

Jankovics Julianna

### Közoktatásban tanuló diákok kommunikációs érzékenyítése a beszédzavarok iránt

A tanulmány egy olyan vizsgálatot mutat be, amely a közoktatásban tanuló diákok beszédzavarok iránti kommunikációs érzékenyítését tűzte ki célul. Az iskolai integráció hatására egyre több különböző tulajdonságú, képességű tanulónak kell együttműködnie a mindennapokban. Nem ritka, hogy különbözőségük miatt egyesek gúnyolódás, megbélyegzés áldozataivá válnak. Ennek egyik lehetséges oka a beszéd produkciójának hibás működése. A hadarás, a dadogás és a pöszeség gyakori a beszédzavarok között, gyermekek és felnőttek beszédében egyaránt megfigyelhető. Am ha a beszélő és a hallgató kölcsönösen megismeri ezeket, tisztában van a tünetekkel, egymás megértése, elfogadása is könnyebbé válik. A vizsgálat eredményeiből látható, hogy egy általános iskolában tartott hétalkalmas érzékenyítés hatására mennyit változik a diákok tudása és hozzáállása a különböző beszédzavarokhoz. Ennek hatására olyan kompetenciák is fejlődnek, mint a tolerancia és az empátia.

#### Bevezetés

A közoktatásban az elsődleges kommunikációs forma a beszéd. A tanárok a beszédet használják az oktatás-nevelés folyamán, a diákok szóban felelnek, beszélgetnek társaikkal és tanáraikkal. Ahhoz, hogy a tanárok és a diákok között a beszéd kódolása és dekódolása sikeres legyen, szükség van a beszédpercepció és a beszédprodukció megfelelő működésére. Ám sok esetben a beszéd produkciója nem tökéletes. A beszédzavarok a gyermekek és a felnőttek beszédében egyaránt előfordulhatnak, ám ezekkel a beszédhibákkal és a megjelenő tünetekkel sokszor sem a tanárok, sem a diákok nincsenek tisztában. Nem ismerik fel, idegenkednek a furcsán beszélő emberektől, emiatt a beszédzavarokkal küzdők sokszor megbélyegzés áldozataivá válhatnak. A beszédzavarokkal kapcsolatos érzékenyítés tehát kiemelt fontosságú. A diákok megtapasztalhatják általa, hogy nincs két egyforma beszélő, mindenkinek lehet valamilyen problémája. A beszédzavaroktól nem kell félni, hanem segíteni kell a másikat, el kell fogadni őt a nehézségeivel együtt is.

#### A beszédzavar meghatározása, fajtái

A mindennapi életben sokszor használjuk a beszédzavar kifejezést akkor is, ha a beszélőnek nincs valódi, logopédiai értelemben vett beszédhibája, csak akadozik a beszéde, gyakran ismételt különböző szótagokat, szavakat. Emiatt lényeges, hogy megkülönböztessük a valódi beszédzavart a beszédprodukcióban előforduló botlásoktól. A WHO betegségrendszerében a nyelvvel és a beszéddel kapcsolatos zavarokat is megtalálhatjuk, mint ahogy azokat a szindrómákat is, amelyekben a nyelvi zavar mint tényező jelenik meg (BNO-10 1995; Gósy 2005). Emiatt a nyelvi zavart és a beszédzavart el kell különíteni egymástól. A nyelvi zavar minden esetben az agyi működés, illetőleg az idegrendszer zavarának a következménye. A nyelvi zavarok leginkább valamilyen károsodás

következtében jönnek létre, legtöbbször beszédzavarokban jelennek meg, de nyelvi zavaroktól függetlenül is megjelenhet beszédzavar. „A beszédzavar az artikulációs tervezés, illetőleg kivitelezés devianciája” (Gósy 2004: 257; Gósy–Horváth 2008: 177). Jelen kutatás három beszédzavarral foglalkozik kiemelten.

A hadarás a beszéd folyamatosságát érintő beszédzavar, amely minden kommunikációs csatornán, azaz a beszédben, az írásban és a gesztusok terén is megnyilvánul (Göllesz 1998: 382; Bóna 2010: 24, 2011; Vassné 2011). Ez a beszédzavar veleszületett, öröklött, organikus alapon alakul ki (Göllesz 1998; Vassné 2011). A hadarás tünetei igen sokrétűek. A beszédet érintő tünetek közé sorolhatjuk a következőket: egyes szótagok vagy szavak gyakori ismétlése, a kitöltött szünetek átlagosnál gyakoribb megjelenése, pontatlan, elmosódott artikuláció, kórosan felgyorsult artikulációs sebesség, ritmustalanság. Hallható még a szó végi magánhangzók megnyújtása és a grammatikai formák tévesztése is (Göllesz 1998; Bóna 2010, 2011; Weiss 2011). Feltűnő tünet a szóközi beszédgyorsulás, amely arra vonatkozik, amikor hosszabb szavak kiejtése alatt felgyorsul a beszédtempó. A gyorsulás mértéke a szótagok számának növekedésével egyenesen arányos (Surján–Frint 1982). A hadarók extrovertáltak, személyiségük labilis. Átlagos vagy átlag feletti intelligenciahányadossal rendelkeznek, az élet gyakorlati teendőit kiválóan végzik el (Vassné 2011), gondolkodásuk absztrakt (Surján–Frint 1982). A hadarók arányáról nincs pontos adat. Lényeges, hogy a hadarás és a gyors beszéd között különbséget tegyünk. Míg a hadarás olyan beszédzavar, amely minden kommunikációs csatornán megnyilvánul, addig a gyors beszéd nem tekinthető beszédzavarnak, és csak a beszédben jelentkezik. A gyors beszélő beszédében a gondolatok logikai sorrendje helyes, a beszéd nem ritmustalan (Bóna 2005).

A dadogás a beszéd összerendezettségének zavara, amelyre a ritmus és az ütem felbomlása, valamint a beszéd görcsös szaggatottsága jellemző (Kanizsai 1954: 8). A dadogás kialakulásának hátterében neurológiai, pszichés és környezeti okok állnak (Surján–Frint 1982; Lajos 2009). Dadogáskor felborul a normál beszédhez szükséges mozgások koordinációja, és ezt görcsszerű mozgások kísérik. A görcs három helyen keletkezhet: a légzőizmokban, a hangszalagokat mozgató gégeizmokban, illetve a száj izmaiban, esetleg mindhárom területen egyszerre (Surján–Frint 1982; Gósy 2005; Lajos 2009). Klónusos dadogás során a dadogó a szavak első hangját vagy szótagját ismétli, míg tónusos dadogás során nem tudja elkezdni a szó kiejtését, vagy görcsösen megnyújtja azt. Olykor a két típus együtt is jelentkezhet, ez a klonotónusos dadogás (Gósy 2005; Bóna 2008; Lajos 2009). A dadogás tünetei a beszéd és a mozgás területein jelennek meg, illetve előfordulnak pszichológiai jelenségek is (Surján–Frint 1982). A dadogók légzése rendellenes, amelyért a nem koordinált mellkasi és hasi légzés a felelős. Az artikulációs folyamat sérül, mert a hangképző és az állkapocsizmok mozgása nincs összhangban, valamint ezekben az izmokban remegés jelenik meg. A dadogók gyakran használnak embolofráziákat, amelyek segítségével átlendülnek a nehéznek vélt hangokon (Surján–Frint 1982; Lajos 2009). Megjelenhetnek másodlagos tünetek is, mint például a céltalan szemmozgások, a tenyérizzadás, az izomremegés. A pszichológiai jelenségek egyik leggyakoribb tünete a beszédfélelem. Ez arra vonatkozik, hogy a dadogó idegen környezetben alig mer megszólalni, fél a nyilvános kommunikációtól

(Lajos 2009). Iskolások között a dadogók aránya 1–2%, és ez az arány felnőttkorra még inkább lecsökken, hiszen minden 300 felnőttből 1 dadog (Gósy 2005).

A pöszeség bizonyos beszédhangok vagy hangkapcsolatok kiejtésének, helyes képzésének a hibája (Surján–Frint 1982). A beszédhibák gyakrabban fordulnak elő „a bonyolultabb, összetettebb képzési konfigurációt igénylő mássalhangzók képzésekor, mint a magánhangzók artikulációjánál” (Montágh 1972; Hoffmann et al. 1989; Subosits 2001; idézi Gósy 2005: 343). A raccsolás vagy rotacizmus a pergőhang artikulációs hibája. Ebben az esetben a beszélő nem képes a nyelvhegyével létrehozni a magyar pergőhang képzéséhez szükséges két perdületet, és ezt különféle módon próbálja kompenzálni, megoldani (Surján–Frint 1982; Gósy 2005). A szigmatizmus a sziszegő, susogó hangok, vagyis a különböző helyeken képzett alveoláris és posztalveoláris réshangok, valamint zár-rés hangok hibás ejtését jelenti. A hibás artikuláció következtében az auditív élmény is megváltozik, mert a turbulens zöreij frekvenciája és intenzitása ebben az esetben eltér a megszokottól (Gósy 2004, 2005).

### **Integráció és érzékenyítés**

Az integráció lényege a fogyatékos gyermekeknek, fiataloknak a nem fogyatékos tanulók közé való beillesztése, együttes oktatása, nevelése (Csányi 1993; idézi Falus 1998). Ám ez az oktatási irány csak akkor lesz sikeres, ha több szempont teljesül. Szükség van arra, hogy a pedagógusok önként vállalják a fogyatékos tanulók fogadását, oktatását-nevelését. Fontosak a megfelelő tárgyi feltételek, a család támogatása, a diák integrálhatósága és az osztály befogadó készségének alakítása (Falus 1998).

Az iskola mint másodlagos szociális színtér kiemelkedő szerepet játszik a diákok életében. Ebben az időben válnak fontossá a kortárskapcsolatok, a diákok ekkor kezdenek el ismerkedni saját személyiségükkel. Ebben az időszakban kezdődik meg az önállósodás, az elhatárolódás iránti vágy kifejezése, amikor a szülők mellett már a kortársaknak is meghatározó szerepük van a diákok életében. Ebből kifolyólag a csoporthoz tartozás érzése nagy hatással van a diákok önértékelésére. Ám ha valaki más, mint a többiek, akár azért, mert valamilyen beszédzavarral küzd, gyakran válik gúnyolódás, megbélyegzés áldozatává. Ennek feloldására szolgálhat a szociális, társadalmi érzékenyítés, amelynek célja érzékennyé tenni egy embert a másik ember problémájának a megértésére, az arra való ráhangolódásra (Berta et al. 2008). Az érzékenyítést célzó foglalkozások alkalmával gyerek és felnőtt egyaránt megtanulhatja a feltétel nélküli elfogadást, amely olyan kompetenciák fejlődését teszi lehetővé, mint a tolerancia és az empátia.

### **A kutatás célja, hipotézisek**

A kutatás célja a közoktatásban tanuló diákok kommunikációs érzékenyítése a beszédzavarok iránt. A vizsgálat többek között a következő kérdésekre keresi a választ: (1) ismerik-e az iskolában tanulók a beszédzavarok fogalmát, (2) tisztában vannak-e a zavarok tüneteivel, (3) milyen benyomásokkal rendelkeznek a beszédzavarokkal küzdő emberekről, (4) milyen mértékben változik meg a diákok hozzáállása problémákkal küzdő társaik iránt az iskolában alkalmazott szociális-társadalmi érzékenyítés hatására? A kutatás négy beszédzavarral, a hadarással, a dadogással, a raccsolással és a szigmatizmussal foglalkozik.

A vizsgálat három részből áll. Az első egy kérdőív segítségével a diákok véleményének felmérése a beszédzavarral küzdő emberekről. A második részben egy öt alkalomból álló érzékenyítő foglalkozássorozat keretében ismerkednek meg a diákok a beszédzavarokkal, játékos formában tanulnak ezekről a fogalmakról, problémákról. A vizsgálat végén pedig a korábbi kérdőívet töltik ki a tanulók újra, amelynek az a célja, hogy megvizsgálja: változik-e a véleményük, hozzáállásuk az érzékenyítés hatására.

A vizsgálat hipotézisei a következők: (1) a kísérleti személyek minimum felénél statisztikailag is igazolható a különbség a két teszt átlagpontoszámai között az egyes hangfelvételekben, (2) a kísérleti személyek minimum 50%-a értékeli pozitívnak az érzékenyítő foglalkozásokat.

### **Kísérleti személyek, anyag, módszer**

A vizsgálat a budapesti Deák Diák Általános Iskola 8. b osztályában zajlott. (Ezen a helyen töltöttem az összefüggő tanítási gyakorlatomat, így lehetőségem volt közelebbről is megismerkedni az iskolával.) Ez az intézmény a nyolcadik kerületben található. Az iskola tanulóinak körülbelül 60–70%-a cigány kisebbségű diák, akik között nagy százalékban vannak hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok. Az iskola már évek óta örömmel fogadja be azokat a tanulókat, akik valamilyen fogyatékossgal küzdenek, van hallássérült, beszéd fogyatékos és autista diákjuk is. A Deák Diákban nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a diákok jól érezzék magukat, igazi otthonuk legyen az iskola. Az érzékenyítés jó példája a jelen tanévtől bevezetett reggeli napindító foglalkozás, amelynek során a diákok húsz percben szabadon beszélgethetnek, ehetnek, az osztályfőnökkel süthetnek, vagy akár meditálhatnak is.

Az első kérdőívet 16, a másodikat 19 diák töltötte ki. A kutatás céljának megfelelően csak azoknak a diákoknak a válaszai kerültek be a vizsgálatba, akik mindkét alkalommal kitöltötték a kérdőívet, és a foglalkozások nagy részén is részt vettek. A kérdőívek értékelésénél így 12 fő válasza volt figyelembe vehető, 9 lányé (13–14 évesek, átlagos életkoruk 13,77 év; L1–L9) és 3 fiúé (13–14 évesek, átlagos életkoruk 13,66 év; F1–F3). Mindegyik diák ép hallású, ép mentális állapotú, magyar egynyelvű tanuló.

A kommunikációs érzékenyítés hét foglalkozásból állt. A második és a hetedik alkalommal egy kérdőívet töltöttek ki a kísérleti személyek. A vizsgálat alapját a Big Five személyiségmodell képezte. A modell szerint a személyiség alapszerkezete öt magasabb rendű faktorból áll, ahol minden faktor

értéke egy tengelyen való elhelyezkedést jelöl. Ebből az öt faktorból áll össze a személyiség komplex személyiségrajza (Carver–Scheier 1998: 81–86). A kérdőívben azonban nem a faktorok nevei szerepeltek, hanem a dimenziókból kiválasztott két-két személyiségjegy alapján meghatározott kétpólusú tulajdonságok. A további hét tulajdonságpár szubjektív alapon került be a kérdőívbe. A percepció teszttel tehát összesen tizenkettő kétpólusú tulajdonságpárt tartalmazott. Az adatközlőknek egy 1-től 4-ig terjedő skálán kellett bekarikáznuk azt a számot, amely szerintük leginkább jellemzi a beszélőt. A 1. táblázatban a percepció tesztalapon használt tulajdonságpárok láthatók.

*1. táblázat*

*A benyomások vizsgálatára során használt tesztlap*

félénk, visszahúzó	1	2	3	4	magabiztos, szereti a társaságot
rideg, udvariatlan másokkal szemben	1	2	3	4	kedves, figyelmes másokkal
felületes, pontatlan a munkavégzése	1	2	3	4	lelkiismeretesen végzi a munkáját
sokat idegeskedik	1	2	3	4	kiegyensúlyozott
nincs fantáziája	1	2	3	4	fantáziadús
csúnya	1	2	3	4	jóképű
műveletlen	1	2	3	4	művelt
nincs igaz barátja	1	2	3	4	több igaz barátja van
elhanyagolja önmagát	1	2	3	4	mindig ad magára
szegény	1	2	3	4	gazdag
kövér	1	2	3	4	vékony
rossz tanuló volt fiatalon	1	2	3	4	mindig jó tanuló volt

A kérdőív öt tesztlapot tartalmazott, tehát a hallgatóknak az ötféle beszédmódról kellett benyomást alkotniuk. A teszt másodszori kitöltésekor a diákoknak a foglalkozásokról alkotott véleményüket, tapasztalataikat is le kellett írniuk.

A kérdőív öt tesztlapját különböző hangfelvételek alapján kellett kitölteniük a hallgatóknak. A felvételek hanganyagát egy 41 éves ép hallású, ép mentális állapotú, magyar egynyelvű, nem beszédhibás férfi adatközlő mondta fel, aki nagy rutinnal rendelkezik a beszédben, különböző előadásokban, de nem színész. A felvételeken Weöres Sándor *Bóbita* című verseskötetéből *A tündér* című versének 2. versszaka hallható (Weöres 1994: 38):

*Bóbita, Bóbita játszik,  
Szárnyat igéz a malacra,  
Ráül, ígér neki csókot,  
Röpteti és kikacagja.*

A beszélő a felvételeken a különböző beszédzavarral küzdők beszédmódját utánozta. Az 1. hangfelvételen tiszta, helyes az artikuláció, a 2. hangfelvételen a hadarás beszédbeli tünetei, a 3. hangfelvételen a dadogás beszédbeli tünetei hallhatók, a 4. hangfelvétel a raccsoló ember beszédét, míg az utolsó hangfelvétel a szigmatizmussal küzdő ember beszédét imitálta.

A percepció teszt során nyert adatok rögzítése Microsoft Excel táblázat segítségével történt. Az elemzésben elsőként a tulajdonságpárokra adott értékek átlagát számoltam ki minden egyes beszédmódra vonatkozóan. Ezután az egyes kategóriákra adott skálaértékek összesített átlagának megadása következett. Ezt követően az egyes hangfelvételeknél az első, illetve a második válaszadás értékei között lévő szignifikáns különbséget vizsgáltam meg. Végül az egyes válaszadók első és második tesztre adott értékeiből kapott átlagot, az átlagos eltérést, valamint az értékek közötti statisztikai különbséget számítottam ki. A statisztikai elemzés 95%-os konfidenciaintervallumon párosított *t*-próbával történt.

### **A foglalkozások feladatai**

A vizsgálat második részében öt alkalommal vettek részt a nyolcadik osztályosok az érzékenyítő foglalkozásokon. Ezek az órák a *Kommunikációs érzékenyítés az órán – egészséges diákok vs. beszédzavarokkal küzdő emberek* címet kapták. Az óra elsődleges céljaként a *Nem vagyunk egyformák!* gondolata fogalmazódott meg. A foglalkozások az RJR-modell (Bárdossy et al. 2002) alapján a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás hármasságát követték.

Az első foglalkozás alkalmával különböző stílusgyakorlatokat végeztek el a tanulók. Az első feladatban semleges tartalmú mondatokat kellett különböző, a beszédben is megjelenő érzelmekkel megtölteniük (például *Nem ma – nyafogó*). A második feladatban szituációkat kellett eljátszaniuk (például a *diák és tanár vitája*). Közben olyan tulajdonságokat, jellemvonásokat kellett felvenniük a beszélőknek, amelyek a beszédben is hallhatóak (például *hadarós, könyörgő*).

A harmadik foglalkozás során a kérdőívhez kapcsolódó hangfelvételekről kellett elmondaniuk a véleményüket, tapasztalataikat. Ezt követően a már említett négy beszédzavarról beszélgettünk. Végül azt kellett elképzelniük és elmondaniuk a diákoknak, hogy milyenek lehetnek a beszédzavarokkal küzdők mindennapjai, valamint hogyan lehetne nekik segíteni.

A negyedik foglalkozáson csoportokban kellett dolgozniuk a diákoknak. A csoportok eltérő szituációt tartalmazó kártyákat kaptak. A feladatuk az volt, hogy a csoportterápia mintájára (a fogalmat előtte tisztáztuk) segítsenek a rászorulónak a probléma megoldásában, elfogadásában. A szituációk a beszédzavarokkal voltak kapcsolatban (például az illető nem mer csokoládézű fagyaltot kérni, mert nehezebbre esik a *cs* és a *k* hangok kimondása). Minden csoportban volt egy olyan ember, akinek úgy kellett felolvasnia a kártyát, mintha a kártyán lévő szituáció az ő problémája volna, volt egy jegyzetelő, egy előadó és a segítők. Az óra végén a megoldások megbeszélésére került sor.

A következő órán különböző filmrészletek, interjúrészletek, hangfelvételek segítségével ismerkedtek tovább a gyerekek a beszédzavarokkal. Láthatták, hogy ez a probléma bárkit érinthet, még a külföldi hírességeket is. Az óra végén a diákok reflektáltak az elhangzottakra.

A hatodik foglalkozáson a beszédzavarokkal küzdő emberekkel foglalkozó, őket segítő szakemberek munkájáról volt szó. Megismerkedtek a pszichológus, a logopédus, a fül-orr-gégész, valamint a foniáter feladatkörével. Ezt követően az érdekvédelmi szervezetekről, különösképpen a Démoszthenész Egyesületről esett szó. A foglalkozás legvégén pedig az érzékenyítő foglalkozásokról alkotott tapasztalatokat, pozitív és negatív élményeket osztották meg egymással.

## **Eredmények**

A percepciók teszt kitöltését megelőzően a diákok kézbe vehették a kérdőívet. Ez azért volt fontos, mert életkoruk miatt még igen kevés ehhez hasonló dokumentumot töltöttek ki, és így lehetőségük volt megismerkedni a feladattal. A pontos instrukciót követően több alkalommal is további magyarázatokra volt szükség a feladat megértéséhez. A percepciók teszt kitöltése alatt a diákok kisebb felszólalásokkal jelezték véleményüket. A beszédzavarokat tartalmazó felvételeknél látszott, hogy egy-két tanulón kívül nem igazán hallottak még ilyen beszédmódú embereket. A hadarás felvételénél azonnal gyors beszélőnek titulálták a beszélőt. A harmadik felvételnél, vagyis a dadogásnál sajnálatukat fejezték ki, de ugyanakkor gyakori volt a nevetés is. A raccsolás és a szigmatizmus beszédbeli tüneteit tartalmazó felvételek beszélőjét egyértelműen nagyképűnek, „úri népnek” nevezték el.

Az eredmények megfelelő kiértékeléséhez a kétpólusú tulajdonságpárokat – a Big Five modellhez hasonlóan – innen kezdve egy-egy kategóriánév jelöli. A kategóriák elnevezései a következők: *magabiztosság*, *együttműködés*, *lelkiismeretesség*, *emocionalitás*, *intellektus* (Carver–Scheier 1998: 81–86). A hatodik kategória elnevezése már szubjektív módon történt, az alapján, hogy egy hallgatónak milyen tulajdonságok, életkörülmények juthatnak eszébe egy számára addig ismeretlen emberről. A kategóriák elnevezései a következők lettek: *külsőség*, *műveltség*, *barátság*. Az utóbbi kategória azt jelöli, hogy vajon hány barátja (egyáltalán nincs – sok van) van a beszélőnek. A kilencedik kategória az

*önmagára való odafigyelés*, a tizedik a *pénzügyi helyzet*, a tizenegyedik a *testalkat*, az utolsó, vagyis a tizenkettedik kategória az *iskolai eredményesség* nevet kapta.

### **Az első és a második percepciók teszt egyes kategóriáinak átlagai**

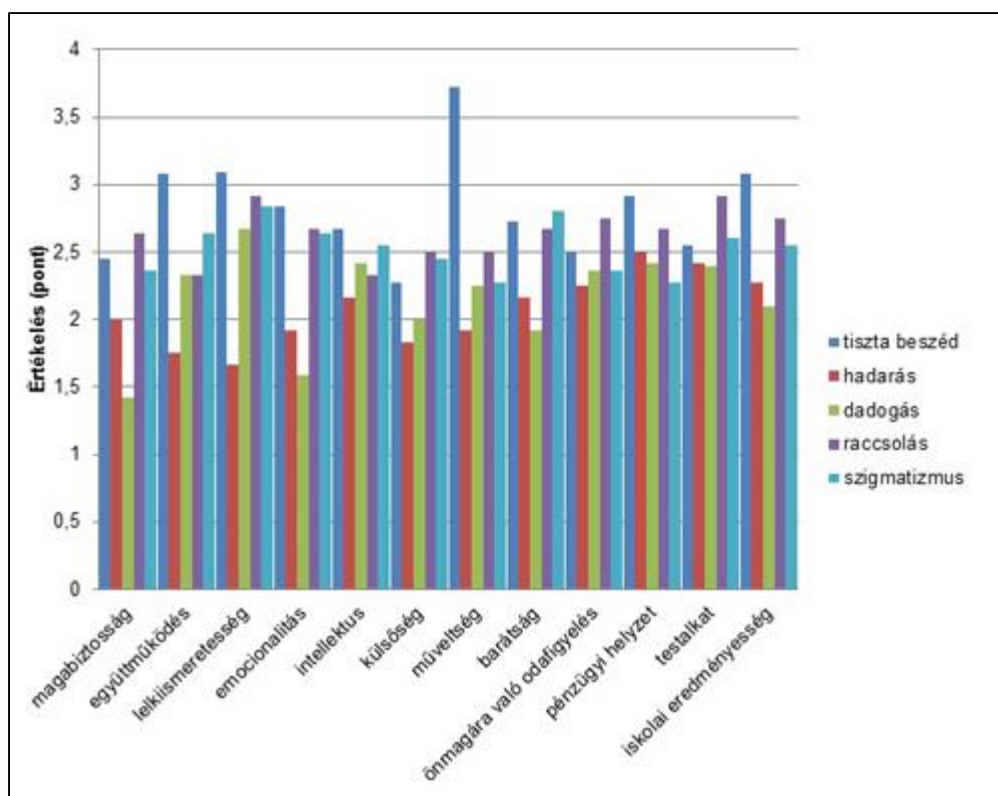
Elsőként az egyes kategóriákra adott skálaértékek összesített átlagát számoltam ki. Ebből következően mindegyik beszédmód egy-egy kategóriacsoportjánál egyetlen átlag született. Az átlagot itt pont fejezi ki, ahol a diákok által adható legalacsonyabb pontértéke 1, míg a legmagasabb pontértéke 4. Az eredmények összegzése kategóriánként, az öt különböző beszédmód szerint történt egy tizedesjegynyi pontossággal. Így elsőnek mindegyik kategóriában a tiszta beszéd, majd a hadarás, a dadogás, ezt követően a raccsolás és végül a szigmatizmus átlagai következnek. Az első percepciók teszt során nyert adatokat a 2. táblázat és az 1. ábra szemlélteti.

*2. táblázat*

*Az első percepciók teszt hangfelvételei során nyert eredmények átlagai kategóriánként*

Kategorianév	Hangfelvételek típusai				
	Tiszta beszéd	Hadarás	Dadogás	Raccsolás	Sigmatizmus
<b>Magabiztosság</b>	2,5	2,0	1,4	2,6	2,4
<b>Együtműködés</b>	3,1	1,8	2,3	2,3	2,6
<b>Lelkiismeretesség</b>	3,1	1,7	2,7	2,9	2,8
<b>Emocionalitás</b>	2,8	1,9	1,6	2,7	2,6
<b>Intellektus</b>	2,7	2,2	2,4	2,3	2,5
<b>Külsőség</b>	2,3	1,8	2,0	2,5	2,5
<b>Műveltség</b>	3,7	1,9	2,3	2,5	2,3
<b>Barátság</b>	2,7	2,2	1,9	2,7	2,8
<b>Önmagára való odafigyelés</b>	2,5	2,3	2,4	2,8	2,4
<b>Pénzügyi helyzet</b>	2,9	2,5	2,4	2,7	2,3
<b>Testalkat</b>	2,5	2,4	2,4	2,9	2,6
<b>Iskolai eredményesség</b>	3,1	2,3	2,1	2,8	2,5





1. ábra

*Az első percepció teszt egyes kategóriáinak átlagai*

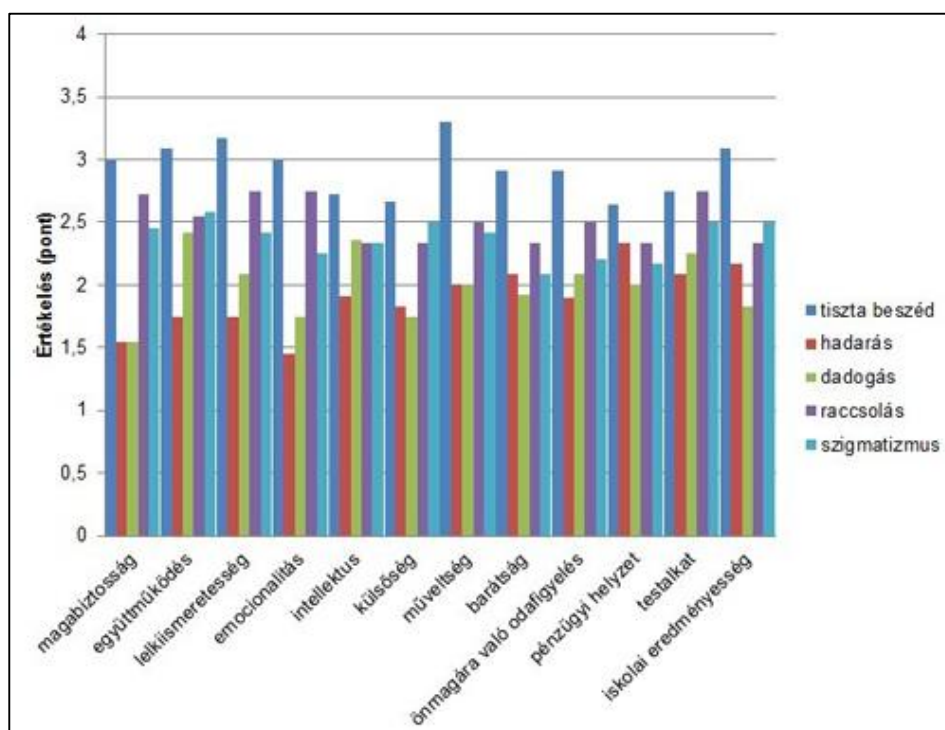
Az ábra alapján elmondható, hogy az eredmények 1,6 pont (a dadogás során) és 3,7 pont (a tiszta beszéd során) között ingadoznak. Az első, a hatodik, a nyolcadik, a kilencedik és a tizenegyedik kategória (összesen öt) kivételével mindenhol a tiszta beszédet tartalmazó hangfelvételen voltak mérhetőek a legnagyobb átlagok. A dadogást tartalmazó hangfelvételnél összesen 4 kategóriában, az első, a negyedik, a nyolcadik és a tizenkettedik kategóriában volt a legalacsonyabb átlag. A hadarást tartalmazó hangfelvételnél hét kategóriában, a második, a harmadik, az ötödik, a hatodik, a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik kategóriában szerepelt a legalacsonyabb átlag. A szigmatizmusnál csak egy alkalommal, a tizedik kategóriában fordult elő a legalacsonyabb átlag (2,3 pont). Ezek az eredmények arra vezethetők vissza, hogy a diákok leginkább a hadarást és a dadogást találták furcsának és atipikusnak, a többi beszédmód sokkal inkább természetes volt a legtöbbjük számára.

A második percepció teszt során kiértékelt adatokat szemlélteti a 3. táblázat és a 2. ábra.

3. táblázat

A második percepció teszt hangfelvételei során nyert eredmények átlagai kategóriánként

Kategóriánév	Hangfelvételek típusai				
	Tiszta beszéd	Hadarás	Dadogás	Raccsolás	Szigmatizmus
Magabiztosság	3,0	1,5	1,5	2,7	2,5
Együtműködés	3,1	1,8	2,4	2,5	2,6
Lelkiismeretesség	3,2	1,8	2,1	2,8	2,4
Emocionalitás	3,0	1,5	1,8	2,8	2,3
Intellektus	2,7	1,9	2,4	2,3	2,3
Külsőség	2,7	1,8	1,8	2,3	2,5
Műveltség	3,3	2,0	2,0	2,5	2,4
Barátság	2,9	2,1	1,9	2,3	2,1
Önmagára való odafigyelés	2,9	1,9	2,1	2,5	2,2
Pénzügyi helyzet	2,6	2,3	2,0	2,3	2,2
Testalkat	2,8	2,1	2,3	2,8	2,5
Iskolai eredményesség	3,1	2,2	1,8	2,3	2,5



2. ábra

A második percepció teszt egyes kategóriáinak átlagai

Látható, hogy az első percepciós teszt eredményével ellentétben itt kisebb tartományban, 1,5 pont és 3,2 pont között található az egyes kategóriák átlagértékei. A tizenegyedik kategóriában két helyen, a tiszta beszédet és a raccsolást tartalmazó felvételekben adták az adatközlők a legmagasabb pontokat, az összes többi kategóriában mindig az első hangfelvételnél születtek a legmagasabb pontszámok. A legalacsonyabb pontszámok átlagai pedig kivétel nélkül a hadarást és a dadogást tartalmazó hangfelvételeknél fordultak elő. Ennek okát nehéz megmagyarázni. Előfordulhat, hogy a diákok egyáltalán nem emlékeztek az első alkalommal adott pontjaikra, így másodjára sokkal kisebb pontokat adtak, azért, hogy a két alkalom értékei között ne legyen túl nagy eltérés. Ám az is előfordulhat, hogy a diákok nem akartak dönteni, így csak a középső lehetőségeket, a 2-es és a 3-as számot vették gyakrabban figyelembe.

#### **Az adatközlők válaszaik közötti különbségek az első és a második percepciós teszt során**

Ez a rész a 12 fő adatközlő egyes kategóriánkénti pontszámainak átlagát és átlagos eltérését (= szórás) vizsgálta beszédmódonként a percepciós tesztek során. Emellett fontos vizsgálati szempont volt, hogy az első és a második kérdőív átlagai között van-e statisztikailag is igazolható különbség. A nemek közötti különbség szerint nem történt vizsgálat, mivel a 3 fiú és 9 lány arányát nem érdemes összevetni a nagy számbeli eltérés miatt.

Az első hangfelvételre, vagyis a tiszta beszédre kapott eredményeket szemlélteti a 4. táblázat.

*4. táblázat*

*A tiszta beszédre kapott eredmények kísérleti személyenként*

Tiszta beszéd	1. alkalom		2. alkalom		t-próba
	Átlag1	Szórás1	Átlag2	Szórás2	
<b>F1</b>	2,4	0,6	3,1	1,1	p = 0,19
<b>F2</b>	3,3	0,5	3,3	0,6	p = 0,75
<b>F3</b>	3,3	0,6	2,8	0,4	p = 0,05
<b>L1</b>	2,1	1,1	3,8	0,3	p = 0,00
<b>L2</b>	3,3	0,6	3,0	0,0	p = 0,34
<b>L3</b>	2,5	0,5	2,9	0,3	p = 0,05
<b>L4</b>	3,1	0,7	2,6	0,5	p = 0,05
<b>L5</b>	3,3	0,5	3,7	0,4	p = 0,02
<b>L6</b>	3,0	0,5	2,4	0,5	p = 0,02
<b>L7</b>	3,2	0,4	2,6	0,5	p = 0,05
<b>L8</b>	2,3	1,0	2,0	0,7	p = 0,85
<b>L9</b>	2,5	0,9	2,7	0,4	p = 0,43

A táblázat alapján elmondható, hogy a következő személyek esetében nőtt a második alkalom pontszámainak átlaga: F1, L1, L3, L5 és L9, de közülük csak L1 és L5 diák esetében volt szignifikáns különbség a két teszt között. A szórásértékeket nézve L1, L3, L5 és L9 diák esetében csökkenés, míg F1 esetében növekedés látható. F2, F3, L2, L4, L6, L7 és L8 hallgató esetében pedig csökkent a második alkalom pontszámainak az átlaga, de közülük csak L6 eredményeiben mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve F3, L2, L4 és L8 diáknál volt csökkenés, míg F2 diáknál növekedés látható, L6-nál pedig nem történt változás a szórásértékekben.

A második hangfelvételre, vagyis a hadarásra vonatkozó eredmények az 5. táblázatban láthatóak.

*5. táblázat*

*A hadarásra kapott eredmények kísérleti személyenként*

Hadarás	1. alkalom		2. alkalom		t-próba
	Átlag1	Szórás1	Átlag2	Szórás2	
F1	1,2	0,3	1,0	0,0	p = 0,17
F2	1,8	0,4	1,8	0,3	p = 0,34
F3	2,4	0,5	2,1	0,2	p = 0,04
L1	1,5	0,5	1,9	0,5	p = 0,10
L2	1,9	0,6	1,4	0,6	p = 0,03
L3	2,3	0,5	2,1	0,3	p = 0,44
L4	1,9	0,6	2,3	0,5	p = 0,10
L5	3,3	0,4	2,7	0,5	p = 0,05
L6	2,6	0,8	1,7	0,4	p = 0,01
L7	2,7	0,6	2,3	0,4	p = 0,22
L8	1,6	0,9	1,6	1,0	p = 1
L9	1,7	0,7	1,9	0,7	p = 0,59

Ennél a hangfelvételnél a következőképpen alakultak az eredmények: az L1, L4 és L9 diákok esetében nőtt a második alkalom pontszámainak átlaga, de náluk nem volt szignifikáns különbség a két teszt értékei között. A szórásértékeket nézve L4 diák esetében volt csökkenés, míg L1 és L9 diákoknál nem volt változás a szórásértékekben. F1–F3, valamint L2, L3, L5, L6, L7 és L8 gyereknél csökkent a második alkalom pontszámainak az átlaga, de közülük csak F3, L2 és L6 eredményeiben volt szignifikáns a különbség. A szórásérték e diákok esetében mindenhol csökkent.

A harmadik hangfelvételre, vagyis a dadogásra vonatkozó adatokat szemlélteti a 6. táblázat.

6. táblázat

A dadogásra kapott eredmények kísérleti személyenként

Dadogás	1. alkalom		2. alkalom		t-próba
	Átlag1	Szórás1	Átlag2	Szórás2	
F1	3,0	0,8	2,0	0,0	p = 0,01
F2	2,1	0,6	2,4	0,6	p = 0,17
F3	1,4	0,5	1,5	0,5	p = 0,59
L1	3,8	0,4	2,7	0,6	p = 0,00
L2	1,8	0,5	1,3	0,4	p = 0,05
L3	1,9	0,5	1,9	0,5	p = 1
L4	2,3	0,8	2,3	0,6	p = 1
L5	2,4	0,8	2,3	0,6	p = 0,51
L6	1,9	0,6	2,1	0,7	p = 0,43
L7	2,3	0,4	2,0	0,3	p = 0,34
L8	1,3	0,4	1,4	0,5	p = 0,44
L9	1,7	0,7	2,0	0,5	p = 0,47

Jól látható, hogy a dadogás esetében az F2, F3, L6, L8 és L9 diákoknál nőtt a második alkalom pontszámainak az átlaga, de eredményeikben nem mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve F1 és L9 diák esetében csökkenés, míg L6 és L8 diák esetében növekedés látható. F3 és F3 gyereknél nem volt változás a szórásértékekben. F1, L1–L5 és L7 hallgató esetében pedig csökkent a második alkalom pontszámainak az átlaga, de közülük csak F1 és L1 eredményeiben mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve F1, L2, L4, L5 és L7 diáknál volt csökkenés, míg L1 diáknál növekedés látható, L3-nál pedig nem történt változás a szórásértékekben.

A negyedik hangfelvétel, vagyis a raccsolás adatai az 7. táblázatban láthatók.

7. táblázat

A raccsolásra kapott eredmények kísérleti személyenként

Raccsolás	1. alkalom		2. alkalom		t-próba
	Átlag1	Szórás1	Átlag2	Szórás2	
F1	3,1	1,1	3,0	0,0	p = 0,82
F2	3,0	0,2	2,7	0,4	p = 0,10
F3	2,4	0,5	3,0	0,3	p = 0,01
L1	2,3	0,4	2,6	0,5	p = 0,27
L2	2,6	0,5	1,8	0,6	p = 0,01
L3	2,8	0,4	2,6	0,5	p = 0,44
L4	2,9	0,3	3,0	0,5	p = 0,75
L5	3,4	0,5	3,1	0,5	p = 0,22
L6	2,0	0,2	2,1	0,3	p = 0,6
L7	2,7	0,4	2,6	0,5	p = 0,67
L8	2,3	0,7	1,8	1,0	p = 0,15
L9	2,0	0,5	2,0	0,4	p = 0,78

A raccsolásnál az F3, L1, L4, L6 diákok esetében nőtt a második alkalom pontszámainak az átlaga, de a t-próba alapján csak F3-nál mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve F3 diák esetében csökkenés, míg L1, L4 és L6 diák esetében növekedés látható. F1, F2, L2, L3, L5, L7, L8 és L9 hallgató esetében csökkent a második alkalom pontszámainak az átlaga, de közülük csak L2 eredményeiben mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve F1 és L9 diáknál volt csökkenés, míg F2, L2, L3, L7, L8 diáknál növekedés látható, L5-nél pedig nem történt változás a szórásértékekben.

Az ötödik hangfelvétel, vagyis a szigmatizmus eredményeit szemlélteti a 8. táblázat.

8. táblázat

A szigmatizmusra kapott eredmények kísérleti személyenként

Szigmatizmus	1. alkalom		2. alkalom		t-próba
	Átlag1	Szórás1	Átlag2	Szórás2	
F1	2,4	0,7	2,5	0,5	p = 0,72
F2	2,4	0,5	2,0	0,2	p = 0,02
F3	3,0	0,5	3,0	0,0	p = 1
L1	2,0	0,0	2,8	0,4	p = 0,00
L2	2,6	0,5	1,4	0,5	p = 0,00
L3	3,3	0,4	2,5	0,5	p = 0,42
L4	2,8	0,3	2,6	0,5	p = 0,08
L5	3,4	0,5	2,7	0,6	p = 0,01
L6	1,6	0,6	1,7	0,6	p = 0,76
L7	3,1	0,5	2,3	0,4	p = 0,02
L8	1,9	0,5	2,9	0,7	p = 0,25
L9	2,2	0,6	2,1	0,7	p = 0,82

Az eredmények a következők lettek: az F1, F2, L1, L6 és L8 diákok esetében nőtt a második alkalom pontszámainak átlaga, de közülük csak F2 és L1 diák esetében volt kimutatható szignifikáns különbség a két teszt között. A szórásértékeket nézve F1, F2 esetében csökkenés, míg L1 és L8 esetében növekedés látható, L6 szórásértékei között nem volt eltérés. L2, L3, L4, L5, L7 és L9 hallgató esetében csökkent a második alkalom pontszámainak az átlaga, F3 értékeiben nem volt különbség, de közülük csak L2, L5 és L7 eredményeiben mutatható ki szignifikáns különbség. A szórásértékeket nézve csak F3 és L7 diákoknál volt csökkenés, míg L3, L4, L5 és L9 diáknál növekedés látható, L2-nél pedig nem történt változás a szórásértékekben.

A fenti eredmények alapján megállapítható, hogy a kísérleti személyek eredményeiben hangfelvételenként elég nagy volt a variabilitás. Ennek oka abban keresendő, hogy a diákok személyisége nagyon eltér egymástól, mindenkit más-más módon érintett meg a foglalkozássorozat. Nem lehet kimutatni általános tendenciát közöttük, hiszen egyesek néhol megengedően, máshol éppen ellenkezőleg, nagyon szigorúan osztályoztak. Az első benyomások egyénfüggőek, ám az erkölcsi-társadalmi érzékenyítésre nagymértékben szükség van, mert ezáltal csökkenthetők a régen rögzült sztereotípiák.

### **A diákok véleménye, tapasztalata az érzékenyítő foglalkozássorozatról**

A nyolcadik osztály tanulóinak a második kérdőív végén volt lehetőségük arra, hogy kifejtsék véleményüket, gondolataikat a megtartott foglalkozásokkal kapcsolatban. Ez alapján érdemes volt megtartani az érzékenyítő foglalkozásokat, mert – akár pozitívan, akár negatívan válaszoltak –, a diákok mégis átgondolták az együtt tanultakat. Talán a későbbiekben majd ők maguk fogják keresni azokat a lehetőségeket, ahol kamatoztatni tudják itt szerzett ismereteiket, tapasztalataikat.

A kísérleti személyek véleménye alapján három csoportot lehet megkülönböztetni. Az adatközlők közül három személy (25%), L6, L8 és L9 diák volt az, aki félig pozitívan, félig negatívan vélekedett erről a kérdésről. Kettő szerint „*furcsa*”, sőt egyenesen „*rémisztő*” volt ez az egész, de azért tanultak valami „*érdekeset*” is.

A kísérleti személyek közül ketten (16,7%), vagyis F1 és L2 adatközlő egyértelműen negatívan fogalmazott a foglalkozásokat, a hangfelvételeket, a kérdőíveket illetően. F1 válasza az volt, hogy „*szerintem nem volt semmi értelme, mert hogyha igazából ilyen problémákkal beszél valaki, az úgyis máshogy fogja elmondani.*” Ezt a véleményt nem sikerült teljesen megfejteni, de vélhetően itt a problémás hangzók helyettesítéséről, cseréjéről lehet szó. Tehát a diák úgy véli, hogy ha valaki ezekkel a stratégiákkal él, akkor egyszerűen eltűnik a beszédzavara.

Az adatközlők nagy százaléka azonban abszolút pozitívan nyilatkozott. Hét tanuló (58,3%), vagyis F2, F3, L1, L3, L4, L5 és L7 szerint volt értelme a foglalkozásoknak, jó volt, hogy szó esett ilyenekről, és ők is megismerkedhettek ezekkel a zavarokkal. F2 megfogalmazása szerint „*nekem tetszett ez az egész, elsőre szerintem teljesen más volt a véleményem.*” L2 gondolata az volt, hogy „*érdekes volt a beszédhibák fajtáit megismerni és jobban belenézni ebbe a betegségbe.*” L4 már komplexebben fogalmazott, miszerint „*nekem tetszett, hogy ezt a feladatot kaptuk, mert így jobban bele tudunk tekinteni az életükbe. Talán jobban „át tudjuk érezni”, hogy nekik milyen stresszes dolog beszélni.*” L5 megfogalmazásában már a leendő gyerekeikre gondolt: „*volt értelme, mert a mi utódaink is lehetnek beszédzavarosak.*” Ezzel arra utalt, hogy felnőve ők is szülők lesznek, akik felelősséggel tartoznak a saját gyermekükért. Ezzel az ismerettel pedig már remélhetőleg tudni fogják, hogyan is kell kezelni ezt a helyzetet úgy, hogy a gyermek ne negatív bélyegként élje meg másságát.

A bemutatott válaszok, vélemények alátámasztják az érzékenyítés létjogosultságát. A tanulók nagy százaléka élvezte a foglalkozásokat, olyan ismereteket sajátítottak el, amelyeket akár most, akár a jövőben hasznosítani tudnak majd. A szociális, társadalmi érzékenyítés nélkülözhetetlen fontosságú a mai közoktatásban, hiszen ez által olyan kompetenciák fejleszthetők a diákokban, mint a tolerancia és az empátia.



### **Összegzés, kitekintés**

A kutatás során egy budapesti általános iskola diákjai számára szervezett, hét alkalomból álló, a beszédzavarok iránt érzékenyítő foglalkozássorozat valósult meg. A foglalkozássorozathoz kapcsolódó vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy változott-e a diákok benyomása a beszédzavarokkal kapcsolatban az érzékenyítést követően, valamint van-e létjogosultsága az érzékenyítésnek ebben a témában.

A kutatás elején megfogalmazott hipotézisek csak részben teljesültek. Az első hipotézis, amely szerint a kísérleti személyek minimum felénél (legalább 6 fő) statisztikailag is igazolható lesz a különbség a két teszt átlagpontszámai között az egyes hangfelvételekben, nem teljesült. A tiszta beszédhez és a hadaráshoz kapcsolódó első és második percepció tesztben 3 főnél, vagyis a kísérleti személyek 25%-ánál, a dadogáshoz és a raccsoláshoz kapcsolódó tesztek között 2 főnél, vagyis a kísérleti személyek 16,7%-ánál, míg a szigmatizmushoz kapcsolódó tesztek között 5 főnél, vagyis az adatközlők 41,7%-ánál volt statisztikailag is igazolható a különbség. Ez annak is köszönhető, hogy néhány személy tesztjei között épphogy nem lett meg a szignifikáns különbség, hiszen a *t*-próba eredménye több esetben is  $p = 0,05$  lett. Vélhetően ennek hátterében az áll, hogy az első benyomások egyénfüggőek, hiszen minden ember máshogyan érez, gondolkodik. A diákok sok esetben bizonytalanok voltak saját döntésüket illetően, és emiatt igyekeztek a skála szélső értékei helyett a közepes értékek alapján pontozni. A második feltevés azonban igazolódott, miszerint a kísérleti személyek minimum 50%-a (legalább 6 fő) pozitívnak értékeli az érzékenyítő foglalkozásokat. A második percepció teszt végén 7 tanuló, vagyis a kísérleti személyek 58,3%-a vélekedett úgy, hogy volt értelme ezeknek a foglalkozásoknak. A kísérleti személyek véleménye alapján megállapítható, hogy a diákok élvezték a különböző feladatokat, sokszor elcsodálóztak, hogy a beszédzavarok milyen tünetekkel is járnak, a szituációkban teljes szívükkel beleélték magukat. Azok a tanulók pedig, akiknek nem volt pozitív tapasztalatuk, mégis sokat tanultak ezeken az órákon. Ők is megtapasztalhatták, hogy mivel is jár a hadarás, a dadogás, a raccsolás és a szigmatizmus.

Összegzésképpen elmondható, hogy a diákok véleményei egyénfüggőek, a válaszokban nem mutatható ki általános tendencia, hiszen míg az egyik adatközlőnél nőttek a pontszámok, addig másoknál csökkentek az értékek a második kérdőív végére. Ezek ellenére a foglalkozássorozat sikeresnek értékelhető, mert a diákok új tapasztalatokkal lettek gazdagabbak. Lehetőségük volt tanórai keretek között megismerkedni egy számukra eddig ismeretlen területtel, problémával, a játékos feladatok által pedig fejlődött beleérző képességük, és toleranciát tanultak egymástól. Ezek lehetővé teszik számukra, hogy felnőve kiegyensúlyozott, másokra érzékeny, segítőkész és tenni akaró ember váljon belőlük.

Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az érzékenyítésnek a közoktatásban. A diákok mind az iskolában, mind azon kívül is számos, tőlük valamilyen szempontból különböző emberrel találkoznak, akikkel kapcsolatba kell lépniük. Ezekben a helyzetekben fontos lenne a megfelelő odafigyelés, segítségnyújtás, elfogadás. A Nemzeti alaptanterv (1) fejlesztési területei, nevelési céljai között első helyen szerepel az erkölcsi nevelés, amely előírja, hogy milyen készségeket, képességeket kellene

elsajátítaniuk a tanulóknak az iskolás éveik alatt. Ennek jó terepe lehet az iskolában szervezett érzékenyítés. A jelenlegi eredmények azonban csak kiindulópontként szolgálhatnak, ezért nélkülözhetetlen, hogy a beszédzavarok témájában sor kerüljön további érzékenyítő foglalkozásokra. A nagyobb számú adatközlői csoporttal végzett további vizsgálatok pedig választ adhatnak a még nyitott kérdésekre. Érdemes tehát kísérletezni, diák és tanár sokat tanulhat az érzékenyítés által.

### Irodalom

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei.* Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
- Berta Judit – Kósa Éva – Krafcsik Istvánné – Lakner Zoltán – Ratimovszky Kornélia 2008. *Érzékenyítés, személyiség- és tanulási képesség fejlesztés.* Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar. Budapest.
- BNO-10 1995. *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása.* 10. revízió. Népjóléti Minisztérium. Budapest.
- Bóna Judit 2005. A hadaró és a gyors beszéd temporális sajátosságai. *Magyar Nyelvőr* 235–242.
- Bóna Judit 2008. A nyújtás sajátosságai a dadogó és az ép beszédben. *Beszédkutató 2008.* 148–156.
- Bóna Judit 2010. Mindig hadar-e a hadaró? Akusztikai-fonetikai vizsgálatok tanulságai. *Gyógypedagógiai Szemle* 38: 24–31.
- Bóna Judit 2011. A hadaró beszéd sajátosságai spontán és félszponán megnyilatkozásokban. In: Vassné Kovács Emőke (szerk.) *Szemelvények a hadarás témaköréből.* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest. 92–98.
- Carver, Charles S. – Scheier, Michael F. 1998. *Személyiségpszichológia.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Csányi Yvonne (szerk.) 1993. *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei.* ALTERN füzetek. 5. Konceptiók. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika.* Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária – Horváth Viktória 2008. Kettős deficit. Beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása. *Gyógypedagógiai Szemle* 36: 177–192.
- Göllesz Viktor (szerk.) 1998. *Gyógypedagógiai kértan.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hoffmann, Paul R. – Schuckers, Gordon H. – Daniloff, Raymond G. 1989. *Children's phonetic disorders.* A College-Hill Publication. Boston–Toronto–London.
- Kanizsai Dezső 1954. *A gyermekkori beszédhibák megelőzése.* Tankönyvkiadó. Budapest.

Lajos Péter 2009. *Dadogásról – mindenkinek*. Pont Kiadó. Budapest.

Montágh Imre 1972. Az artikulációs zavarok logopédiai kezeléséről. In: Kovács Emőke – Mérei Ferencné (szerk.) *Tanulmányok a logopédia köréből*. Tankönyvkiadó. Budapest. 31–39.

Subosits István 2001. *A beszéd rendellenességei*. Egyetemi fonetikai füzetek 30. ELTE BTK Fonetikai Tanszék. Budapest.

Surján László – Frint Tibor (szerk.) 1982. *A hangképzés és zavarai: Beszédzavarok*. Medicina Könyvkiadó. Budapest.

Vassné Kovács Emőke (szerk.) 2011. *A hadarás*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Weiss, D. A. 2011. A hadarás. Tünetek. In: Vassné Kovács Emőke (szerk.) *Szemelvények a hadarás témaköréből*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Weöres Sándor 1994. *Bóbita*. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.

(1) Nemzeti alaptanterv. <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> (2015. október 25.)

Az érzékenyítő foglalkozások óraterve letölthető itt.

#### **Jankovics, Julianna**

##### **Communication to sensitize students in public education to speech disorders**

**The aim of the investigation presented in this study was to sensitize students in public education to speech disorders. As a result of integration at school, more students with various characteristics and abilities need to cooperate. It is not uncommon that students with different skills or abilities become stigmatized at school. One possible reason is the malfunction of their speech production. Gabbling, stuttering, and lispng are frequent speech errors in the speech of both children and adults. However, if both the speaker and the listener mutually know about them and are aware of the symptoms, it also becomes easier to understand and accept each other. The results of the investigation show how much the students' knowledge and attitude changes towards speech disorders after a seven-session sensitization training at a primary school: Competences such as tolerance and empathy also develop.**

---

**Kulcsszók:** beszédzavar, érzékenyítés, közoktatás

**Keywords:** speech disorder, sensitization, public education

---

#### **Az írás szerzőjéről**

*Jankovics Julianna*

doktori hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott nyelvészeti doktori program, Budapest

**Anyanyelv-pedagógia IX. évfolyam, 2016/2.**

fejlesztő pedagógus  
Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Öveges József Szakgimnáziuma és  
Szakközépiskolája

jankovicsjuli[kukac]gmail.com