondja, amit a látássérült felhasználó fülhallgatón keresztül hall. A megfelelő narráció elkészítése időigényes, összetett folyamat. Az audionarrátor számos alkalommal néz meg egy filmet, vagy színdarabot, mire a narráció pontos szövege összeáll. Ray és Petré (2011) szerint a legnagyobb kihívás azt eldönteni, hogy a narrátor mit ne írjon le hallgatóságának. Snyder (2005) azt is megemlíti, hogy a közvélekedéssel ellentétben az audionarráció nem csupán a látássérült, hanem bizonyos esetekben a látó emberek számára is hasznos lehet. Példaként említi, hogy az audionarrációnak köszönhetően tévézés közben akkor sem maradunk le a történésekről, ha ki kell mennünk a konyhába, hiszen a narrációt ott is halljuk.

A televízió és filmipar által használt speciális technikai háttér ismertetésére tanulmányunk nem tér ki, ugyanakkor fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy hazai jó

gyakorlatok már e téren is fellelhetőek: a „Szól a Szív...” Alapítvány – a Nemzeti Együttműködési Alap támogatásával – számos magyar film, köztük a Pál utcai fiúk, A kőszívű ember fiai, vagy az Egri Csillagok narrációját készítette el, és teszi – regisztrációt követően – bárki számára elérhetővé a [www.mandateka.hu](http://www.mandateka.hu) oldalon. A Kút c. magyar film DVD változata ez év szeptemberétől megvásárolható. A DVD egy hangsávon a film audionarrációját és előnarrációt is tartalmaz, melyeket az AKKU – Az Akadálymentes és Korlátlan Kultúráért Egyesület – készített. Szintén az AKKU, valamint a Harman Magyarország összefogásának eredményeképpen a 2017-2018-as évadban hat akadálymentes (narrált/feliratos) filmvetítés várja a mozibáratokat.

### *Az audionarráció rövid nemzetközi története*

Az audionarráció alapjait Gregory Frazier, a San Francisco State University végzős hallgatója – későbbi professzora és az Audiovision Institute egyik megalapítója – fektette le 1974-ben írt „A vakok és a televízió” c. diplomamunkájában. Margaret és Cody Pfanstiehl, a Metropolitan Washington Ear munkatársai, együttműködésben a Washington DC-beli Arena Stage-dzsel valósították meg 1981-ben az első narrált színdarabot. Az Audiodescription Coalition (ADC) 2006-os megalakulását követően állította össze az audionarráció standardjait, valamint az audionarrátorok viselkedési kódexét, amelynek legfőbb célja volt az Egyesült Államokban egységesíteni az audionarráció alapelveit és készítésének szabályait.

Európában az Organización Nacional de Ciegos Espanoles (Spanyol Vakok Nemzeti Szervezete) volt az audionarráció úttörője 1987-ben a Sonocine (későbbi nevén Audesc) rendszerrel. 1989-ben Németországban a Münchner Filmbeschreibergruppe német, majd ugyanazon évben a Cannes-i Filmfesztiválon – a Valentin Haüy Francia Vakok Szövetsége támogatásával – francia nyelven is bemutattak audionarrált filmet. Az audionarráció ismertsége és elismertsége Európa-szerte mind a szolgáltatási szektorban, mind a tudomány berkeiben egyre jelentősebb, egységességről azonban sem a definíciók vagy az audionarrátorok képzése, sem a szolgáltatás hozzáférhetősége tekintetében sem beszélhetünk (Reviere, 2012).

Az audionarráció térhódítása igen eltérő ütemben zajlik a világ különböző részein. Egyes országok, köztük az Egyesült Királyság, Németország, Dél-Korea, vagy Kanada napjainkra már a televíziós közvetítések audionarrált változatát is elérhetővé teszik (Ray & Petré, 2011).

### *Audionarráció Magyarországon*

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Közhasznú Kft. (jogelődje a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, FSZK) 1998 óta szervez alkalmasszerűen akadálymentes színházi előadásokat és filmvetítéseket. Az első programokon jelnyelvi tolmácsolás állt a közönség rendelkezésére, illetve a helyszín minden esetben kerekesszékes látogatók számára is megközelíthető, bejárható volt. A későbbi előadásokon jelent meg kísérleti jelleggel, akkor még nem szakképzett személyek segítségével, az audionarráció. Az első képzés egy civil szervezet, a 90 Decibel szervezésében valósult meg. A négynapos képzést az immár majd húszéves múlttal

rendelkező, angol VocalEyes az audionarráció terén jártas szakemberei tartották, főként színházi szakemberek részvételével. Az első, felnőttképzési programként akkreditált audionarrátor képzés az FSZK és a Színház és Filmművészeti Egyetem együttműködésének eredményeképpen valósult meg, melyen 14 szakember szerzett audionarrátor végzettséget. A szolgáltatás hazai elterjesztéséhez nagyban hozzájárult a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság 2013-ban végzett felmérése, amelynek összefoglaló jelentésében a megkérdezett látássérült személyek részéről az audionarráció iránti egyértelmű igény fogalmazódott meg (az audionarráció hazai megjelenésével és eddigi történetével kapcsolatos tudnivalók megosztásáért köszönetünket fejezzük ki az FSZK munkatársainak). A képzett audionarrátorok főként civil szervezetek – egyebek között a korábban már említett AKKU, a 90 Decibel, valamint a Tandem Csoport – a fogyatékossgal élőkkel az akadálymentes kultúráért – keretében végzik munkájukat. A képzett audionarrátorok elérhetősége megtalálható az FSZK adatbázisában. Az audionarráció terjedésével ugyanakkor mára bevett gyakorlatnak mondható, hogy a különböző – főként színházi – műsorfüzetekben a narrált előadásokra AN, míg a jelnyelvi tolmácsolással kísért programokra JT jelzéssel hívják fel a figyelmet.

### *Törvényi szabályozás*

A fogyatékos személyek akadálytalan kultúrafogyasztáshoz való jogát mind a nemzetközi, mind a hazai jogi szabályozás elismeri és igyekszik azt előmozdítani. A *2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól* szóló ENSZ Egyezmény és az ahhoz kapcsolódó *Fakultatív Jegyzőkönyv* 30. cikkének értelmében „A részes államok elismerik a fogyatékossgal élő személyek azon jogát, hogy másokkal azonos alapon vegyenek részt a kulturális életben, és minden szükséges intézkedést megtesznek annak biztosítására, hogy a fogyatékossgal élő személyek:

- hozzáférhető formában jussanak hozzá a kulturális anyagokhoz;
- hozzáférhető formában jussanak hozzá a televízió műsoraihoz, filmekhez, színházhoz és más kulturális tevékenységekhez;
- hozzáférjenek a kulturális előadások vagy szolgáltatások helyszínéhez, mint például a színházhoz, múzeumhoz, mozihoz, könyvtárhoz és utazási irodához, továbbá lehetőség szerint hozzáférjenek az emlékművekhez és a jelentősebb nemzeti kulturális helyszínekhez.”

Az Egyezmény mellett ugyanakkor Magyarország Alaptörvénye, valamint az európai és a hazai fogyatékossgügyi stratégia is szót emel az egyenlő esélyű kultúrafogyasztás fontossága mellett. Az *1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról* az alábbiak szerint rendelkezik:

„A fogyatékos személy számára lehetővé kell tenni a művelődési, kulturális, sport- és más közösségi célú létesítmények látogatását.” (18. § (1) pont)

### *A vizsgálat háttere*

Az audionarráció olyan szolgáltatás, amely megkönnyíti a különböző információkhoz való hozzájutást látássérült személyek számára. Vizsgálatunk, amelyet a Gyengénlátók Általános Iskolája negyedik-nyolcadik osztályos, ép értelmű tanulóinak körében

végeztünk, legfőbb célja az érintettek, azaz a látássérült fogyasztók tapasztalatain keresztül megmutatni az audionarráció gyakorlati hasznosságát.

A Gyengénlátók Általános Iskolája a közoktatás rendszerébe tartozó országos felvételi körzetű gyógypedagógiai nevelés-oktatási intézmény, tanköteles korú ép értelmű, valamint tanulásban akadályozott gyengénlátó és aliglátó gyermekek részére. Az intézmény munkatársai kiemelt figyelmet fordítanak a szabadidő hasznos eltöltésére, és a gyermekekben az arra való igény kialakítására. A szabadidős tevékenységek szervezéséért túlnyomó részben felelős nevelőtanárok szakmai szempontokat, valamint a korosztály és a csoport igényeit szem előtt tartva tervezik meg a színes, szórakoztató programokat. A 2017-2018-as tanév kezdetén a kollégista tanulók az teljes tanulói létszám 40%-át tették ki. E gyermekek hétvégeként, sokan közülük pedig csak kéthetente utaznak haza a családjukhoz. Sokan hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű családok gyermekei, akik a családjukkal töltött minimális időben, valamint rossz anyagi körülményeik okán sem jutnak el kulturális programokra. A Pesti Magyar Színház és az iskola együttműködésének célja a színház megismertetése és a színházlátogatás kedveltségének kialakítása olyan közegben, ahol a gyermekek látássérülése mind ezt nem akadályozza.

Minden színházlátogatást előkészítő és feldolgozó programelem kísér. A látogatásra történő felkészülés az előnarráció meghallgatásával kezdődik, amely röviden ismerteti a darabot, bemutatja a szereplők külsejét és jellemét, ezzel is segítve a későbbi megértést. Az előadás előtt lehetőség szerint sor kerül színpadbejárásra, a díszletek, kellékek, jelmezek megismerésére, ami nagyban megkönnyíti a narrációban szereplő, gyakran – a dialógusok közötti szünetek rövidege okán – tömör utalások megértését. Az előzetesen a helyszínekről, a kellékekről, jelmezekről alkotott kép hozzájárul a cselekmény megértéséhez; akkor is „látható” marad, amikor a gyermekek valójában nem látják, tehát számukra „láthatatlan”. A darabot megelőzően a tanulók találkoznak a szereplőkkel, akik mesélnek az általuk színpadra vitt karakterről – eközben megismerik és szokják a hangjukat, így a darab nézésekor könnyebben rájönnek, hogy éppen ki beszél a színpadon. Az előadás előtt a kíséző pedagógusok és az audionarrátor kiosztják és beállítják a narráció hallgatásához szükséges „okos” eszközt, és megtanítják a készülék alapszintű használatát (pl. hangerő állítása), aminek önálló kezelésére az előadás közben szükség lehet. A színházlátogatás tehát nem csupán a darab megnézését jelenti; olyan akadálymentes programelemek sorozata, melyek összessége adja a színházi élményt. Érdemes megjegyezni, hogy a látássérült személyek színházlátogatásának ez világszerte bevett gyakorlata. Whitfield és Fels (2013) hangsúlyozzák, hogy a látássérült személyek speciális szükségleteinek maradéktalan kielégítése – az akadálymentes hozzáférés alapvető követelményének teljesülésén túl – a színházi produkció megvalósulásában részt vevők (rendező, színészek, technikusok, audionarrátor stb.) közös, kreatív munkájának eredménye.

Az itt ismertetett projekt keretében a színházlátogatást követően színház-pedagógiai feldolgozó foglalkozásra kerül sor, amelyet az iskolában tart a színház drámapedagógusa, a színház társadalmi felelősségvállalási referense, egyben audionarrátora, valamint a látott darabban szereplő néhány színész. Ezekben a foglalkozásokon a darabot megtekintő csoport vesz részt. Színházi elemekkel tűzdelt szituációs játékok során, mozgással,

körülírással, élőkép megformálással elevenítik fel a darabot; összegyűjtik a szereplők külső-belső tulajdonságait, értékelik azokat, különbséget téve helyes és helytelen között. A feldolgozó foglalkozás keretében lehetőség nyílik beszélgetésre, közös éneklésre, játéokra.

## Módszer

Mínt hogy az audionarráció hazánkban még nem elterjedt, magyaryelvű szakirodalma csekély számban létezik, úttörő kutatásunk kérdések hosszú sorára kívánt választ találni – ezek közül az alábbiakat emeljük ki:

1. Szükségesnek és hasznosnak ítélik az audionarrációt a jó látási funkcióval rendelkező tanulók?
2. Jó látási funkcióval rendelkező tanulók esetében milyen többletinformációval szolgál az audionarráció?
3. A színdarab élvezetét mely vonatkozásokban könnyítik meg az előkészítő programelemek?
4. Jellemzően rendelkeznek a látássérült tanulók saját okostelefonnal?
5. A vizsgált gyermekek családjában a közös szabadidős tevékenységek között helyet kap a színházlátogatás?
6. Vonzó szabadidős program a látássérült tanulók számára a színházlátogatás?

A vizsgálat során mérőeszközként egy, 23 zárt és nyitott itemeket egyaránt tartalmazó kérdőívet használtunk. A kitöltést megelőzően a tanulók elsődleges gondviselőjének beleegyező nyilatkozatát kértük, így a 4-8. osztályba járó 50 tanuló közül 41 visszaérkezett igenlő nyilatkozat alapján készült az adatgyűjtés. A kitöltésben a nevelőtanárok voltak segítségünkre, akik jelezték, hogy a diákok, látásuknak megfelelően, milyen formátumban (nagybetűs síkírás/elektronikus változat, testreszabott kontraszttal stb.) igénylik a kérdőívet, majd a délutáni időszámban osztályukban megszervezték a kitöltést.

A kérdőívet 41 tanuló töltötte ki, mindannyian 9-15 év közöttiek. A darabok megtekintésére életkor, osztályfok szerint kaptak lehetőséget a gyerekek. Az előadások időpontjai miatt nem minden előadáson vett részt a teljes osztály. A kollégista gyerekek hazautazása miatt a pénteken játszott darabokat csak a budapesti diákok tudták megnézni. Az egyéb hétköznapra eső időpontok nem okoztak ilyen nehézséget. Ennek tükrében elmondható, hogy a *Rumini* című darabot 9-ből 9 fő 4. osztályos, majd egy másik alkalommal 13-ből 12 fő 5. osztályos látta, mivel egy fő nem kívánt részt venni a programon. Az *Égig érő fű* előadáson 13-ből 10 fő 6. osztályos és 14-ből 12 fő 7. osztályos vett részt. Ebben az esetben 4 fő hazautazás miatt nem tudott elmenni az előadásra, 1 fő betegség miatt kénytelen volt lemondani a részvételéről. A *Rév Fülöp* darabot 13-ből 7 fő 8. osztályos nézte meg, valamint csatlakozott 2 fő 6. osztályos tanuló, akik az *Égig érő fű* előadáson is jártak. Ebben az esetben szintén a hazautazás miatt maradtak öten ki a színházlátogatásból. (Az osztályok teljes létszáma az iskola hivatalos osztálynévsora adatai alapján került feldolgozásra.)

A kiválasztott darabok mind a gyerekek életkorának, mind érdeklődésüknek megfeleltek; a színház audionarrátora és az iskola programot szervező pedagógusa előzetesen egyeztették, hogy melyik darab melyik osztályfok tanulói számára lenne a legmegfelelőbb.

## Eredmények

Az intézmény tanulóinak látásteljesítménye igen eltérő. A válaszadók közül heten aliglátók, 31 tanuló gyengénlátó, míg hárman nyilatkoztak úgy, hogy nem látássérültek. Ez utóbbi válasz – a hibás válaszadás lehetőségén túl – azért lehetséges, mert az intézmény a törvény megszabta keretek között felvehet nem látássérült SNI tanulókat is, akik általában látássérült tanulók testvérei.

A tanulók többsége (77%) úgy ítélte meg, hogy jól látta az eseményeket, mégis hallgatta a narrációt. 10%-uk nyilatkozott úgy, hogy nem mindent látott jól, így segítség volt számára a narráció, 8% mondta azt, hogy nem igazán látta a színpadi történéseket, így szüksége volt a narrációra, és csupán 5% volt, aki nem érezte szükségesnek, így nem is hallgatta azt. A szöveges válaszok azt mutatják, hogy a narráció segítségével a gyerekek könnyebben átlátták a színpadot; a hallottakat követve figyelmüket gyorsabban irányították a színpad megfelelő részére. A narráció kiegészítette a látottakat, volt idő megnézni azt, amire a narrátor felhívta a figyelmet, így lett teljesen kerek az egész előadás. A tanulók örültek annak is, hogy kiegészítő, szöveges információt kaptak olyan részletekről – például testtartás, arckifejezés – amit még az igazán jó látási funkciókkal rendelkező gyengénlátó személy sem feltétlenül lát meg.

A látogatást megelőzően meghallgatott előnarrációt – amelyet az audionarrátor állít össze – csupán egyetlen válaszadó ítélte feleslegesnek. A legtöbben azt emelték ki, hogy segítette a darab megértését, hiszen hasznos információkat közölt, melyre később visszaemlékeztek. A színpadbejárás célja a darab megértésének, a történet kontextusba helyezésének megkönnyítése. A tanulók csupán két kivétellel azt választották, hogy hasznosnak ítélték ezt a programelemet. A válaszokból idézve: *„Könnyebb volt megérteni a darabot.”* *„Jobban megismertem a történet helyszínét.”* *„El tudtam képzelni, hol játszódik a történet.”* *„Mert megtudtam, milyen felszerelések vannak a színházban.”* Figyelemre méltó volt az alábbi válasz: *„Jó volt olyasmit átélni, amire más nézőknek nincsen lehetősége”*. Szintén a gördülékeny megértést segíti a színészekkel történő előzetes találkozás, hiszen így a hangjuk már ismerősen cseng a látássérült nézőknek a darab közben. Bár ezt is többen megenlítették, a találkozásban a legtöbbeket mégis az fogta meg, hogy színészekkel ismerkedhetnek meg.

Színházlátogatási szokásaikról kérdezve a tanulókat megtudtuk, hogy a 41 válaszadó közül heten még nem jártak korábban színházban, tíz tanuló csupán az iskolával járt már korábban, családjával még nem, és csak három fő nyilatkozott úgy, hogy családjával évente legalább egy alkalommal megfordul színházban. A szöveges válaszok a színházlátogatás iránti szinte egyöntetű lelkesedést tükrözik: egy tanuló válaszolt úgy,

hogy nem tetszett neki, mert „*a mozi jobb*”, egy tanuló pedig a meglehetősen semleges „*egész jó volt*” választ adta.

Kiemelten fontos eredmény, hogy a 41 tanuló egyike sem rendelkezett az audionarráció hallgatásához szükséges „okos” eszközzel, holott annak szerepe nem csupán az akadálymentes kultúraforgasztás területén kiemelkedő.

## Következtetések

A technika nagyjából az utóbbi két évtizedben tapasztalt rohamos fejlődésének köszönhetően a látássérült emberek számára hihetetlenül könnyebbé vált az információkhoz, a tudáshoz való hozzáférés. Az Apple „okos” termékei választható alapfunkcióként tartalmazzák a képernyőolvasás lehetőségét, és a látássérültek számára testreszabott kézmozdulatokkal az érintőképernyő is akadálymentesen használható. Az okoseszközök fejlesztésekor szempont, hogy azok a felhasználók minél szélesebb rétegét, így a fogyatékos embereket is kiszolgálják. A segédeszközöket helyettesítő alkalmazások legnagyobb számban az Apple termékein elérhetőek, közöttük megtalálható egyebek mellett színelismerő alkalmazás (pl. Color ID Free), kifejezetten a látássérült személyek tájékozódását, közlekedését segítő GPS (pl. BlindSquare), vagy a nagyobb szöveges állományok (pl. digitalizált könyvek) olvasására szolgáló alkalmazás (Voicedream). Az MBraille alkalmazás segítségével a telefon érintőképernyője Braille jegyzetelés funkcióra vált át, ami jócskán gyorsítja a gépelés sebességét. Egyetlen okostelefon tehát számos olyan segédeszköz megvásárlását váltja ki, melyeket a legtöbb látássérült személy azok magas ára miatt nem tud beszerezni. Egy okos telefonra sokoldalú segédeszközként tekinthetünk, ami a vak, aliglátó és gyengénlátó fiatalok mindennapjait is megkönnyíthetné. Bár a látássérült felnőttek körében egyre elterjedtebb e készülékek használata, fontos lenne, hogy a hátrányos helyzetű családok gyermekei is hozzáférhessenek azokhoz. Amint azt a narrált színház példája is mutatja, a modern megoldások valóban „új világokat nyitnak meg” a látássérült emberek előtt.

Fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy – bár öröndetes az audionarráció megjelenése hazánkban –, hozzáférhetősége nagyon korlátozott, s különösen hátrányos helyzetben vannak a vidéken élő látássérült személyek. Kívánatos továbbá, hogy – amint a nemzetközi kitekintésben láthattuk – hazánkban is megkezdődjön a nézők – a színházhoz viszonyítva – szélesebb rétegei számára elérhető televíziós műsorok és a mozifilmek audionarrációval történő ellátása.

## Irodalomjegyzék

- American Foundation for the Blind (é. n.). *Accessible Mobile Apps*. Letöltve 2017. 11. 12. URL: <https://goo.gl/qPQe96>
- Audiodescription Coalition (é. n.). *A brief history of audio description in the U. S.* Letöltve: 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/VYFzmt>



- AKKU – Akadálymentes és Korlátlan Kultúráért Egyesület (2017). *Mozi – Esély/Egyenlőség*. Letöltve: 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/qyqPFB>
- American Council for the Blind, Audiodescription Project (é.n.). *All About Audio Description*. Letöltve: 2017. 07. 10. URL: <https://goo.gl/va8mmT>
- Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Közhasznú Kft (é.n.). *Audionarrátorok adatbázisa*. Letöltve 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/hvXz6N>
- Ray, S. & Petré, L. (2011). *World Blind Union Toolkit on providing, delivering and campaigning for audio description on television and film*.
- Reviere, N. (2012). *Audio description services in Europe: an update*. Letöltve: 2017. 03. 01. URL: <https://goo.gl/iCKKPv>
- Royal National Institute of Blind People (é.n.). *Soccer Sight Project*. Letöltve 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/iu5PsQ>
- Snyder, J. (2005.). Audio description: the visual made verbal. *International Congress Series. Vol. 1282, 935-939*. Letöltve: 2017. 09. 03. URL: <https://goo.gl/SG1GPu>
- Whitfield M. & Fels D. I. (2013). Inclusive Design, Audio Description and Diversity of Theatre Experiences. *The Design Journal. Vol 16, No 2. 219-238*.
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. Letöltve 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/a521Xh>
2007. évi XCII. törvény a Fogyatékos-sággal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv (2007). Letöltve 2017. 11. 11. URL: <https://goo.gl/TnD8nV>

## ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR GYÓGYPEDAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZŐ KÖZPONT

### Dráma és színház a szociális integrációban (3 félév)

A továbbképzés célcsoportja a gyermek- és ifjúságvédelemben, a fogyatékos ügyben, valamint a köznevelésben, szakképzésben működő segítők és pedagógusok köre, akik a dráma és a színház eszköztárát a szociális integrációban és inklúzióban kívánják alkalmazni. A továbbképzést sikeresen elvégzők dráma- és színházanimátor szakképesítést szereznek, amelynek birtokában alkalmassá válnak drámapedagógusi feladatok, programok és projektek megvalósítására az együttnevelés és a szociális integráció szinterein is.

Szükséges előképzettség: legalább BA szinten megszerzett oklevél az alábbi képzési területekhez tartozó alapképzési szakok bármelyikén: társadalomtudományok, pedagógusképzés (legalább BA-szintű óvodapedagógus), bölcsészettudományok vagy művészetközvetítés. A felvétel további feltétele a módszerdemonstrációs napon való részvétel és a motivációs beszélgetésen való megfelelés.

**A képzés önköltsége: 150.000 Ft/félév**

**Jelentkezési határidő: 2018. július 10.**

További információ: <https://goo.gl/kyP12t>

# **A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján**

FARKASNÉ GÖNCZI RITA

[f.gonczi.rita@gmail.com](mailto:f.gonczi.rita@gmail.com)

---

## **ABSZTRAKT**

A könnyen érthető kommunikáció a hivatali nyelv reformjának és az intellektuális képességzavar<sup>1</sup> mutató személyek önérvényesítő törekvéseinek mentén alakult. A könnyen érthető kommunikáció több évtizedes gyakorlata során sok nemzetközi és hazai útmutató készült, melyek az alkalmazás tartalmi és formai követelményeit gyűjtik egybe. Az elmúlt évtizedekben Magyarországon szerteágazó törekvések láttak napvilágot az alkalmazásra és képzésre vonatkozóan, elszigetelt működési formában. Ennek mentén az alkalmazást bemutató protokollok a gyakorlati szabályokat gyűjtik egybe, kihagyva a könnyen érthető kommunikáció átfogó definícióját.

Ebben az írásban a könnyen érthető kommunikáció fogalmát meghatározó keretek kerülnek górcső alá, több nemzetközi és hazai tevékenység mentén. Magyarországon elsőként, tapasztalati szakértőkkel közös munka eredményeként definiáljuk a könnyen érthető kommunikáció fogalmát.

**Kulcsszavak:** könnyen érthető kommunikáció, kommunikációs akadálymentesítés

---

## **Bevezetés**

A könnyen érthető kommunikáció, mint minden más kommunikációs forma, jól körülhatárolt célcsoport számára biztosítja az információkhoz való hozzáférést. A magyar nyelv szintén az azt megérteni és alkalmazni tudó személyek számára nyújt kommunikációs alapot. Vagyis nem várható el a könnyen érthető kommunikációtól, hogy mindenki számára hozzáférhető információval szolgáljon.

A könnyen érthető kommunikáció definíciójának kidolgozásával arra vállalkozom, hogy néhány nemzetközi és hazai példa alapján meghatározom a fogalmi keretet, és azt továbbgondolva – Magyarországon elsőként – tapasztalati szakértők együttműködésével

---

<sup>1</sup> Az értelmi fogyatékoság kifejezést Lányiné Engelmayer Ágnes a 2009-ben a Medicina Kiadó jóvoltából megjelent Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődészavar című művében intellektuális képességzavar terminológiával helyettesíti, a gyógypedagógiai terminológia tisztázása érdekében. A jelen cikk ezt a terminológiát követi. A nemzetközi példák esetében a hivatkozott publikáció terminológiája jelenik meg a témahűség érdekében, viszont a cikk további saját szerzői alkotása során ismét a Lányiné által meghatározott terminológia a meghatározó. A cikk fejezeteinek könnyen érthető összefoglalójában az értelmi fogyatékos terminológiát használom, a könnyen érthető kommunikáció megszokott gyakorlata és a jobb érthetőség érdekében.

megalkotom a hazai definíciót<sup>2</sup>. A könnyen érthető kommunikáció fogalma mentén annak módszertanát és eszköztárát elemzem, új szakmai kérdéseket indukálva.

A jelen tanulmány nem hivatott a könnyen érthető kommunikáció kialakulásának teljes történetét áttekinteni, hanem abból a fogalomalkotáshoz és a szabályrendszer áttekintéséhez szükséges elemeket vizsgálja. A nemzetközi és hazai történet széleskörű feltárása a szolgáltatói fejlesztés szükséges elemét képezheti.

A cikk – témájának megfelelően – a terjedelmi korlátokat szem előtt tartva, a fontos információkat könnyen érthetően is megjeleníti az írás végén, a teljesség igénye nélkül.

## **A könnyen érthető kommunikáció definícióját meghatározó keretek feltárása néhány nemzetközi és hazai példa mentén**

A nemzetközi és hazai protokollok alapján a könnyen érthető kommunikáció az információ egyszerű, letisztult áramoltatása a kommunikációs zajok minimalizálásával. A definíció meghatározását jelentősen befolyásolja a már kialakult és rögzített szabályrendszer, amely deklarálja, hogy milyen eljárás kerülhet a praxisba.

Nomura, Misako, Skat Gyda, Nielsen és Tronbacke (2010) két eltérő irányt jelölnek meg a könnyen érthető kommunikáció fogalomkörében. Az első a köznyelv átalakítása egy könnyebben olvasható szöveggé, míg a második esetben az átalakítás célzottan a megértést szolgálja. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a képeknek és illusztrációknak a lehető legnagyobb mértékben támogatniuk kell a megértést.

Egy információs helyzetben minden tartalom könnyen érthető formában történő megjelentetése azonban a célcsoportok számára áttekinthetetlen hosszúságú anyagot eredményezhet. A fentiek mentén *a definiálás egyik keretét képezi, hogy mit tekintünk a könnyen érthető kommunikációval történő informálás céljának.*

A könnyen érthető kommunikációval történő informálás célját meghatározza annak történeti eredete. A könnyen érthető kommunikáció gyökerei több irányba vezetnek. Az egyik feltárt szál a közérthető nyelv (plain language), mely már az 1960-as években megjelent Amerikában, a hivatali nyelv értelmezhető alternatívájaként. 1978-ban Carter elnök javasolta, hogy a rendeleteket költséghatékonyan és könnyen érthetően írják, majd 1998-ban Bill Clinton hangsúlyozta ismét a közérthető nyelv fontosságát. „*A közérthető nyelv használatával világos üzenetet küldünk a kormányzat tevékenységéről, az igénybe vehető szolgáltatásokról, mindennapi szavakkal. Az egyszerű nyelv alkalmazásával a kormány és a magánszektor időt, erőfeszítést és pénzt spórol meg. A köznyelven készült dokumentumok logikus felépítésűek, könnyen érthető kommunikációs megjelenés jellemzi.*”<sup>3</sup> Majd ebben az évben Warren Buffet elkészíti a könnyen érthető kommunikáció összefoglaló könyvét (SEC Plain English Handbook) (Locke, 2004; Maaß, 2015, p. 18.; Farkasné Gönczi, 2017).

---

<sup>2</sup> Köszönet az információkért Német Zsuzsa tapasztalati szakértőnek, illetve az Immánuel Otthon és Iskola fiataljainak és kollégáinak, akik a jelen munka mellett aktívan dolgoznak könnyen érthető szótár készítésén és lektorálnak elkészült szövegeket, mint például az intézmény által kiadott Vedd és olvas! Könnyen érthető bibliai üzenetek című kiadvány.

<sup>3</sup> Bővebben lehet olvasni róla itt: <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=56067>

A másik feltárt szál az intellektuális képességzavart mutató emberek által 1974-ben elsőként az USA-ban és Kanadában elindított People First (Mindenekelőtt Ember) mozgalom. Kitűzött célként fogalmazták meg, hogy az emberek az életüket érintő kérdésekben önmaguk, felelősen döntsenek, és az érdekeik érvényesítése (self-advocacy) érdekében aktivizálódjanak. A mozgalom Menschen Zuerst (Mindenekelőtt Ember) névvel az 1990-es években terjedt el Németországban is (Farkasné Gönczi & Gráf-Jaksa, 2009; Maaß, 2015).

*A könnyen érthető kommunikáció történelmi gyökerei a definiálás újabb kereteként határozzák meg a célcsoportot, akinek támogatást nyújt. Az előzmények kapcsán már a 90-es évek végén látható, hogy több célcsoport kommunikációs akadálymentesítése valósul meg a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával.*

A történeti gyökerek mentén kirajzolódott célcsoport összetételét tovább árnyalják az 1980-as évektől a nemzetközi, és a 2000-es évektől a hazai gyakorlatban sorra megjelent kezdeményezések. Például Finnországban már az 1980-as években kidolgozták a könnyen érthető kommunikációs modellt értelmi fogyatékos emberek számára, melyet Svédország is átvett. Jelenleg is a finn Selkokeskus nevű szervezet szorosan együttműködik a svéd Lätläst nevű szervezettel (Lätläst jelentése: könnyen olvasható), és a finn nyelven megjelenő, könnyen érthető anyagokat svéd nyelvre fordítják (Bredel & Maaß, 2016). Az angolszász és német nyelvterületen online fellelhető, könnyen érthető kommunikációval kapcsolatos kezdeményezések elsősorban a fogyatékos emberek érdekvédelmi szervezeteihez köthetőek. Például az 1958-ban alakult németországi Lebenshilfe szervezet<sup>4</sup> 1987 óta könnyen érthető kommunikációval jelenteti meg az értelmi fogyatékos embereknek szóló, képes Magazin című folyóiratát. 2003-ban megfogalmazta az információk akadálymentesítésének szükségességét, ennek érdekében a képekkel támogatott, egyszerű szövegek alkalmazását. A szervezet 2008-tól honlapján elindította a könnyen érthető felületet<sup>5</sup>.

Mindeközben Angliában például a Tanulásban Akadályozott Emberekért Alapítvány (Foundation for People with Learning Disabilities) 2003-tól tapasztalati szakértőkkel bővítette alkalmazottainak körét. Az 1972-ben alakult Generate szervezet működteti azt a weboldalt<sup>6</sup>, ahol könnyen érthető kommunikációval készült online kiadványokat jelentet meg egészség és életvitel témában<sup>7</sup>.

Magyarországi példaként említhető a könnyen érthető kommunikáció hazai elterjedésében nagy szerepet vállaló szervezet, az Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége (továbbiakban ÉFOÉSZ), ami az intellektuális képességzavart mutató emberek önérvényesítő mozgalmanak elindításával együtt 2002 óta folyamatosan készít könnyen érthető kiadványokat. A Csató Zsuzsa szerkesztésében és az ÉFOÉSZ gondozásában 2002-ben megjelent kiadvány elsőként foglalta össze magyar nyelven a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának alapelveit (Csató, 2002). A Szociális és Munkaügyi Minisztérium támogatásával a Szövetség 2006-ban elkészítette az Országos Fogyatékosügyi Program, majd 2007-ben a Fogyatékosággal élő személyek

<sup>4</sup> Bővebben lehet olvasni róla itt: [www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de)

<sup>5</sup> Elérhető itt: <https://www.lebenshilfe.de/de/leichte-sprache/index.php>

<sup>6</sup> Itt elérhető: <http://easyhealth.org.uk/>

<sup>7</sup> Elérhető itt: <http://www.generate-uk.org/service/easy-health>

jogairól szóló Egyezmény könnyen érthető fordítását, mely egyben a könnyen érthető kommunikáció jogszabályi hátterét is biztosítja (Farkasné Gönczi & Graf-Jaksa, 2009).

*A könnyen érthető kommunikáció nemzetközi és hazai kezdeményezésének néhány példája nem csak a célcsoport összetételét árnyalja, hanem annak mentén a módszertanát deklarálja, amely megszabja a definiálás újabb keretét.*

## **A könnyen érthető kommunikáció definícióját meghatározó keretek elemzése további nemzetközi és hazai történeti példák és a tapasztalati szakértők véleménye alapján**

A bemutatott néhány nemzetközi és hazai példa mentén a következő definiálási keretek meghatározása szükséges:

1. a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának célja
2. a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának célcsoportja
3. a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának módszertana

A fogalomalkotás keretét adó három dimenzió meghatározását néhány további nemzetközi és hazai példa, valamint a könnyen érthető kommunikációt aktívan használó tapasztalati szakértők véleménye alapján végzem.

### *1. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának célja*

Az előzőekben bemutatott nemzetközi és hazai kezdeményezések nyomán a könnyen érthető kommunikáció elsődleges célja – a kommunikációs akadálymentesítés egyik lehetséges módszereként – az információk megértésének biztosítása. Másrésztől viszont könnyebben olvasható szöveg biztosítása (Nomura, Skat Gyda és Tronbacke, 2010). A könnyen érthető kommunikáció alapvető célja nem lehet az olvasás megkönnyítése, hanem azon túllépve, az értő olvasás támogatásával, az információ megértésének előmozdítása. Ez a kérdés felveti a szövegek könnyen érthető kommunikációval történő fordításának módszertani árnyalását, melyet a 3. pontban kísérlek meg kibontani.

A tapasztalati szakértők a következőképpen fogalmazták meg a könnyen érthető kommunikáció célját:

*„A könnyen érthető módszerrel érthetőbb, áttekinthetőbb a szöveg. A szövegben benne van a lényeg, és tudom, miről szól.”*

*„Leegyszerűsítjük a dolgokat, hogy könnyebben érthető legyen.”*

A könnyebben érthető szöveg nem azonos a könnyen érthető szöveggel. A könnyen érthető kommunikáció alapvető céljaként egy meghatározott információ megértésének biztosítását fogalmazták meg a definíció kidolgozásában résztvevő tapasztalati szakértők.

### *2. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának célcsoportja*

A könnyen érthető kommunikáció gyökerei és múltja körülrajzolja a célcsoportját. A feltárt nemzetközi és hazai gyakorlat elsődleges célcsoportját az intellektuális képességzavart mutató emberek képezik. A másodlagos célcsoportot a megértési

problémákkal rendelkező emberek alkotják. A harmadlagos célcsoportba bárki beletartozhat. A könnyen érthető kommunikáció gyakorlatát nemzetközi szinten összegző Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen és Bror Tronbacke 2010-ben megjelent útmutatója, illetve Bettina M. Bock cikke alapján több célcsoport is megnevezhető (Nomura, Nielsen és Tronbacke, 2010; Bock, 2015).

Elsődleges célcsoport:

- intellektuális képesség zavart mutató személyek
- specifikus tanulási zavart (diszlexiát) mutató személyek
- gyenge nyelvi készséggel rendelkező személyek

Másodlagos célcsoport:

- más sérülésspecifikus csoportok (pl. siket, súlyosan, halmozottan sérült személyek)
- magyar nyelvet idegen nyelvként, gyengén beszélő személyek
- szociálisan hátrányos helyzetű személyek
- demenciában érintett személyek

A könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával megjelenített információk egyszerű, áttekinthető formában hozzáférhetőek minden, olvasási képességgel rendelkező ember számára, továbbá idő- és energiatakarékos megoldást nyújt az érintett célcsoportoknak.

### *3. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának módszertana*

A példaként bemutatott nemzetközi és hazai gyakorlatok, illetve a tapasztalati szakértők válaszai alapján a könnyen érthető kommunikáció változatos módszertannal rendelkezik. A már bemutatott nemzetközi és hazai példák alapján eltérő formában jelennek meg könnyen érthető kommunikációval készült információk (újság, kiadvány, honlap). A módszertan egységesítésére több nemzetközi és hazai kísérlet zajlott. Az Inclusion Europe európai érdekvédelmi szövetség, felkarolva a könnyen érthető kommunikáció ügyét, például a nemzetközi „Pathways I. Az utak a felnőttképzésben értelmi fogyatékossgal élő emberek számára” című projekt keretében 2007-2009 között elkészítette az egységes



3. ábra. A könnyen érthető nyelv logója

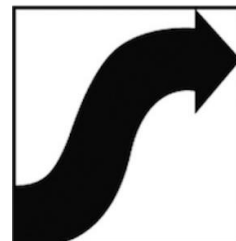
szabályozási útmutatót, és ahhoz kapcsolódóan a könnyen érthető nyelvet jelképező logót (Farkasné Gönczi & Graf-Jaksa 2009). A projekt második szakaszában kiterjesztette a módszertant az Európai Unió minden tagországára, melynek keretében az ÉFOÉSZ magyar nyelven jelentette meg nyomtatott és online formában az útmutatót (Horváth, 2017). A terjesztés mellett úttörő kezdeményezésként tapasztalati szakértők maguk írnak blogbejegyzést<sup>8</sup> az ÉFOÉSZ keretein belül végzett szakmai munkájukról.

Az Inclusion Europe-hoz hasonlóan, a Németországban 2006-ban megalakult, majd 2013-tól hivatalos szervezatként működő, Könnyen Érthető Kommunikációs Hálózat (Netzwerk Leichte Sprache, továbbiakban NLS) nevű munkacsoport egységesítette a

<sup>8</sup> Bővebben itt: <http://egyuttvelunk.onervenyesites.hu>

könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának protokollját<sup>9</sup>, illetve minőségbiztosítási rendszert épített. Ez magában foglalja a vizsgarendszert és az elkészült fordítások lektorálását (Bock, 2014). Az NLS keretein belül tapasztalati szakértők készítenek és lektorálnak könnyen érthető információs anyagokat, illetve aktív részt vállalnak az oktatói munkában (NLS, 2013, 2014).

Hasonló elvek mentén Finnországban az 1970-es évektől alkalmazzák a könnyen érthető kommunikációt (Selkokieli) a köznyelv egyszerűsítése érdekében. A Könnyen Érthető Nyelvi Szakértői Központ (Selkokeskus) folyamatosan biztosít információt a témában, és stratégiát dolgozott ki a következő négy évre. A finn mozgalom az európai logótól teljesen eltérő változatot alkalmaz a könnyen érthető kommunikációval készült információk jelölésére (Maaß, 2015).



4. ábra. A finnek által használt logó

Magyarországon a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. (továbbiakban FSZK) a civil szervezetek könnyen érthető kommunikációval foglalkozó szakembereinek együttműködésével 2009-ben egy egységes felnőttképzési módszertant és eszköztárat állított össze a könnyen érthető kommunikáció (továbbiakban: KÉK) akkreditált képzéséhez. Ennek alapján szakembereket készített fel a *Képzők képzése – Felkészítés kommunikációs akadálymentesítés témájú képzési programcsomag oktatására* című program keretében a *Könnyen érthető kommunikációt használó segítők intenzív képzési programja* című képzésen a későbbi ismeretátadáshoz (Csató, Jaksa, Monostori és Móricz, 2009). Az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával megvalósuló projekt egységesítette az addig szervezetenként külön megjelenő, könnyen érthető képzések ismereteit. A szintetizált tudástartalom átadásához tanári kézikönyvet, előadásanyagokat készítettek (FSZK, 2012), továbbá a könnyen érthető kommunikáció társadalmi terjesztése érdekében az FSZK 2014-ben megjelentette adaptációs kézikönyvét középiskolában dolgozó pedagógusok számára, mely az addig a civil szervezetek által működtetett akkreditált képzésekhez is segédanyagként szolgált. A felnőttképzésben jó gyakorlatként bevált módszerek alkalmazásával készíti fel a kiadvány feladatrendszer a középiskolás korosztályt a KÉK gyakorlati alkalmazására (Farkasné Gönczi, 2014). Farkasné Gönczi (2013) elsőként szintezte Magyarországon a könnyen érthető kommunikációt a fordítás mélysége és eszköztára alapján. A cikk a szintezési eljárás kapcsán bemutatta a könnyen érthető kommunikáció módszertanának árnyaltságát. Ennek példaként az FSZK 2017-ben elkészítette az abúzus témában – Magyarországon először – a könnyen érthető kommunikáció különböző szintjein megfogalmazott kiadványát. Ezek a szövegek eltérő betűmérettel olvashatóak, illetve a kiadványban a szintek különböző színes jelzésekkel megkülönböztethetők. A kiadvány online változatában a nemzetközi weblapoknak megfelelően kidolgozott hangoskönyv változat is megtalálható (Borbás, Farkasné Gönczi és Rajnai 2017).

<sup>9</sup> Bővebben itt: [www.leichte-sprache.org/die-geschichte](http://www.leichte-sprache.org/die-geschichte)

A fenti néhány hazai és nemzetközi példa kapcsán felmerül a kérdés, hogy látva az eltérő megértési képességgel rendelkező célcsoportokat, milyen mértékben egységesíthető a könnyen érthető kommunikációval történő információátadás módszertana. A kérdést tovább árnyalja a tapasztalati szakértők véleménye, amely rámutat a jelenleg megtalálható fordítások egyes módszertani elemére:

*„A könnyen érthető szövegben képek is szerepelnek, hogy lássam, miről szól a téma.”*

*„A saját szavainkkal mondunk el egy fogalmat, vagy képekkel próbáljuk meg elmondani egy szó jelentését.”*

*„Amikor írjuk a szövegeket, akkor is sok képet használunk, hogy több elképzelésünk legyen.”*

*„Az interneten található szövegekre nehéz odafigyelni. Nem mindig tudjuk mi a lényeg. Ezért jó, ha valami könnyen érthetően van leírva.”<sup>10</sup>*

A definícióhoz szükséges keretek megfogalmazása során az egységes módszertant megkérdőjelező további szempontok kerültek elő, mint például a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával készült információ megjelenési formája (például nyomtatott, szóbeli, online).

*A könnyen érthető kommunikáció definiálása során a módszertan árnyaltságának figyelembe vétele fókuszkerékké válik.*

## **A könnyen érthető kommunikáció definíciója néhány nemzetközi és hazai történeti példa és a tapasztalati szakértők véleménye alapján kidolgozott keretek mentén**

A tapasztalati szakértők megfogalmazásai megfelelnek az áttekintett nemzetközi és hazai példáknak, így a jelen cikkben kidolgozott, a könnyen érthető kommunikáció definíciójába építve, erősíti a pontos tartalom visszaadása helyett a fontos tartalomjegységek megjelenítésének igényét.

### **A könnyen érthető kommunikáció definíciója**

A könnyen érthető kommunikáció a köznyelv egyik változata, mely annak szókészletét használja, alapvető szabályrendszerét követve. *A könnyen érthető kommunikáció a köznyelvben megjelenő információ fontos tartalomjegységeinek megjelenítése, vagy önálló információ tartalom kidolgozása egyszerű, letisztult formában, mely az információ megértését szolgálja.* Az információ könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával történő feldolgozását az adaptáció tartalmi és formai szabályainak betartása mellett a képek és illusztrációk adekvát alkalmazása segíti.

---

<sup>10</sup> Az idézett mondatok a könnyen érthető kommunikáció definíciójának kidolgozását célzó online egyeztetés során az Immanuel Otthon és Iskola tapasztalati szakértőinek válaszaik. Az idézetek a résztvevők kérése alapján a csoport közös termékét képezik.



A könnyen érthető kommunikáció szövegének megjelenési formája eltérő lehet, például könnyen érthető olvasmány, vagy könnyen érthető beszéd. Az eltérő megjelenési formák esetén az alkalmazási alapelvek és főszabályok azonosak.

### *A könnyen érthető kommunikáció módszertani kérdései*

A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása során a nemzetközileg elfogadott módszertan, tartalmi és formai elemek használata javasolt, feltüntetve az egyezményes, könnyen érthető kommunikációt jelző logót. A következő táblázatban a nemzetközi, könnyen érthető kommunikációval foglalkozó útmutatókban említett, legismertebb szabályok olvashatóak a megjelenési formák bontásában (nyomtatott, digitális, szóbeli). A táblázat nem helyettesíti az útmutatókat, hiszen azokban példákkal bemutatott, részletes tájékoztatás olvasható az egyes szabályok alkalmazásának módjáról.

| <b>Könnnyen érthető kommunikáció</b>  |           |         |
|---|-----------|---------|
| <p><b>Elsődleges könnyen érthető kommunikáció:</b><br/>Könnnyen érthető információ megfogalmazása.</p> <p><b>Másodlagos könnyen érthető kommunikáció:</b><br/>Eredeti szöveg könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával megfogalmazott változata.</p>  |           |         |
| <p style="text-align: center;"><b>Alapelvek</b></p> <p style="text-align: center;">Tudjuk, kinek készül a könnyen érthető szöveg.<br/>Tudjuk, milyen formában dolgozunk.<br/>Egyszerűen és érthetően mutassuk be az információkat.<br/>A szövegkidolgozásba vonjunk be értelmi fogyatékos embert.</p>   |           |         |
| Nyomtatott  | Digitális | Szóbeli |
| <p style="text-align: center;"><b>Közös szabályok</b></p> <p><b>Tartalmi szabályok</b><br/>Ésszerű, lényegre törő fogalmazás.<br/>Egyszerű tőmondatok.<br/>Építkező jellegű fogalmazás.<br/>Egy mondatban lehetőleg egy információ szerepeljen.<br/>Elsősorban cselekvő igealakok alkalmazása.<br/>Tagadás helyett pozitív mondat szerkezet alkalmazása, ha lehetséges.<br/>Bonyolult szavak kerülése.<br/>Azonos kifejezések alkalmazása a szövegben (pl. azonos jelentésű szavak esetén a változatos formák kerülése – pl: jár, megy, halad).<br/>Idegen szavak, mozaikszavak, szakszavak, rövidítések, elvont fogalmak használatának kerülése. Alkalmazásuk esetén magyarázat vagy példa megjelenítése.<br/>A szöveg személynek szóló megfogalmazása.<br/>Az azonos témák egységben tartása. Különböző témák elkülönítése.<br/>A nagy mennyiséget jelölő számok kerülése. Helyette a sok kifejezés alkalmazása javasolt.<br/>A megfogalmazás a célcsoport korának megfelelően tisztelettudó.</p> |           |         |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Formai szabályok</b><br/>Szerkesztés területén:<br/>Arab számok használata.<br/>A számok számjegyekkel szerepeljenek, ne számnevekkel.<br/>A római számok elkerülése.<br/>A telefonszámok számjegyei csoportosítva szerepeljenek.<br/>Letisztult, világos háttér használata.<br/>A szöveg és a háttér jól elkülönüljön.<br/>Egy mondat egy sorba kerüljön.<br/>A névmások óvatos alkalmazása.<br/>A mondatközi központosítás és a zárójelek elkerülése.<br/>Minden mondat új sorba kerüljön.<br/>Több sorba kerülő mondat értelemszerű tagolása.<br/>A szöveghez egyértelmű cím választása.<br/>A szöveg elejére kerüljön a fontos információ.<br/>A fontos információ vastag betűvel szerepeljen.<br/>A szöveg baloldalra szedett legyen.<br/>A sorok behúzása kerülendő.<br/>Ne legyen sok szöveg egy oldalon.<br/>A szövegértelmezést segítheti fénykép, kép vagy szimbólum.</p> <p>Betűelemek területén:<br/>Könnyen olvasható betűtípus. Például: Ariel, Tahoma.<br/>A dőlt betűk használatának kerülése.<br/>A különleges szövegszerkesztés használatának kerülése. Például árnyékolt vagy körvonalas betű.<br/>A betűméret 14-es, vagy ennél nagyobb legyen.<br/>Teljes szavak ne szerepeljenek nagybetűkkel.<br/>A szövegben egyféle betűtípus szerepeljen.</p> | <p><b>Formai szabályok</b><br/>Alkalmazás területén:<br/>Normál tempójú vagy kissé lassúbb beszéd.<br/>Témaegységenként rövid szünettel tagolás.<br/>A mondanivaló támogatása természetes gesztussal, jelekkel.<br/>Szöveg érthetőségének ellenőrzése kérdéssel.</p> |
|   | <p>Hiperhivatkozások minimalizálása. Jól jelzett visszatérési útvonallal.<br/>A tartalom a címek és bekezdések alapján készüljön.<br/>A több mint 3 pontos felsorolásokat listákkal érdemes helyettesíteni.</p>  |

1. táblázat: A könnyen érthető kommunikáció alkalmazásának szabályai az Inclusion Europe és a Netzwerk Leichte Sprache szabálygyűjteménye alapján

A könnyen érthető kommunikáció szintjei Farkasné Gönczi (2013) eredeti közleményének továbbfejlesztéseként:

- Könnyen érthető kommunikáció 1. szint: képsorok
- Könnyen érthető kommunikáció 2. szint: képsorok mondatátogatással
- Könnyen érthető kommunikáció 3. szint: mondatok képi támogatással

- Könnyen érthető kommunikáció 4. szint: szövegegységek orientáló képpel
- Könnyen érthető kommunikáció 5. szint: szöveg témaorientáló képpel
- Könnyen érthető kommunikáció 6. szint: szöveg kép nélkül

A célcsoport szükségletének megfelelő könnyen érthető kommunikáció szint egyben megszabja az alkalmazandó módszert és eszközt.

Az 1. táblázatban található szabályok szerepelnek a könnyen érthető kommunikációval foglalkozó útmutatókban, amelyek egységes rendszer hatását keltik. Mégis fontos megjegyezni, hogy ezek a szabályok a gyakorlat terepén érlelődtek, nem rendelkeznek kutatási eredményekkel, vizsgálati háttérrel. Az online infokommunikációs akadálymentesítés során például a Magyar Nemzeti Múzeum honlapjának háttérét fehérre kellett változtatnunk halványzöldről, mert az ellenőrzést végző tapasztalati szakértő számára nem adta vissza a könyvlapok színét, amit már megszokott. Pár évvel később viszont már használtuk a halványszínű háttereket, mivel a tapasztalati szakértők megszokták a weboldalak színes megjelenését, illetve több könnyen érthető kiadvány színes háttérű volt. A táblázatban szereplő több szabály ehhez hasonlóan a szokásrend alapján alakult ki, mint például az arab számok használata a római számok helyett. Ez a szokás a mindennapi életben valóban így van, ezért továbbra is használatban marad.

A táblázat több szabálya mégis bizonytalan szakmai háttérrel rendelkezik. Például az évszámok helyett érdemes a „régén” kifejezést alkalmazni. Ennek háttérében az áll, hogy a speciális elsődleges célcsoport, vagyis intellektuális képességszavarban érintett személyek esetén az évszámok értelmezése bizonytalan. Ilyenkor valóban jó megoldás az egyszerű visszautalás a múltra, jelezve, hogy a megszólított személynek az életében, vagy még jóval azelőtt történt. Viszont más elsődleges és másodlagos célcsoport számára megadható a pontos dátum (Maaß, 2015).

A könnyen érthető kommunikáció jövője, hogy több évtizedes alkalmazását, szabályrendszerének gyakorlatalapú változását a következő időszakban felváltja az bizonyítékokon alapuló kutatások eredményein nyugvó fejlődése.

## Zárszó

A könnyen érthető kommunikáció több évtizedre visszatekintő „jó gyakorlatnak” számít, mely dinamikus fejlődése során mára nemzetközileg egységes alapelveket követ, és tapasztalati szakértők bevonásával alakul. A könnyen érthető kommunikáció alapelve, hogy minden fordítás vagy elkészült munka lektorálását a könnyen érthető kommunikációt aktívan használó tapasztalati szakértők végezzék. A fogyatékoságtudomány szempontjából fontos alapvetés vált gyakorlattá. Nyelvi, fordítói szempontból viszont megkérdőjelezhető, hogy a fordítás célcsoportja valóban hivatott képzettség nélküli lektorálásra. Amennyiben nem csak jó gyakorlatra épülő, hanem tudományosan alátámasztott szabályrendszer épül ki, úgy a szabályrendszer ismerete és professzionális alkalmazása tesz majd jogosulttá a lektori szerepkörre. A könnyen érthető szolgáltatás egységes rendszerének kiépülése ad választ a hasonló kérdésekben.

A jelen cikkben említett nemzetközi szakirodalmak alapján már elkezdődött a könnyen érthető kommunikáció szabályrendszerének más szaktudományok szerinti elemzése, amely közelebb viszi az alkalmazás területét a professzionális rendszerhez.

A nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan a professzionális rendszer egységes képzési, minősítési és szolgáltatói modellt biztosít, nem kizárva a könnyen érthető kommunikáció alkalmazásával megfogalmazott információ szükség szerinti személyre szabottságát.

A könnyen érthető kommunikáció meghatározása, alkalmazásának tapasztalatai, szabályrendszerének elemzése magával hozza az infokommunikációs akadálymentesítés ezen ágán a tervezett felépítést, működést és képzési struktúrát.

### **A cikk összefoglalója könnyen érthetően**

A könnyen érthető kommunikáció jelentését írja le a cikk.

A jelentést több dolog meghatározza.

Például miért írunk könnyen érthetően?

Kinek írunk könnyen érthetően?

Hogyan írunk könnyen érthetően?



A cikk külföldi és hazai példákat ír le.

A példák a kérdésekre adnak választ.

Értelmi fogyatékos emberek válaszoltak a kérdésekre.

A válaszoló értelmi fogyatékos embereket tapasztalati szakértőnek hívják.

A tapasztalati szakértő ismeri a könnyen érthető kommunikációt.

A tapasztalati szakértők együtt dolgoztak a cikk írójával.

A könnyen érthető szövegek legyenek érthetőek!

Szakemberek és tapasztalati szakértők fordítanak.

A könnyen érthető kommunikáció szabályait vizsgálni kell.

A szakemberek megvizsgálják a szabályokat.

A jó szabályokat használják.

A rossz szabályokat kidobják.

A szakemberek egységes szabályokat használnak.

A könnyen érthető kommunikáció célja, hogy érthető legyen az információ.

Az információ azt jelenti, hogy hasznos adat.

Információ, amit olvasol vagy elmondanak.

A könnyen érthető kommunikáció értelmi fogyatékos embereknek segít.

Segít az információt nehezen megértő embereknek.

Segít a nehezen olvasó embereknek.

Információt ad a magyarul rosszul beszélő külföldieknek.

Információt ad a nehéz sorsú embereknek.

Információt ad az idős embereknek.

### **A könnyen érthető kommunikáció szabályai**

Könnyen érthetően informálódni könnyű és gyors.  
A könnyen érthető kommunikációban sok szabály van.  
Az országok szeretnék egységes szabályokat.  
Az egységes szabályokat minden ember egyformán használja.  
Az emberek megértik egymást.  
A szabályokat leírták útmutató könyvekben.  
A szabályok helyességét nem vizsgálták az emberek.

### **A könnyen érthető kommunikáció szintjei**

A könnyen érthető kommunikációnak sok szintje van.  
Például az információ csak szöveg, vagy  
az információ szöveg és kép, vagy  
az információ szöveg sok képpel.  
Már Magyarországon is írtak többszintű könnyen érthető könyvet.

### **A könnyen érthető kommunikáció fogalma**

A könnyen érthető kommunikáció információt ad.  
Az információt az emberek egymással megosztják.  
Könnyen érthetően adhatunk saját információt, vagy  
más ember információját átalakíthatjuk könnyen érthetőre.  
Szabályok írják le, hogyan fogalmazzunk könnyen érthetően.  
A könnyen érthető fordításnál be kell tartani a szabályokat.  
A könnyen érthető írásnál képeket is használhatunk.  
A képek segítik az információ megértését.

### **Zárszó**

A könnyen érthető szövegek legyenek érthetőek!  
Szakemberek és tapasztalati szakértők fordítanak.  
A könnyen érthető kommunikáció szabályait vizsgálni kell.  
A szakemberek megvizsgálják a szabályokat.  
A jó szabályokat használják.  
A rossz szabályokat kidobják.  
A szakemberek egységes szabályokat használnak.

## **Irodalomjegyzék**

- Borbás B., Farkasné Gönczi R. és Rajnai E. (2017). *Fogyatékoság és abúzus*. FSZK, Budapest.
- Bock, M. B. (2014). „Leichte Sprache. Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In Jekat S. J., Jüngst H. E., Schubert K. & Villiger C. (eds.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik*. Frank & Timme, Berlin, 17-52, Letöltve: 2017.10.13 URL: <https://goo.gl/GbQgZo>
- Bock, M. B. (2015). Leichte Texte schreiben Zur Wirksamkeit von Regellisten Leichter Sprache in verschiedenen Kommunikationsbereichen und im World Wide Web. *trans-kom* 8.(1), 79-102.

- Bredel, U. & Maaß, Ch. (2016). *Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen- Orientierung für die Praxis*. Duden, Berlin.
- Csató Zs. (2002). *Egyszerűen, érthetően: útmutató könnyen érthető tájékoztatók készítéséhez*. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Csató Zs., Jaksa É., Monostori K. és Móricz R. (2009). *Könnnyen érthető kommunikáció. Tanári kézikönyv*. FSZK, Budapest.
- Farkasné Gönczi R. és Graf-Jaksa É. (2009). Könnnyen érthető kommunikáció. In Pandula A., Szatmári P., Vincze T., Farkasné Gönczi R. és Gráf-Jaksa É., *Kommunikációs és információs technológiák és fogyatékoságügy*. (pp. 80-100). ELTE BGGYK, Budapest. Letöltve: 2017.05.12. URL: <https://goo.gl/IBJUEt>
- Farkasné Gönczi R. (2013). Könnnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41.(2), 208-212.
- Farkasné Gönczi R. (2014). *Könnnyen érthető kommunikáció: adaptációs kézikönyv középiskolában dolgozó pedagógusok számára*. FSZK, Budapest.
- Farkasné Gönczi R. (2017). *Történelem*. Letöltve: 2017.05.13 URL: <https://goo.gl/DbhVBS>
- Farkasné Gönczi R. és Gyóri Zs. (2017). *Vedd és olvasd! Könnnyen érthető bibliai üzenetek*. Debrecen Nagytemplomi Református Egyházközség Immanuel Otthona és Fejlesztő Nevelés- Oktatást Végző Iskolája, Debrecen.
- Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2012). *A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány közhasznúági jelentése a 2011. évről*. Budapest.
- Horváth P. L. (2017). Adalékok a könnnyen érthető kommunikáció nemzetközi történetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*. 45.(3), 159-174.
- Inclusion Europe (IE) és ÉFOÉSZ (2009). Információ mindenkinek – A könnnyen érthető kommunikáció európai alapelvei. Letöltve: 2017.05.13. URL: <https://goo.gl/QaYhbK>
- Locke, J. (2004). *A History of Plain Language in the United States Government*. Letöltve: 2017.05.13. URL: <https://goo.gl/fMppRM>
- Maaß, Ch. (2015). *Leichte Sprache, das Regelbuch*. Forschungsstelle Leichte Sprache Universität, Hildesheim.
- Nomura, M., Nielsen, G. S., & Tronbacke, B. I. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials*. Internat. Federation of Library Association and Institute. Letöltve: 2017.05.13. URL: <http://bit.ly/2vlcFVR>

## Felhasznált weboldalak

- Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (2010). *Publikationen der Lebenshilfe*. Letöltve: 2017.05.13. URL: <https://goo.gl/8JR1Ki>
- Easyhealth.org.uk (EH). *Website rules*. Letöltve: 2017.05.13. URL: <https://goo.gl/d6EpSr>
- Generate Opportunities Ltd website. Letöltve: 2017.12.10. URL: <https://goo.gl/6tcTww>
- Mental Health Foundation (MHF). *Our history*. Letöltve: 2017.05.13. URL: <https://goo.gl/CpmPok>
- Netzwerk Leichte Sprache (2013). *Regeln für das Qualitäts-Siegel*. Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung, Bremen. Letöltve: 2017.05.14. URL: <https://goo.gl/xjFNyV>
- Netzwerk Leichte Sprache (2014). *Leichte Sprache- ein Ratgeber*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Berlin. Letöltve: 2017.12.10. URL: <https://goo.gl/1hihxJ>
- Netzwerk Leichte Sprache. *Die Geschichte der Leichten Sprache*. Letöltve: 2017.12.10. URL: <https://goo.gl/hxMupL>

# KÖNYVISMERTETÉS, ÚJDONSÁGOK

BENCZÚR MIKLÓSNÉ (SZERK.)

## Adaptált testkultúra és sport fogyatékoság specifikus alapismeretei

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 2017.

ISBN: 978-963-7155-67-3

Bevallom, elfogult vagyok e kötet és szerzői tekintetében, hiszen legtöbbjükhöz évtizedes munkakapcsolat, sőt barátság fűz. Örömmel és nosztalgijával átszövődő meghatottsággal mutatom be Önöknek a könyvet.

Minden fejezetet a szakterület egy-egy jeles szakembere jegyzi, a fejezetek többségében több szerzőt is találunk az elmélet és a gyakorlat területéről. A szerzők



AZ ADAPTÁLT  
TESTKULTÚRA ÉS SPORT  
FOGYATÉKOSSÁGSPECIFIKUS  
ALAPISMERETEI

SZERKESZTETTE: BENCZÚR MIKLÓSNÉ

személye révén kiegyensúlyozottan jelenik meg és színvonalasan ötvöződik a gyógypedagógiai, a fogyatékoságügyi és a sporttudományi szakértelem.

A könyv nemcsak tananyagaként állja meg a helyét, hanem helye van a gyakorló szakemberek polcán is. Hiszen a mozgás, a testnevelés és a sport egyre nagyobb szerepet kap a köznevelésben – ez igaz a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók óvodai és iskolai nevelésére is. A mindennapos testnevelés és mozgás azon tanulók számára is kötelező, akik a szokásos testnevelésben nem tudnak részt venni, ezért adaptált formában kell biztosítani számukra a napi testedzés lehetőségét.

Jelenleg a köznevelési törvény megengedi, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók

intézményeiben gyógypedagógiai végzettség nélkül is lehet testnevelést tanítani és sportfoglalkozásokat vezetni, ezért szükséges minél szélesebb körben hozzáférhetővé

ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR  
BUDAPEST · 2017



tenni a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó speciális ismereteket. Egyre több olyan civil kezdeményezéssel találkozunk, ahol speciális szükségletű, fogyatékos vagy egészségkárosodott emberek számára kínálnak szabadidős és versenysportolási lehetőséget – a velük foglalkozó animátorok, edzők, trénerek számára is fontos információkat tartalmaz a könyv. A fogyatékos és nem fogyatékos emberek közös sportolásának lehetőségét kínáló sportegyesületek, sportvállalkozások, alapítványok és egyéb kezdeményezések fontos szerepet játszanak a társadalmi befogadásban, azaz a sport minden színterén megjelenik az integráció.

A kötet átfogó általános alapismeretek nyújt a testkulturális nevelésről, az egészséges életmódról, a sajátos nevelési igényről, az adaptálás lehetőségeiről és alapelveiről. Bemutatja a mozgáskorlátozott, hallássérült, látássérült, tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott, halmozottan fogyatékos, viselkedési zavart mutató, beszédben akadályozott továbbá a szervátültetett gyermekek és felnőttek testkulturális nevelését, diák-, szabadidős és versenysportját, a testnevelés és sport sérülésspecifikus adaptálásának lehetőségeit. Olvasásakor betekintést kapunk az adaptált testnevelés alkalmazási lehetőségeiről a fizioterápiában, azaz a köznevelés mellett az egészségügyben dolgozó szakembereket is megszólítja a kötet, hogy ismereteket szerezhessenek a mozgás és a sport beépítéséről a rehabilitációs folyamatba.

Ajánlom a kötetet mindenkinek, aki sajátos nevelési igényű, fogyatékos emberek mozgásával, edzésével, testnevelésével és sportjával foglalkozik. Használható felsőoktatási tankönyvként a gyógypedagógus-képzés minden szakirányán, a gyógytornász-képzésben, a testnevelő, a gyógytestnevelő-egészségfejlesztő tanár képzésben, az edző, a sport- és rekreáció szervező, a humánkineziológia, a szakedző, a sportmenedzser képzésekben. Segítséget nyújt a szakirányú továbbképzésekben (például az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon hirdetett Adaptált testkultúra és sport szakirányú továbbképzésben), valamint a különböző szintű OKJ-s képzésekben sportedző, sportoktató, sportmenedzser szakmák tananyagaként.

Ajánlom továbbá a terepen, a gyakorlatban dolgozó testnevelőknek, gyógytestnevelőknek, gyógypedagógusoknak, akik a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók testnevelésével, sportjával foglalkoznak. Segítséget nyújt azoknak az edzőknek, trénereknek, akik munkájuk során fogyatékos vagy egészségkárosodott személyekkel találkoznak. Fontos információkat szolgáltat az egészségügyi, a köznevelési és a szociális rehabilitáció intézményrendszerében dolgozó szakembereknek, akik szeretnék a mozgás és a sport kedvező hatásait beépíteni rehabilitációs tevékenységükbe.

Köszönöm dr. Benczúr Miklósné Juditnak és szerzőtársainak ezt a hiánypótló könyvet, nem hiányozhat egyetlen jelenlegi és jövődöbéli szakember polcáról sem!

*A könyvajánló szerzője Szekeres Pál, az Emberi Erőforrások Minisztériuma fogyatékos emberek társadalmi integrációjával kapcsolatos feladatok ellátásáért felelős miniszteri biztosa.*



## Fonetikai olvasókönyv

ELTE Fonetikai Tanszék, Budapest, 2016

Napjaink egyik rohamosan fejlődő tudományterülete a fonetika, amelynek eredményei sokféle területen alkalmazhatók a mindennapokban is. Az új olvasókönyv a fonetika minél szélesebb körű felhasználási módját, kutatási területeit kívánja bemutatni.

A kötet elsősorban magyar szakos egyetemi hallgatóknak készült, de a szövegek megformáltságuk révén nem csak nyelvész szakosoknak érthető, laikus olvasók számára is érdekes tanulmányokat tartalmaz. Ezzel a szerzők nem titkolt célja, hogy minél több hallgató kapjon kedvet a beszédtudományhoz.

A kötetben összesen 18 tanulmány található, amelyek a beszédtudomány szinte összes területét érintik. Olvashatunk többek között a beszédképzés és a beszédfeldolgozás életkori sajátosságairól; az egyes beszéd típusok fonetikai hasonlóságairól és különbségeiről; olyan különleges beszédképzési módokról, mint az éneklés, suttogás, gége nélküli beszéd és hasbeszélés; a nonverbális hangjelenségekről, különböző tényezők beszédre tett hatásáról, úgy mint a zaj, hallássérülés, alkohol és személyiség; a szociofonetikáról, továbbá a számítógépes beszéd-előállításról és beszéd felismerésről is stb.

Az előszót követően az első tanulmány Balázs Boglárka és Bóna Judit írása, amely a beszédképzés és beszédfeldolgozás életkori sajátosságait foglalja össze. A szerzők biológiai, fonetikai és pszicholingvisztikai szempontból is bemutatják, hogy mi jellemzi a beszédet az életkor előrehaladtával.

A következő tanulmányban Gósy Mária ír a beszédhangok egymásra hatásáról a spontán beszédben, kiemelten foglalkozva az artikulációs átmenetek szerepével és a nyelvspecifikussággal. Mindezeknek az ismereteknek kiemelten fontos szerepük lehet a mesterséges beszéd-előállításban a minél jobb hangzás létrehozása érdekében, és a beszéd felismerésben is.

Deme Andrea, Grácsi Tekla Etelka és Markó Alexandra tanulmánya olyan különleges beszédképzési módokat mutat be, mint az éneklés, suttogás, gége nélküli beszéd, vagy éppen a hasbeszélés. E mindennapitól eltérő beszéd-keltések vizsgálata hozzájárul a beszédképző szervek működésének alaposabb megismeréséhez, ugyanakkor a hangadás olyan aspektusait is vizsgálhatóvá teszik, amelyekre a mindennapi beszéd elemzése során nem feltétlenül van lehetőség.

Auszmann Anita tanulmányából megtudhatjuk, hogy a semleges magánhangzó, azaz a svá több különböző funkciót is betölthet, amelyek a beszédprodukciónál különböző szintjeihez kapcsolódhatnak: jelezhet hangsúlyozást, lehet a gondos hangképzés szükségszerű velejárója, szóhatár vagy morfémahatár jelölője, előfordulhat a koartikuláció következményként, megjelenhet helyettesítő funkcióban, és természetesen a hezitálás szerepét is betöltheti.

A beszédben előforduló nonverbális hangjelenségekről ad rövid áttekintést Neuberger Tilda tanulmánya, úgymint a nevetés, a hümmögés, a nyelvcsettintés, a sóhajtás, a torokköszörülés és egyéb jelenségek. Ezek a nem verbális hangsemények a beszéd nyelvi tartalmán kívül információt közölnek a beszélő személy érzelmi állapotáról, attitűdjéről; illetve háttércsatorna funkcióban is megjelenhetnek, szabályozzák a beszélgetés szerkezetét, előrejelzik a beszédforduló-váltást, így elemzésük fontos információkkal szolgálhat az emberi kommunikáció pontosabb megértéséhez.

Horváth Viktória tanulmánya a hallássérülés beszédre gyakorolt hatásaival foglalkozik. A hallás folyamatának és zavarainak biológiai bemutatása után a szerző érinti a lehetséges hallásjavító eszközök, illetve eljárások alkalmazását, bemutatja a hallássérülés hatását a beszédprodukcóra és -feldolgozásra, valamint szót ejt a jelnyelvről és a siket emberek oktatásáról is.

A beszélő személy tulajdonságai és a beszéd közti összefüggésről szól Németh Máttyás Ferenc összefoglalása. A bemutatott kutatások segítenek megérteni a beszéd és a hallgatóban kialakult benyomások kapcsolatát, illetve a beszélőprofil kialakításában is hasznosíthatóak.

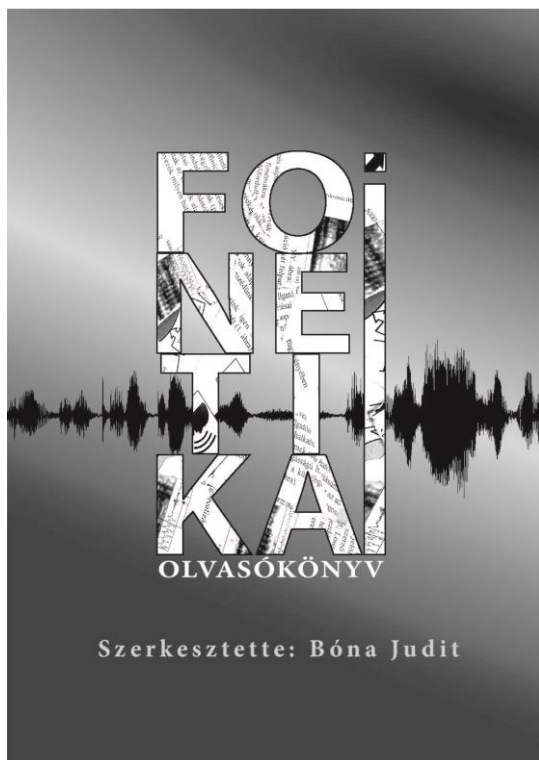
Az alkohol beszédre gyakorolt hatását mutatja be Németh Szilvia tanulmánya, amelyből megtudhatjuk, hogy milyen gyakorlati haszonnal jár a téma kutatása, hogyan vizsgálható tudományos módszerekkel, miként befolyásolja az alkohol a beszédprodukción, valamint a kérdés biológiai hátteréről is kapunk ízelítőt.

beszédprodukción, valamint a kérdés biológiai hátteréről is kapunk ízelítőt.

Krepsz Valéria az egyes beszéd típusok fonetikai hasonlóságairól és különbségeiről írt összefoglalót. A főbb beszéd típusok mellett (spontán beszéd, félspontán beszéd, reprodukzív beszéd és felolvasás) a szerző szót ejt olyan egyedi beszéd módokról is, mint a színészi beszéd, tanári beszéd, beszédprodukción a médiában vagy éppen a társalgás.

A szociofonetika tárgykörével ismerttet meg minket Tóth Andrea és Szabó Ágnes írása. A szociofonetika a szociolingvisztika és a fonetika határterülete, amely szociolingvisztikai tényezők (például nem, társadalmi rétegződés) beszédre gyakorolt hatásait vizsgálja. Kutatási területéhez tartozik többek között a többnyelvűek kiejtése, a nyelvi variabilitás, a különböző

társadalmi rétegek beszéde, a nemek közötti különbségek, az akcentusjelenségek és a nyelvjárási beszéd is.



A beszéd mesterséges előállításáról és a számítógépes beszéd- és beszélőfelismerésről olvashatunk Markó Alexandra és Beke András tanulmányában, amelyből kiderül, hogy a beszédtechnológiának igen nagy szerepe van a kommunikációs hátránnyal élők életminőségének javításában is.

Mivel a kötet elsősorban kiegészítő tankönyvként készült, minden tanulmány végén kérdések és feladatok szerepelnek az olvasottak értelmezéséhez és a témák továbbgondolásához, ami leginkább az egyetemi hallgatóknak nyújt segítséget a vizsgákra való felkészüléshez. A kötet legvégén a magánhangzók és a mássalhangzók jelölésére szolgáló IPA-jelöléseket is elhelyezték a szerkesztők, ami szintén nagy segítségül szolgálhat. A kötet pozitív tulajdonságaihoz tartozik még az online elérhetőség, így biztosítva a könnyű hozzáférés lehetőségét.

Az olvasókönyv rendkívül széleskörű összefoglalást ad a beszéd tudomány sokszínű alkalmazhatóságáról, amely minden bizonnyal nélkülözhetetlenné teszi a fonetikát tanuló hallgatók számára. A szövegek világosak és érdekesek, amely nem csupán a szakmabeliek számára teheti vonzóvá a kötetet. Bátran ajánlom tehát a *Fonetikai olvasókönyvet* mindazok számára, akik érdeklődnek a beszéd tudomány területei iránt.

Lakatos Boglárka

**ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR  
GYÓGYPEDAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZŐ KÖZPONT**

**Gyógypedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzés (4 félév)**

A szakvizsgázott pedagógus (gyógypedagógiai szakterületen) tevékenységét pedagógus/gyógypedagógus munkakörben, a köznevelési, gyermekvédelmi, szociális, illetve egészségügyi és rehabilitációs ellátó- és intézményrendszerben, annak bármely területén és intézménytípusában az alapvégzettségének megfelelő foglalkoztatási körben végzi.

A köznevelési rendszerben hasznosítható új tevékenységei a képzésben választott tanulmányi terület szerint:

- közoktatási szakértő, gyógypedagógiai és gyógypedagógiai nevelésben-oktatásban résztvevő nevelési-oktatási intézményben, egységes gyógypedagógiai módszertani központban, illetve egységes pedagógiai szakszolgálatban vagy bármely gyógypedagógiai tevékenységre vonatkozóan;
- korszerű és komplex ismeretekkel rendelkező szakalkalmazott.

A képzési idő 4 félév, ugyanakkor az előzetes tudások beszámítási rendje alapján, adott feltételek fennállása esetén 2 félév alatt is teljesíthető.

A jelentkezés feltétele gyógypedagógia alapképzési szakon szerzett oklevél vagy gyógypedagógia mesterképzési szakon szerzett oklevél vagy gyógypedagógia-tanár mesterképzési szakon szerzett oklevél vagy pedagógusképzés képzési területen, legalább alapképzésben szerzett végzettség és szakképzettség, továbbá valamely szakirányú továbbképzés keretében megszerzett további szakképzettség az alábbiak közül: Nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus (2009-ig)/ Óvodás és kisiskolás gyermekek nyelv- és beszédfejlesztése (2009-től); Fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája (2009-ig)/ Integrációs fogadó pedagógus (2009-től).

További feltétel legalább 3 éves szakmai gyakorlat a köznevelés, felnőttoktatás, felnőttképzés vagy a rehabilitációs-rehabilitációs ellátáshoz kapcsolódó bármely ágazati területen.

**A képzés önköltsége: 130.000 Ft/félév**

**Jelentkezési határidő: 2018. július 10.**

További információ: <https://goo.gl/Z6GYqY>

## **Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében**

ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2017 (pp. 304)

ISBN: 9786158035132

A Takács Etel Pedagógiai Alapítvány 2015-ben indította útjára könyvsorozatát, amelyben jól sikerült neveléstudományi és nyelvészeti doktori értekezéseket publikál. Ebben a sorozatban jelent meg 2017-ben Szántó Anna munkája is. A disszertáció középpontjában a beszédpercepció fejlesztése áll.

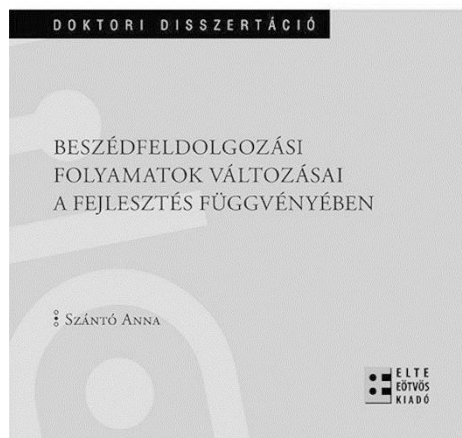
„A kutatás célja bemutatni a tipikus fejlődésű nagycsoportos óvodás és első osztályos kisiskolás gyermekek beszédpercepció teljesítményének alakulását, a kutatási eredményeik segítségével felhívni a figyelmet a prevencióra, a fejlesztés jelentőségére, továbbá bemutatni a kutatás során használt fejlesztő eljárást, amely a mindennapi oktatási, pedagógiai gyakorlatba könnyen adaptálható”.

A könyv (disszertáció) a kísérletes munkák követelményeinek megfelelően épül fel: a szakirodalmi bevezetést a kísérlethez használt módszertan ismertetése, majd az eredmények és a következtetések bemutatása követi. A mellékletekben olvasható fejlesztési tervek kidolgozásának alapját a Gósy Mária és Imre Angéla által szerkesztett *Beszédpercepció fejlesztő modulok* képezik. A bemutatott fejlesztési tervek jól használhatók mások számára is, nagymértékben megkönnyítik a beszédpercepció fejlesztő gyakorlati munkát.

A szerző a bevezetésében mutatja be azokat az ismereteket, amelyek az anyanyelv-elsajátítás és a beszédpercepció folyamatához kötődnek. Megismerhetjük a beszédpercepció hierarchikus felépítésű modelljét, amely a kutatás során használt tesztorozatnak is az alapja, és amelynek segítségével a teljes folyamat vizsgálható. A percepció zavarral azért fontos foglalkozni, mert számos következménye lehet már óvodás- és iskoláskorban is. Kiejtési hibák, diszlexiás és diszgráfiás tünetek jelentkezhetnek, ha a beszédértés ép, de az észlelés zavart, valamint beszédmegértési nehézségek, olvasásértési problémák léphetnek fel, ha a beszédészlelés ép, de zavart a beszédmegértés. A szerző célja az, hogy bemutassa a beszédpercepció fejlesztésének egy alternatív lehetőségét, és megvizsgálja, hogy e célzott fejlesztés hatására milyen fokú változás tapasztalható az egyes korcsoportok beszédpercepció teljesítményében. A fejlesztési eljárás célja az, hogy hatására a gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének szintje megfelelően az életkorban elvártnak.

Az elméleti bevezetést követő részekben a szerző ismerteti a kutatás anyagát, módszerét és a kísérleti személyeket. A módszernél bemutatja a beszédpercepció fejlesztésére kidolgozott eljárást. A beszédészlelés és beszédmegértés folyamatának felmérését a szerző a GMP-diagnosztika tesztfeladataival végezte. A tesztorozat eredetileg 20 résztesztből áll, melyből a vizsgálat során 14 részteszttel dolgozott. Az

észlelési folyamatok megítélésére a GMP2, GMP3, GMP4, GMP5 részeszteket, míg az egyes részfolyamatok működésének feltárására a GMP7, GMP10, GMP14, GMP17, GMP18 részeszteket használta. A kutatás első szakasza a 2011/2012-es tanév őszi félévében volt. Az ép intellektusú, tipikus fejlődésű óvodás gyermekek egy budapesti kerületből, de két különböző óvodából kerültek ki, míg az iskolás csoportot ugyanazon iskolában tanuló gyermekek alkották. A két korcsoportot a szerző további két csoportra bontotta: **vizsgálati** (célzott fejlesztésben részesült) és a **kontroll** (célzott fejlesztésben nem részesült) csoportok. A kutatás második szakasza a 2011/2012-es tanév tavaszi félévének végén volt, ekkor ismételte meg a szerző az év eleji vizsgálatokat. A vizsgálati csoportokba tartozó gyermekek a diagnosztikát követően, hét hónapon át tartó fejlesztésben vettek részt. A fejlesztést az iskolások esetében a tanítónőjük, míg az óvodásoknál heti váltásban két óvónőjük végezte. A bemutatott kísérlet tehát különböző korosztályok egy időben mért adatait veti össze, valamint ugyanazon gyermekek beszédpercepciós folyamatait vizsgálja bizonyos idő elteltével.



A módszer ismertetése után olvashatjuk a részletes kutatási eredményeket. A kutatás eredményeként megfogalmazható, hogy az óvodás és a kisiskolás gyermekek beszédpercepciós szintje elmaradást mutat az adott életkorban elvárt teljesítménytől, valamint iskoláskorban a percepciós elmaradás több folyamatot is érint. Fő következtetésként a szerző megállapítja, hogy kiemelten fontos a tipikus fejlődésű gyermekek esetében is a beszédpercepciót fejlesztő feladatok alkalmazása, mivel látványos javulás tapasztalható a fejlesztésben részesülő csoportoknál.

A kutatás és egyben a kötet legértékesebb része az, hogy a szerző egy saját beszédpercepciós fejlesztési eljárást dolgozott ki a *Beszédpercepciós fejlesztő modulok* (Gósy és Imre 2007) alapján, amely nagyobb csoportban is alkalmazható. Összesen 27 hétre készültek tervek, külön az iskolásoknak, külön az óvodásoknak. A fejlesztés az iskolában minden anyanyelvi óra elején vagy végén történt, heti négy alkalommal (5 perc), az óvodásoknál heti öt alkalommal, napközben (15-20 perc).

Összegezve, a beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése akár nagyobb csoportban alkalmazva is eredményes módszer a fennálló elmaradások csökkentésére, illetve megszüntetésére. A kötetet logopédusoknak, gyógypedagógusoknak, továbbá tanítóknak és óvodapedagógusnak is ajánlom, hiszen nagy jelentősége, hogy részletes és gondosan felépített, beszédpercepciót fejlesztő terveket tartalmaz, amelyek könnyen beépíthetők a mindennapi gyakorlatba, ezzel megkönnyítve a pedagógusok munkáját.

Leposa Nikolett

## RECENZÍÓ

FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA, 28. ÉVFOLYAM, 2017/1-2.

### **„A hang lelke – a lélek hangja” Művészeti terápiák a gyógypedagógiában**

„Az út a cél” – idézi *Carl Orff* szavait *Urbánné Varga Katalin*. Mottója is lehetne e kiadványban szereplő bármely írásnak. Azért is, mert művészet és terápia találkozási pontjain az alkalmazások sikere, a gyógyító pedagógiai beavatkozások eredményessége a foglalkozások keretezésén és a – *Kiss Virág* javaslataként - „művészeti facilitátorként” működő terapeuta felkészültségén múlik. S persze azért is, mert a kötetben szereplő mai iskolateremtők, *Sándor Éva*, *Urbánné Varga Katalin* vagy akár a „A hang lelke – lélek hangja – művészeti terápiák a gyógypedagógiában” című konferenciát szervező *Schmidtne Balás Eszter* is művészek, művészeti nevelők és pszichológusok: *Kodály Zoltán*, *Kokas Klára*, *D. W. Winnicott*, *Arno Stern* vagy épp *Székácsné Vida Mária* útjelző életművein inspirálódtak, s lettek mára maguk is generációk mesterei.

A Seneca Közhasznú Alapítvány által 2017. február 25-én megrendezett konferencia célja volt tisztázni a gyógypedagógia viszonyát a művészeti terápiákhoz (vagy a művészeti terápiák viszonyát a gyógypedagógiához?) és feltérképezni a hazai alkalmazási lehetőségeket, megszólítva a területen dolgozó szakembereket, s így biztosítva felületet is a találkozásra.

Az előadásokból szerkesztett kötet koncepciója ennek szellemében – mint *Gereben Ferencné Bevezetéséből* is kiderül – három nagy szerkezeti egységbe rendezi az előadásokból és gyakorlati műhelyekből készült írásokat. A *művészeti terápiák alkalmazásának általános kérdései*, a *specifikus megközelítések* és *néhány esettanulmány* alkotják a kötet fejezeteit.

A művészetterápia alkalmazásának általános elméleti kérdéseivel foglalkozik, így a fogalomtisztázás, rendszerezés, a pszichológiai-művészetelméleti alapok lerakásának szándéka hatja át az első két szöveget, *Gereben Ferencné* és *Kiss Virág* tanulmányát. *Gerebenné* figyelmeztet: „*Napjainkban a terápiás kínálat dömpingjét éljük. Az egyes eljárások alkalmazásának, felhasználásának lehetőségei gyakorlatilag korlátlanok; módszerek, felfogások, felhasználói és alkalmazói kompetenciák csúsznak össze.*” A gyógypedagógiai nevelés terápiaként való értelmezésekor nem vonja kétségbe a jelentős alkotói innovációkat tartalmazó „jó gyakorlatok” jelentőségét, de éppúgy fontos a szerző számára a beavatkozások hatékonyságának és eredményességének tudományos reflexiója (*Mesterházi* és *Illyés* szellemében): „*a bizonyítékon alapuló terápiák legfontosabb feltétele tehát, hogy módszertanilag alátámasztottak és megalapozott vizsgálatok által bizonyítottak legyenek*”. A tanulmány számos gyógypedagógia-történeti példát is ad a „*gyógy(ító) pedagógia*”, terápia, művészetterápia kapcsolódási pontjaira (*Teremtő erő – művészetterápia – gyógyító terápia*).

Kiss Virág tanulmányában a *művészeti/művészetalapú/művészettel nevelés* terápiais és pedagógiai szintjeinek műfaji szétszalazását követhetjük nyomon, iskolák és mesterek felé tett érzékeny kitekintésekkel. A szerzőt modellalkotó szándék vezérli, amikor néhány művészetalapú módszert alkalmazó terület, a művészettel nevelés és a szocioterápia egymást átfedő kategória-dobozainak játékerét rajzolja meg. Jól látszik ez a szándék, különösen amikor Kiss Virág a pszichoterápia és szocioterápia jellemzőiről ír, miközben további kérdéseket vet föl, miként értelmezhető ebben a modellben, ha a kínált értelmezési tartományban összecsiszítja a beavatkozást végző személy (például gyógypedagógus) és a tárgy (például művészeti nevelés) játékerét? (*Művészetalapú módszerek típusai és gyógypedagógiai vonatkozásai*)

Sándor Éva előadásának absztraktjában – *Klaniczay Sárára* hivatkozva – a képzőművészeti pedagógiai terápia fogalmával a „*gyógypedagógia élménytartalmát*” kívánja visszaadni. A 90-es évek óta jelenlévő különböző elnevezések gyakorlathoz illesztései (*művészeti terápia, művészeti pedagógiai terápia, gyógypedagógiai művészetterápia*) jól lekövethetők – ebben a kötetben is – a tanítványok munkáiban. Sándor Éva és Horváth Péter 1995-ös tanulmányának bevezető fejezetét közlik itt újra a kötet szerkesztői (*Képzőművészeti pedagógiai terápia*). Winnicott, Vikár György, a Gestalt-terápia és Menzen nyomán az elsősorban tanulásban akadályozott gyermekek személyiségfejlesztését célzó módszereket a szerzők úgy írják le, mint egy a pedagógia eszköztárából kialakított rendszert, amelynek lényege, hogy „*a biztonságérzet kialakulásának hatására létrejött pszichikus tértágulás eredményeként az egyén alkotóképessé válik, és ezzel megtalálja az hidat önmaga és a valóság között. A kép megjelenése jelzi a pszichikum alak-teremtő munkáját, ami a tudatosság erősödését hozza magával, esztétikai minősége révén pedig mindig új és új alkotásra sarkall, ami alapja annak, hogy a módszer öngyógyító metódussá is válhasson*”.

Urbánné Varga Katalin nagy ívű és megragadó konferencia-előadásából írt tanulmánya mellett érvel, hogy a zeneterápia több, mint a zenei nevelés pszichológiai alapokon nyugvó folytatása. A zenei élményt, a zenélés élményét, a sajátélményű zeneterápia adta *belső szabadságot*, az „*átélt önkifejezést*” saját zeneterápiás iskolájának elveivel és Kokas Klára szellemi útravalójával fűszerezve értelmezi: „*a lelkiünkben a valamire való szabadságot kell elérnünk ahhoz, hogy a hangunkkal játszani, megszólalni, énekelni tudjunk, testünkkel és mozdulatainkkal a zenét még mélyebben átélhessük, s ezt kifejezhessük. S e felszabadító tapasztalatok azután a transzfer szabályai szerint lassan átformálják az ember attitűdjét más területeken is*” (*Királyi út: zenéléssel a belső szabadsághoz*).

Kokas Klára köpönyegéből, a komplex esztétikai nevelés gyakorlatából bújjik elő a komplex művészeti terápia (KMT), amely az ének-zene-mozgás-ábrázolás egységként való felfogásán, (gyógy)pedagógiai, logopédiai célok beépítésén és a segítő környezettel való szoros kapcsolaton alapul. A módszer alkalmazási területeit a kötetben *Schmidtne Balás Eszter* mutatja be („*Látlak, hallak és énekelek...*” *A Komplex művészeti terápia alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában*).

*A művészetterápia specifikus megközelítésben* címet viselő tematikai egység első tanulmánya *Telek Lilla* írása, amely véleményem szerint – s a szerző konferencia-előadásának eleven diszkusziója is ezt erősíti bennem – az átfogó, elméleti keretezést

fókuszáló részbe jobban illet volna. *Stern* vitalitás affektusokról szóló elméletével indít, *Winnicott* potenciális terével folytatja, rövid és jól érthető definíciókat rögzít a verbális és nonverbális terápiák, a mentálhigiéné, a szocioterápiás és a pszichoterápiás szemlélet és fogalmainak lehatárolására: „*ha pszichoterápiás módszerként tekintünk a zeneterápiára, az egy nonverbálisan működő művészetterápia, illetve zenei közegben történő gyógyító célzatú beavatkozás*”. Megjelenik, nála már hangsúlyosan, a „*terápiás hatású*” folyamat, intervenció fogalma, s ezzel a módszertani alapossággal jut el a zeneterápia hatótényezőihez: „*Nem véletlen, hogy nem pszichoterápiás célú foglalkozás is tud – terápiás hatású lenni. (...) ami ugyanaz, ha zeneterápiát, zenével való fejlesztést, vagy zenepedagógiai tevékenységet végzek, akkor is. A nonspecifikus terápiás tényezők: az, hogy interakcióban zajlik és valamilyen munka-kapcsolaton belül. Ami más: cél, módszer, kompetencia, attitűd a kliens felé*” („*Akkor ez most terápia, vagy nem?*” – „*Határ-kérdések*” a művészetterápiában).

A súlyos agysérülést követő rehabilitációban végzett kiegészítő terápiaként, a neurorehabilitációs teammunka jellemzőivel *Fekete Zsófia* és *Eckhardt Fanni* írják le a zeneterápia hatóerejét. Nemzetközi példákon és az Országos Orvosi Rehabilitációs Intézetben végzett saját gyakorlatukon keresztül, adatokkal szemléltetve mutatják be a zeneterápiás munka eredményeit, melyből megtudjuk, hogy az afáziás betegekkel végzett zeneterápia lehet az adekvát hangindítás stimulációja is (*Az ének és a zene jelentősége súlyos agysérülést követő rehabilitációban*).

*Fabényi Réka Mária* a kodályi koncepció gyógypedagógiai adaptációs lehetőségeit vizsgálva, értelmileg akadályozott gyerekek zeneterápiájában alkalmazza a speciális színes kotta módszert (*A Kodály-módszer adaptálása értelmileg sérült gyermekeknél*).

*Tiszai Luca* – szintén a *Stern* vitalitás affektusok és a közösségi zeneterápia talaján – az adott mozgásrepertoárhoz igazított hangszerkezelési technikával és a „*mindig konzonáns kísérettel*”, az általa *Consonante* módszernek nevezett eljárásokat kísérletezi ki (*Consonante módszer: a velünk született zenéségre épülő zenekari munka súlyosan halmozottan sérült felnőttekkel*).

A konferencia nyílt műhelybemutatóján dramatikus eljárásokkal és más művészeti modalitásokkal (zenével és tánccal) értelmileg akadályozott fiatalok csoportjával dolgozott *Horgosi Lea* és *Jékey Franciska*. A drámapedagógus-gyógypedagógus szerzőpáros mellett, hogy részletesen leírja a csoporttal megvalósított projekt menetét, a gyógypedagógiai művészetterápiás folyamat jellegzetességeit is bemutatja, reflektálva a csoporttagok sajátos élményátélését és a történet dramatikus feldolgozásának legmegfelelőbb technikáit (*Drámapedagógiai technikák alkalmazásának lehetőségei. Értelmileg akadályozott fiatalok multimodális művészeti foglalkozásain*).

A specifikusan közelítő tanulmányok sorában a meseterápia is megjelenik. Üdítő színfolt, feltehetően egy szakdolgozati kutatás összefoglalója *Pechán Eszter* munkája, aki *Boldizsár Ildikó* nyomdokain „*az alkotó-fejlesztő meseterápia mellett, mint egy érzékszervalapú terápiás módszer*” mellett érvel, s a reggeli, „*találkozó*” mesemondás gyakorlatának megjelenítését ajánlja szülőknek és pedagógusoknak (*Lehet egy mesével több?*).

*Törzsök-Connolly Éva* a gyermek- és ifjúságpszichiátriai osztályokon folyó művészetterápiás intervenciókról ír, vagyis a „*gyermekpszichiátria-specifikus*



*művészetterápiáról*”. Rámutat, hogy a gyermekek egyéni problémáira egyéni válaszok szükségesek, „*még egyazon diagnózis esetén sincs két egyforma eset*”. A képzőművészeti terápiás folyamatok osztályos alkalmazásai így megjelenhetnek a tanulási képességek kiegészítő felmérésében és fejlesztésében, miként a feszültségoldásban is hiperaktivitás zavarral, autizmussal élő gyermekek kiegészítő terápiájaként. A szerző Stefanik Krisztinát idézi, aki szerint „*A kiegészítő terápiák olykor nemcsak a gyermek egyéni, nem kifejezetten autizmus-specifikus szükségleteit elégíthetik ki, hanem új teret adhatnak a specifikus célok tanításához, gyakorlásához. Egy-egy olyan eljárás, mint „autizmust gyógyító terápia” nem állja meg a helyét, jól adaptálva mégis hasznos lehet*”. Az összehangolt teammunka és a művészeti modalitások hatékony összeillesztése, tervezése eredményeként a művészetterápiák tehát jól illeszthetők a rehabilitációs szemléletbe – érvel Törzsök-Connolly Éva (*Képzőművészeti terápia alkalmazási lehetőségei a gyermek- és ifjúságpszichiátriai rehabilitációban*).

Az ember leghűségesebb társa a kutya – mondják, s mivel a művészetterápiák nem túl távoli rokona az élményterápia, így a logopédiai fejlesztésben alkalmazott kutyás terápia eredményeit bemutató írás e kötetben is helyet kap, és hitet tesz az állatasszisztált terápiák élményterápiás keretezése mellett (*Csorbáné Szigetvári Melinda – Szakács Nóra: Négylábú tanársegédek*).

A művészetterápia gyakorlati alkalmazásairól szóltak még a kötet esetismertetései, narratívái is. Az akadálymentesített gitároktatás: „*máshol kezdődik a lehetetlen, mint azt elgondoljuk*”. S valóban, *Szűcs Antal Mór* zenepedagógiai eljárása, *Petra* megható és sikeres történetén keresztül par excellence leírható gyógypedagógiai művészetterápiás intervencióként: *Petra* „*nemcsak saját vélt határait haladta meg, de mások számára is példát mutatott*”.

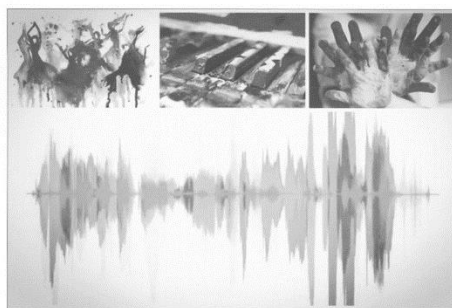
*Mimi* esetét *Lurcza Gyöngyvér* beszámolójából, *András* alkotómunkájának narratíváját *Tamás Katalin* tollából ismerhetjük meg. *Lurcza Gyöngyvér* rávilágít arra, hogy a képzőművészeti pedagógiai terápia alkalmazása során a „*terapeuta attitűdje, másrészt a megfelelő körülmények és módszerek megválasztása nagyon fontos szerepet játszanak a terápiás folyamat sikerességében*” (*A művészetterápia alkalmazási lehetőségei értelemben akadályozott felnőttek esetében*). *Tamás Katalin* beszámolójának alanya intellektuális képességzavarral élő fiatalember. A hároméves közös terápiás munka néhány pillanatfelvétele illusztrálja alkotó és alkotás, terapeuta és kliens, színek és

## F E J L E S Z T Ó P E D A G Ó G I A

Pedagógiai tanulmányok / 28. kötet, 2017/1-2

„A HANG LELKE – A LÉLEK HANGJA”

MŰVÉSZETI TERÁPIÁK A GYÓGYPEDAGÓGIÁBAN



történetek kollázsát. Szabad festést, szabad asszociációkkal („A színek olyanok, mint amilyen én vagyok.” *Egy fiatalember vallomása az alkotásról*).

Ez a kötet – summa summarum – remélhetőleg nem csak a gyógypedagógiai művészetterápiával foglalkozó szűkebb szakmai közösség számára lesz útravaló.

Gondoljuk tovább Balás Eszterrel: „A művészet ősidőktől fogva az ember segítője abban, hogy megtalálja önmagát, a harmóniát, az egyensúlyt, a békét. Ezért gyógyít is”.

*Novák Géza Máté*

## **ELTE BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR GYÓGYPEDAGÓGIAI TOVÁBBKÉPZŐ KÖZPONT**

### **BA gyógypedagógia alapképzési szak szakirányú továbbképzés (3 félév)**

A gyógypedagógia alapképzési szak szakirányú továbbképzései gyógypedagógia alapképzésben már oklevéllel rendelkezők számára hét szakirányon kínálnak lehetőséget újabb szakképzettség megszerzésére: értelmileg akadályozottak pedagógiája, tanulásban akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia, valamint szomatopedagógia szakirányokon. Egy jelentkező több szakirányra is jelentkezhet, de csak egy szakirányra nyerhet felvételt. Több szakirányra való jelentkezés esetén szakirányonként külön jelentkezési lap benyújtása szükséges. A jelentkezés feltétele gyógypedagógia alapképzésben a választott szakiránytól különböző szakirányon, illetve korábban ennek megfelelő tethető főiskolai szintű képzésben szerzett oklevél. A logopédia és a hallássérültek pedagógiája szakirány választása esetén a felvétel további feltétele az alkalmassági vizsgán való sikeres megfelelés.

**Képzés önköltsége: 160.000 Ft/félév, jelentkezési határidő: 2018. július 10.**

További információ: <https://goo.gl/L8K7fe>

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUSOK EGYESÜLETE 2018. évi konferenciája  
a NEMZETKÖZI GYÓGYPEDAGÓGIAI TÁRSASÁGGAL együttműködésben

**2018. június 28, 29, 30.**

**Helyszín: Budapest, 1097. Ecséri út 3.**

[magye.1972@gmail.com](mailto:magye.1972@gmail.com) és [gereben@barczy.elte.hu](mailto:gereben@barczy.elte.hu)

## **GYÓGYPEDAGÓGIA – DIALÓGUSBAN**

### **Fogyatékossgal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek egyéni megsegítésének lehetőségei**

#### Tartalom

*A kerettéma a múlt és jelen célkitűzéseit közvetíti. Ezévből (2018-ban) 155 éve annak, hogy Németországban a Georgens, J. D. és Deinhardt, H. M reformpedagógus szerzőpáros Gyógy/ító pedagógia-Heilpaedagogik (1861-63) c. munkájának 2. kötetével teljessé vált annak nagyhatású ismeretrendszere. Az össztudományként és gyakorlati tevékenységként összefoglalt Gyógypedagógia az elmúlt időszakban – országonként különböző módon – hatalmas változáson ment keresztül. A PÁRBESZÉD a megkerülhetetlen feltétele annak, hogy az érintettek, környezetük, különböző szakemberek és segítő szervezetek közreműködésével segítse a speciális társadalmi megsegítést igénylő gyermekek, fiatalok és felnőttek életminőségének javulását, esélyegyenlőségének megvalósulását. A Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE) és a Nemzetközi Gyógypedagógiai Társaság (Internationale Gesellschaft heilpaedagogischer Beruf- und Fachverbaende/IGhB) e cél érdekében végzi tevékenységét.*

Tájékoztatásul jelezzük, hogy **június 28-án szerdán**, az ún. **nulladik napon** – hasonlóan a tavalyi kaposvári konferencia programjához – a többségi pedagógus kollégák részvételével szeretnénk a hatékony együttműködés kérdéseit áttekinteni, **csütörtökön** kerül sor a MAGYE **plenáris ülésére**, majd **pénteken a szakosztályi ülésekre**.

Mindezekről a honlapon lehet február második felétől folyamatosan részletes információt szerezni.

Kérjük ennek figyelemmel kísérését és várjuk kollégáinkat a közös gondolkodás előmozdítására!

*Gereben Ferencné elnök*

# Tartalom/Table of Contents

## TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEK

---

- Höfflerné Péntes Éva – Szenczi-Velkey Beáta – Marton Klára: Enyhén értelmi fogyatékos tanulók idiomaértése – egy empirikus kutatás első eredményei 1
- Sándor Anikó: „Az együttgondolkodásból fakadó többlettudás az értelem” – Az inkluzív kutatás módszertana egy fogyatékoságtudományi kutatás tapasztalatai tükrében 12

## A GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNETE

---

- Csányi Yvonne: Egy szakmai életút hat évtizedes emlékei 33:

## A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

---

- Gombás Judit – Baráth Erika Anita: Audionarráció a látássérült személyek akadálymentes kultúrafogyasztásáért: Egy jó gyakorlat bemutatása 55
- Farkasné Gönczi Rita: A könnyen érthető kommunikáció fogalma és elhelyezése a köznyelvi és segítő kommunikációk hálójában a nemzetközi és hazai vázlatos történet és a célcsoport tükrében 64

## KÖNYVISMERTETÉSEK, ÚJDONSÁGOK

---

- Szekeres Pál: Az adaptált testkultúra és sport fogyatékoságspecifikus alapismeretei (Benczúr Miklósné) 77
- Lakatos Boglárka: Fonetikai olvasókönyv (Bóna Judit) 78
- Leposa Nikolett: Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében (Szántó Anna) 82
- Novák Géza Máté: „A hang lelke – a lélek hangja” Művészeti terápia a gyógypedagógiában 84

## ORIGINAL PUBLICATIONS

---

- Mrs. Höffler Péntes, Éva – Szenczi-Velkey, Beáta – Marton, Klara: Idiom comprehension of children with mild intellectual disability – first results of an empirical study 1
- Sándor, Anikó: "The additional knowledge that comes from thinking together gives it meaning." The methodology of inclusive research through the experiences of a Disability Studies based research 12

## HISTORY OF SPECIAL EDUCATION

---

- Csányi, Yvonne: Six decades of memories of a professional career 33:

## FROM WORKSHOPS OF PRACTICE

---

- Gombás, Judit – Baráth, Erika Anita: Audio description for accessible consumption of culture for individuals with visual impairment 55
- Mrs. Farkas Gönczi, Rita: The concept of easy to read communication and its position in the system of colloquial and helping communications in the light of the schematic international and domestic history and the target group 64

## BOOKS AND NOVELTY

---

- Szekeres, Pál: Disability-specific basic knowledge of adapted body culture and sports (Mrs. Benczúr, Judit) 77
- Lakatos, Boglárka: Phonetic reading book (Bóna, Judit) 78
- Leposa, Nikolett: Changes in speech processing processes depending on development (Szántó, Anna) 82
- Novák, Géza Máté: „The Spirit of Sound - The Voice of the Soul” Art Therapies in Special Education 84

