

Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban¹

Mesterházi Zsuzsa*

A tanulmány bemutatja az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2010-ben bevezetett Gyógypedagógia doktori program alapításának képzéstörténeti előzményeit; az alapképzés, a mesterképzés és a doktori képzés szintjeinek egymásra épülését; a gyógypedagógia-tudomány fejlődésének szerepét a doktori képzési program megalapozásában; a modul-rendszerű képzési struktúra jellemzőit; az interdiszciplináris tudástartalmak területeit; a fogyatékoság-tudomány által bevezetett szemléletmódot és kutatás-módszertani eljárásokat; a programban résztvevő hallgatók kutatóvá válását megvalósító képzési folyamat főbb elemeit (tudományos elméleti ismeretek, kutatás-tervezés, kutatás-menedzsment, specifikus tudomány-módszertani szempontok, kutatásetikai kérdések, a tudományos eredmények publikálásának technikai és minőségi kritériumai); a doktori képzésben résztvevő témavezetők és a doktoranduszok együttműködésének formáit; az egyéni tanulási utak tervezésének és segítésének lehetőségeit; az első ötéves akkreditációs ciklus tapasztalatait, valamint az ELTE képzésfejlesztő projektjének (TÁMOP 4.2.2.) és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar nemzetközi kapcsolatainak szerepét a doktori képzésben. Hét európai és egy amerikai egyetem (Dortmund, Halle-Wittenberg, London–2, Manchester, New York, Siegen, Zürich) gyógypedagógiai intézeteinek és doktori képzéseinek Budapestre látogató vendégprofesszorai a megtartott előadások, szemináriumok és konzultációk keretében, valamint a rendelkezésre bocsátott publikációkban, illetve képzési dokumentumokban olyan ismereteket közöltek, amelyek széles kitekintésre, a legfrissebb kutatási területek megismerésére és a doktori képzés szabályozási mechanizmusainak áttekintésére adtak lehetőséget a hallgatóknak és a témavezetőknek egyaránt.

Kulcsszavak: doktori képzés, képzési szintek, modul-szerkezetű képzési struktúra, kutatóvá válás, gyógypedagógia-tudomány, fogyatékoság-tudomány

Bevezetés

A mai hazai felsőoktatás egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szintet biztosító képzési ciklusai: (a) az alapképzés, (b) a mesterképzés, (c) a doktori képzés.² Gyógypedagógiai tanulmányok mindhárom képzési ciklusban folytathatók: alapképzésben több hazai egyetemen; mesterképzésben az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán (BGGYK); doktori képzésben az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (PPK) Neveléstudományi Doktori Iskolájában (NDI), a Gyógypedagógia doktori programban. A különböző végzettségi szintet biztosító gyógypedagógiai képzések, illetve intézmények kialakulásának, a képzési ciklusok egymásra épülésének hosszú fejlődéstörténete van (Gordosné, 2000). A továbbiakban a képzésfejlődés történetéből azokat a főbb mozzanatokot emeljük ki, amelyek a mai doktori képzési ciklus – a Gyógypedagógia doktori program – megalapítása előzményeinek tekinthetők.

1. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán a Neveléstudományi Doktori Iskola részeként 2010-ben kezdte meg működését a Gyógypedagógia doktori program. A tanulmányban a program alapításának előzményeit, folyamatát és első éveinek képzési tapasztalatait mutatjuk be. <http://www.nevelestudomany.phd.elte.hu/doktori-kepzes/doktori-programok/>

* Professor emeritus, a Gyógypedagógia doktori program vezetője 2014-ig; Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. mesterhazi.zsuzsa@barczy.elte.hu

2. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. 3. § (1)

A gyógyító nevelés tudományos megalapozásának kezdetei

A gyógypedagógus-képzés intézményei és ezek munkatársai (orvosok, pedagógusok, pszichológusok, gyakorlatvezető tanárok) a kezdetektől – 1900-tól – végeztek kutató-fejlesztő munkát. Létrehozták és folyamatosan fejlesztették az egyre jobban specializálódó gyógypedagógiai intézmények pedagógiai terveit és módszertani eszköztárát, valamint a gyógypedagógus szakemberek képzését segítő elméleti és gyakorlati ismereteket összefoglaló alapl műveket. Az egyre bővülő országos gyógypedagógiai intézményhálózat és az egyre több gyógypedagógus szakembert képző budapesti felsőoktatási intézmény (hosszú évtizedeken át önálló főiskola)³ szoros együttműködésben, egymásra utalva dolgoztak. Az intézmények képezték az egyre szerteágazóbb kutatások közvetlen terepét, míg a főiskola intézetei, laboratóriumai, tanszékei irányították a kutatásokat (pedagógiai kísérletek, orvosi adatgyűjtések, pszichológiai vizsgálatok, megfigyelések, módszertani fejlesztések stb.), és a hallgatók természetes módon, szinte napi gyakorlatként vettek részt a kutatómunka különböző feladataiban. A nemzetközi kapcsolatokat ápoló főiskolai oktatók, a gyakorlati terep gyógypedagógusai és a hallgatók közös munkájának köszönhetően folyamatosan gyarapodott a tapasztalat, megkezdődött ezek rendszerezése, összehasonlítása, és elkezdődtek a 20. század első felében az elméletképző munkák, az egyes gyógypedagógiai irányzatok kidolgozása, amelyek általános jellemzője volt az interdiszciplinaritás. *Ranschburg Pál, Szondi Lipót, Tóth Zoltán, Bárczi Gusztáv, Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra, Vértes O. József* és mások alkottak kiemelkedő gyógypedagógiai alapl műveket a XX. század első felében (*Mesterházi*, 2000, 2004a, 2010b).

A főiskolai szintű gyógypedagógus-képzés és a kutatómunka kapcsolata

A *Bárczi Gusztáv* nevét 1975-től viselő Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola további tudományos fejlődésének jellemzőit a következő összefoglalás mutatja be:⁴ „A képzőintézményben a kutatás, a szakma- és tudomány-építés egysége kezdettől jellemzőnek mondható. A Főiskola 100 éve alatt a gyógypedagógia kiemelkedő hazai tudományos kutatóhelyévé válik. [...] különösen az 1970-es évek közepétől jelentősen átalakul a Főiskolán a kutatásszervezés, és kiszélesedik a tudományos kutatómunka. [...] A Főiskola kapcsolódik az Országos Távlati Tudományos Kutatási (OTTK) főirányokhoz. 1976-ban lép be a Közoktatás távlati fejlesztését szolgáló (6-os) pedagógiai kutatási főirány munkálataiba. [...] 1981-ben középtávú tudományos kutatási terv készül. [...] A Főiskola jegyzett, a Központi Statisztikai Hivatal által is nyilvántartott *önálló kutatóhelynek* minősül. [...] A Magyar Tudományos Akadémia 1983-tól a tudományos ösztöndíjak odaítélési rendszerében a gyógypedagógusi diplomával rendelkezőket felmenti az egyetemi végzettség kötelezettsége alól, azaz a Főiskola *speciális pszichológiai és pedagógiai aspiránsképző kutatóhelyé minősül*. A felvételt nyert ösztöndíjasok témájuktól függően a Főiskola különböző tanszékeihez tartoznak, a minősített vezető oktatók irányítják a munkájukat. A Főiskola Tudományos és Továbbképzési Tanácsa nyilvános ülésein évről-évre beszámoltatja munkájukról az ösztöndíjasokat, és folyamatosan szervezi/rendezi a „házi” védéseket. [...] A Főiskola 1992-ben kapcsolódik be a FEFA programba,⁵ a projekt címe: *A gyógypedagógus-képzés integrálása a budapesti egyetemi szövetségbe, és az európai standardokhoz igazított egyetemi képzési szint kiépítése...* [...] „...az 1993/1994. tanévben a Főiskolán 10 OTKA,⁶ valamint 17 egyéb pénzforrásból támogatott kutatás folyik.” (*Gordosné*, 2003. 404–406.).

3. Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, majd 1975-2000 között Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

4. A tanulmányban több helyen felhasználok egy korábbi publikációmát, illetve hivatkozom erre. Ld. Irodalomjegyzék (*Mesterházi*, 2013)

5. Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap (FEFA), Felsőoktatás-fejlesztési Alaprogram; ennek segítségével a rendszerváltás után jelentős fejlesztések indulhattak el a felsőoktatásban.

6. Az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával képzésfejlesztő programok is megvalósultak.

A kutatómunkák forrásigényének megteremtését segítették elő a különféle pályázatok útján elnyert támogatások. Az egyes kutatási témákra létrehozott munkacsoportok, pályázatok céljainak összehangolása a gyógypedagógia szakterületein azonosított problémákkal, a kutatási feladatok és időtervek kimunkálása, a felelősségi körök meghatározása, a projektek menedzselése, a forrásokkal való gazdálkodás és ennek ügyintézése olyan tanulási és szervezetfejlesztési folyamatot eredményezett, amelynek következtében a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola a képző tevékenység növekvő kiterjesztése mellett, jelentős kutatóhelyi feladatot is ellátott (Illyés, 2003). A képzéssel szemben támasztott egyre újabb és újabb igények, valamint a folyamatosan gyarapodó kutatási eredmények kölcsönösen hatottak egymásra. Ennek eredményeként az intézmény képzési tevékenységében új képzési szintek (a szakok mellett szakirányok), új képzési formák (más városokba kihelyezett gyógypedagógus-képző tagozatok, különféle célcsoportokra irányuló gyógypedagógiai tematikájú továbbképzések) kezdtek kialakulni. A folyamatos tudásgyarapodásnak köszönhetően, – amelyben a gyakorlat fejlődése, a tudományos kutatások eredményei, az egyre több nemzetközi kapcsolatot eredményező tanulmányutak és hazai nemzetközi konferenciák szervezése, játszottak döntő szerepet –, természetes és szükséges fejlődési lépésként fogalmazódott meg az egyetemi szintű képzés bevezetése. Az 1990-es évek elejétől az egymást követő FEFA projektek tudatos tervezéssel készítették elő az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetését: a) 1995-97: *Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés tartalmi és szervezeti továbbfejlesztése, infrastrukturális kapcsolatok kiépítése a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (BGGYTF) és az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) között;* b) 1996-98: *Az ELTE és a BGGYTF szervezeti integrációja az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetése és a pedagógusképzés megújítása érdekében.* Mindkét projektben elvi-elméleti alapozás és részletes tantervi munka folyt. Illyés Sándor⁷ a Széchenyi Professzori ösztöndíj elnyerése érdekében 1999-ben benyújtott pályázatában ezt írta: „A hazai neveléstudományból mindmáig hiányzik a gyógypedagógia és a neveléstudomány közé húzott hagyományos határok mindkét oldalról történő lebontása, az embereszmények biológiai elemeinek korszerű kezelése, a gyermeki különbségek inkluzív szemlélete és a gyógypedagógiai gyakorlat korszerű tudományos megalapozása.” [...] „Már a rendszerváltás előtti évtizedekben és a rendszerváltás után különösen egyre erőteljesebbé vált a gyógypedagógus-képzés külföldi és hazai gyakorlata közötti ellentmondás. Külföldön mindenütt egyetemeken belül és csak egyetemi szinten képzik a gyógypedagógusokat.” (Illyés, 1999. 13. és 15.). Nem a képző intézmény egyetemi szintre emelése volt az elsődleges cél, hanem az egyetemi képzési szint létrehozása az adott kor adta jogszabályi, társadalmi, gazdálkodási keretek között. Figyelmet érdemelt az a körülmény, hogy a nemzetközi pályázatok konzorciumaiban való részvételt egyre jobban akadályozta az intézmény főiskolai szintje.

Az egyetemi képzési szint képzés-tartalmi előkészítése és bevezetése

Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés előkészítését szolgálta a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1989-ben meghirdetett és több éven át működött *Ranschburg Pál Kollégium*, amelyet Illyés Sándor kezdeményezett főigazgatói megbízásának első évében. Döntően külső szakemberek bevonásával kívánta megszervezni. „Elsősorban azokra gondolunk, akiknek eredetileg gyógypedagógusi végzettségük van, és az elmúlt évtizedek során a gyógypedagógia forrástudományainak jeles szakembereivé váltak. [...] A kurzusokkal szemben az a követelmény, hogy legyenek egyetemi színvonalúak, a hallgatóság számára mondjanak újat és legyenek hasznosak a gyógypedagógiai gyakorlatban.” (Illyés, 1989. 1–2.). Ezzel a képzésfejlesztéssel párhuz-

7. Illyés Sándor (1934–2001) az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés bevezetését előkészítő időszakban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója és az intézmény Kutató Laboratóriumának vezetője volt. Életművéről a Magyar Pszichológiai Szemlében jelent meg egy összefoglalás (Mesterházi, 2002).

mosan elkezdődött az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés képesítési követelményeinek a kidolgozása, melynek eredményét (a főiskolai és az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés egymásra épülését) 2000-ben jogszabály rögzítette (168/2000. IX. 29. Korm. rendelet). Ugyanebben az évben történt meg a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (BGGYTF) szervezeti integrációja az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) szervezetébe. A korábbi önálló főiskola az ELTE egyik karaként működött a továbbiakban.

A szervezeti integrációt követően az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon (BGGYFK), több éves előkészítés után, 2004 szeptemberében indult el az ELTE Szenátusának jóváhagyásával, illetve a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság akkreditációs engedélye alapján az egyetemi szintű Gyógypedagógia szakon a képzés. Előbb négy féléves, esti tagozatos kiegészítő alapképzésben, majd 2005 ősztől 10 féléves nappali tagozatos képzési formában. A bolognai képzési rendszer hazai bevezetését követően az egyetemi szintű képzést felváltotta 2009-től a Master (MA) szintű Gyógypedagógia szak. Részben ezzel is összefüggésben változott meg – az ELTE Szenátusa 2009. június 1-jén meghozott döntése alapján – az intézmény neve: *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar* (BGGYK). A Gyógypedagógia szakon szerzett egyetemi szintű, illetve a 2009. évi bevezetéstől az MA szintű diploma tette/teszi lehetővé a diplomás gyógypedagógusok számára a doktori (PhD) képzésben való közvetlen részvételt. Ezt megelőzően a főiskolai szintű diplomával rendelkező gyógypedagógusok csak egy társtudományi (pedagógia, pszichológia, szociológia, biológia, orvostudományi stb.) egyetemi diploma megszerzése után léphettek be a doktori képzésbe. A kettős képzettségnek természetesen voltak előnyei (több tudományágban szerzett elméleti és gyakorlati ismeretek), azonban a gyógypedagógia tudomány fejlődését, illetve a gyógypedagógiai gyakorlat tudományos megalapozásának elősegítését a gyógypedagógia szakterületén belül egymásra épülő képzési szintek (főiskolai/egyetemi) eredményesebben segítették elő. Erre épül a harmadik – doktori – képzési szint.

A képzési szintek összehasonlítása és egymásra épülése

A korábbi főiskolai és egyetemi, illetve a jelenlegi Gyógypedagógia szak alap- (Bachelor: BA) és mesterképzésének (Master: MA) szintjei mind képzés-tartalmi, mind a kimeneti követelmények tekintetében jól körülírhatóan különböznek egymástól.⁸ Ebben a tanulmányban ezt nem részletezzük, csupán néhány főbb jellemző különbséget emelünk ki, annak érdekében, hogy a továbbiakban a doktori képzési szint jellegzetes eltéréseit – az alapképzéshez és a mesterképzéshez viszonyítva – bemutathassuk.

Az egykori főiskolai szintű gyógypedagógus-képzés szakok/szakágak szerint tagozódott, a jelenlegi BA alapképzés a Gyógypedagógia szakon szakirányok szerint tagozódik. Ezek a szakok, illetve szakirányok a fogyatékoságok alaptípusai szerint alakultak ki, vagyis elsősorban populáció-specifikusak – egybevégtően a nemzetközi gyakorlattal. Emellett tevékenység irányultságúak: a hallgatók gyógypedagógus professziónak megfelelő tevékenységek elvégzésére kapnak felkészítést. A jelenlegi BA képzési szinten a nyolc szakirány van: (1) Autizmus spektrum pedagógiája, (2) Értelmileg akadályozottak pedagógiája, (3) Hallássérültek pedagógiája, (4) Látássérültek pedagógiája, (5) Logopédia, (6) Pszichopedagógia, (7) Szomatopedagógia, (8) Tanulásban akadályozottak pedagógiája. Ezek a szakirányokon a képzés gyakorlati irányultságú; az elméleti ismereteket a gyakorlatban (iskolai oktatásban, terápiás és rehabilitációs eljárásokban, csoportos és egyéni nevelési helyzetekben stb.) jól használható elméleti szaktudással, eredményes módszertani ismeretekkel és a szükséges személyes kompeten-

8. A Kormány 168/2000. (IX. 29.) Korm. rendelete a gyógypedagógiai felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről, valamint a felsőoktatási alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei a 2011. évi CCIV. törvényben, a nemzeti felsőoktatásról.

ciák kialakításával ötvözi. „A képzés célja olyan gyógypedagógusok képzése, akik a gyógypedagógia és a határtudományai korszerű elméleti és módszertani ismereteinek, a gyógypedagógiai tevékenységekhez szükséges képességeknek, valamint a szakterületi és gyakorlati ismereteknek a birtokában képesek segítséget nyújtani a fogyatékos, sérült, akadályozott gyermekeknek, fiataloknak és felnőtteknek képességeik fejlesztéséhez, funkciózavaraik (kognitív, szociális, szomatikus, érzékelési, észlelési stb.) korrekciójához, valamint környezetük rendezéséhez, társadalmi integrációjukhoz. Képesek továbbá választott szakirányukon a különböző fogyatékos, sérült, akadályozott népességcsoportok szakszerű segítésére, gyógypedagógiai fejlesztésére, nevelésére, oktatására, rehabilitációjára és rehabilitációjára. A szakon végzettségű mélységű ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához.” (Felsőoktatási alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei. 2013. 235.)

A mindössze néhány évig működő egyetemi szintű, illetve a jelenlegi MA szintű Gyógypedagógia szakon megalapított szakirányok keretében (Gyógypedagógiai terápia, illetve Fogyatékos emberek társadalmi integrációja) a specializált gyógypedagógiai tevékenységek elmélyültebb elméleti alapozását, a szakiránytól függő különféle (diagnosztikai, fejlesztő, terápiás, rehabilitációs, integrációs) eljárásokat és ezek alkalmazásának hatásait ismerik meg a hallgatók nemzetközi összehasonlításban is. A személyes kompetenciák között hangsúlyt kapnak a szintetizáló, reflektáló, innovatív képességek, valamint az irányított tudományos kutatómunkára való felkészítés. A vonatkozó jogszabály szerint a Gyógypedagógia mesterképzési szakon a képzés célja: „...olyan fogyatékosági szakemberek képzése, akik szakismereteik birtokában, megfelelő etikai megalapozottsággal bíró emberképpel képesek a nevelés terápiás és rehabilitációs dominanciájú, multidiszciplináris társadalomtudományként értelmezett gyógypedagógia-tudomány és legfontosabb határtudományai legkorszerűbb eredményeinek szintetizálására, a teória és a praxis kölcsönhatásának aktuális vizsgálatára és értelmezésére, valamint szakmai tevékenységük széleskörű reflektálására a tevékenységük szempontjából releváns elméleti modellek és gyakorlati módszerek továbbfejlesztésére és nemzetközi összehasonlítására, általános szaktudományos és szakmai műveltségük elmélyítésére, a tudományos kutatásra, továbbá képesek és gyógypedagógiának az ellátórendszerekben való magas szintű művelésére, gyógypedagógiai innovációk kidolgozására és bevezetésének irányítására. Megfelelő ismeretekkel rendelkeznek tanulmányaik doktori képzésben történő folytatásához.” (Felsőoktatási alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei. 2013. 822)

A doktori képzési szint létrehozásának tudományos alapozása

A korábbi BGGYTF, majd később a BGGYFK tudományosan minősített oktatói közül az 1990-es évek elejétől többen rendszeres felkérést kaptak arra, hogy oktatóként, témavezetőként vagy opponensként közreműködjenek az ELTE, illetve más egyetemeken neveléstudományi, pszichológiai, orvosi, illetve szociológiai doktori iskoláiban (Zsoldos, 2000).⁹ A szervezeti integráció évében (2000) fogalmazta meg a BGGYFK vezetése képzésfejlesztési tervei között a Gyógypedagógiai doktori program létrehozásának szükségességét. A doktori képzés-fejlesztés céljának meghatározására és bevezetésének indoklására 2006-ban került sor: „A BGGYFK és jogelőd intézménye a gyógypedagógia központi kutatóhelye. A gyógypedagógia valamennyi területén folytat tudományos kutatómunkát [...] A kutatási témák megválasztásában előnyben részesíti a gyógypedagógiai és a rehabilitációs gyakorlat fejlesztésére irányuló kutatásokat. [...] A BGGYFK kutatói jól körülhatárolható tudományágként definiálják a gyógypedagógiát, saját kutatási területtel, saját szakmai terminológiával, és a saját szakterületére kidolgozott

9. (a) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet és Szociológiai Intézet; (b) Semmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet; (c) Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Általános Társadalomtudományi Kar, Szociológia program

fejlesztő, nevelő, oktató, diagnosztikai, terápiás és rehabilitációs eljárásokkal. [...] A gyógypedagógia-tudomány és a gyógypedagógiai gyakorlat továbbfejlődésének előmozdítója lehet a társtudományok doktori iskoláihoz csatlakoztatható doktori részprogram, illetve a személyi feltételek megléte esetén alapítható doktori iskola.” (Mesterházi, Szabóné és Zsoldos, 2006. 14.).

A doktori képzésfejlesztés szándékának megfogalmazását a gyógypedagógia-tudomány kérdéseivel foglalkozó kutatások előzték és alapozták meg. A gyógypedagógia tudományos fejlődéséről és tudományszerkezeti struktúrájáról már az 1970-es években jelentek meg publikációk, majd ezeknek a kutatásoknak az összefoglalása különböző konferenciákon, folyóiratokban, tanulmánykötetekben is nyilvánosságot kapott (Gordosné, 1990). Az egyetemi szintű képzés tervezésének időszakában jelent meg a gyógypedagógus-képzés egyik alaptankönyve, a *Gyógypedagógiai alapismeretek* (Illyés, 2000), amely átfogóan mutatta be a gyógypedagógia egyes területeit, ezek tudományos megalapozottságát és gyakorlati tevékenységeit, valamint a *gyógypedagógiát, mint tudományt* (Mesterházi, 2000). A *Gyógypedagógiai Lexikon* (Mesterházi, 2001) azokat a gyógypedagógiai alapfogalmakat gyűjtötte össze, amelyek definiálása közel tíz éves kutatómunka eredményeit tartalmazta,¹⁰ és amelyek a Pedagógiai Lexikonban jelentek meg először magyarul (Báthory és Falus, 1997; Becker, 2005). Ez időben publikálta a fogyatékoságügyi tanulmányokat – *Disability Studies* – folytató kutatócsoport azt az alaptankönyvet, amely a fogyatékosággal élő személyek esélyegyenlősége kérdéseinek fő témaköreit foglalta össze, kultúrtörténeti, emberjogi, általános társadalomtudományi szempontokból (Kálmán és Könczei, 2002). A *gyógyító pedagógia* nevelési és terápiás területeinek aktuális szakmai problémáit és innovációit összefoglaló tanulmánykötet azt mutatta be, hogy milyen megújulás történik az ezredforduló hazai gyógypedagógiai gyakorlatának terén (Gordosné, 2004). Ugyancsak ebben az évben jelent meg az az átfogó tanulmánykötet, amelyben a *fogyatékoság jelenségéről* írtak a különféle tudományágakat képviselő szerzők a gyógypedagógia határtudományai nézőpontjából (Zászkaliczky és Verdes, 2004). Az *intellektuális képességzavar* témakörben folyó kutatások eredményeit közlő átfogó munka a hazai irányzatok és a nemzetközi összehasonlítás alapján mutatta be a gyógypedagógiai fogalomértelmezés és diagnosztikai eljárások szempontjából a legújabb ismereteket (Lányiné, 2009). Ezek az összefoglaló művek egymást kiegészítő áttekintést adtak arról a komplex és interdiszciplináris jellegű embertudományról, illetve életgyakorlatról, amelyet mind a mai napig gyógypedagógiának nevezünk.

A Gyógypedagógia doktori program képzési célja és moduláris szerkezete

A program összetett képzési céljának fő elemei a tervezéskor hatályos jogszabályok ismeretében fogalmazódtak meg a 2006/2007/2008. években:¹¹ (a) az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola (NDI) egyik programjaként határozott arculattal képviselje a gyógypedagógiai irányultságú oktatási és kutatási témaköröket; (b) segítse elő olyan empirikus kutatások folytatását vagy elindítását a gyógypedagógia egyes szakterületein, amelyek a gyógypedagógiai gyakorlati eljárások tudományosan megalapozott megújítását és ezek hatékonyságának vizsgálatát teszik lehetővé; (c) erősítse meg a tudományközi együttműködést a neveléstudomány és a gyógypeda-

10. A BGGYTF húszfős kutató közössége Gordosné Szabó Anna tanszékvezető, főigazgató vezetésével vett részt abban a nemzetközi kutatócsoportban, amelyet a Humboldt Egyetem Rehabilitációs-pedagógiai és Kommunikáció-tudományi Szekciója (Berlin) hívott életre és vezetett 1988-1998 között, Prof. Dr. Klaus-Peter Becker szekció-igazgató irányításával. Ennek a közös munkának az eredményeként készült el a Rehabilitáció-tudomány összehasonlító nemzetközi enciklopédiájának kétezer oldalas kézírata; ezen belül külön fejezetben a magyar gyógypedagógia akkor érvényes fogalomkészletének enciklopédikus leírása (Becker, K.-P., 2005).

11. (a) A 2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról; (b) a 33/2007 (III. 7.) Kormányrendelet a doktori iskola létesítésének eljárási rendjéről és a doktori fokozat megszerzésének feltételeiről; (c) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Doktori Szabályzat, 2007; (d) Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Szervezeti és Működési Szabályzata, 2007; (e) Magyar Akkreditációs Bizottság 2008/8/II/2. sz. határozata *A doktori iskolák létesítésének és működtetésének akkreditációs követelményeiről*.

gógia egyes területei között; (d) tegye lehetővé azokat az elméleti kutatásokat, amelyek leírják a fogyatékoság nevelésfilozófiai, nevelésetikai alapjait, az emberképpel összefüggésben; (e) támogassa azokat az újító kezdeményezéseket, amelyek a képességek kialakulásának folyamatát tárják fel az intézményes nevelés keretei között; (f) tegye lehetővé az NDI más programjaiban tanuló hallgatóknak a gyógypedagógia egyes kérdéseinek megismerését.¹²

A Gyógypedagógia doktori program képzési szerkezete az alapításkor (2009-ben): illeszkedett egyrészt az NDI neveléstudományi törzsképzéséhez (kötelező elméleti alapok, kutatás-módszertani ismeretek), másrészt szerves folytatását képezte a Gyógypedagógia MA szak témaköreinek, annak érdekében, hogy elősegítse a már megszerzett kompetenciák elmélyítését és továbbfejlesztését. A gyógypedagógia-tudomány elméletképzésének egyik alapkérdése a különböző tudományágak eredményeinek integrálhatósága. Ennek a kérdésnek a vizsgálatára teremtett újabb és szervezettebb formát a tágabb értelemben vett gyógypedagógia struktúráját alapul vevő program, amelynek szerkezete a képzés indításától kezdve (2010), a gyógypedagógia-tudomány interdiszciplináris felépítését követve nyolc modulból¹³ (modulonként 3–4 tantárgyból) épült fel: (1) A gyógypedagógia általános elmélete; (2) Kognitív gyógypedagógia; (3) A klinikai gyógypedagógia elméletének alapjai; (4) A medicina eredményeinek alkalmazása a gyógypedagógiában; (5) Az integrált és inkluzív nevelés tudományos alapjai; (6) Fogyatékoság és társadalom; (7) A gyógypedagógia interkulturális pedagógiai és pszichológiai összefüggései; (8) Alkalmazott kutatómódszertan a gyógypedagógiai kutatásokban. Az egyes modulok tantárgyainak képzési tartalmai, az érintett oktatók együttműködésének köszönhetően jól illeszkedtek egymáshoz. A modulokon belül sikerült a témaköröknek megfelelő változatos tanulási, feldolgozási formák alkalmazása. A moduláris szerkezet lehetővé tette, hogy a hallgatók a kurzuskínálatból a kötelező tárgyak felvétele mellett a kutatási témájuknak megfelelő modulok, illetve tárgyak felvételét részesítsék előnyben; ez jelentősen elősegítette az egyéni tanulási utak megtervezését és megvalósítását. Az NDI teljes képzési kínálata (valamennyi programja) 2013/2014. tanévtől áttért a moduláris képzési szerkezetre. Ettől kezdve, a neveléstudományi doktori programok egységes struktúráját követve, a Gyógypedagógia program szerkezete is átalakult,¹⁴ változott a modulok felépítése. A kurzusok tartalmai a képzési tapasztalatok alapján továbbra is a kutatóvá válás elősegítésére fókuszálnak.

A képzés tartalmi jellemzői

A neveléstudományi doktori képzés mindegyik programra egységesen érvényes törzsmoduljának kötelező teljesítése mellett a *Gyógypedagógiai alapmodul*, illetve a *Gyógypedagógiai programközi tematikus modul* kurzusai közül választhatnak a hallgatók.

Gyógypedagógiai alapmodul

Az alapmodul képzési célja olyan tudományelméleti kérdések feldolgozása, amelyek a gyógypedagógia-tudomány, illetve a fogyatékoságügy területén a tudományos kutatási kérdések megfogalmazásának, a kérdések

12. A Gyógypedagógia program tervét ismertető szövegrészek (tartalmi és szó szerinti idézés formájában) a „Pályázat az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolán belül működő Gyógypedagógiai interdiszciplináris doktori oktatási program kialakítására” című belső munkaanyagból származnak (Budapest, 2009. február 16.), amelynek szerzői: a pályázatot kidolgozó munkacsoport vezetője *Zászkaliczky Péter*; tagjai: *Marton Klára*, *Mesterházi Zsuzsa*, *Zsoldos Márta*.

13. A modul értelmezése: egyes tanulmányi területek összefüggő témakörökre bontott, meghatározott időtartamú és kreditpontokkal elismert egysége. A modulfelelős vezető oktatók gondoskodnak a modulhoz tartozó tárgyak tematikáinak összehangolásáról.

14. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Moduláris képzési program, 2012.

megválaszolásához szükséges eljárások kiválasztásának, ezek etikai vonatkozásainak, a tudományos eredmények elemzésének és alkalmazhatóságának elméleti alapjait képezik a következő hat témakörben. (1) Bevezetés a tudományelméletbe; (2) A gyógypedagógia tudományelméleti, nevelésfilozófiai és nevelésetikai összefüggései; (3) Fogyatékos emberek társadalmi kirekesztése és befogadása; (4) Nemzetközi összehasonlító gyógypedagógia és terminológia; (5) A komplex rehabilitáció eszköz- és feltételrendszere; (6) A neveléstudomány és a gyógypedagógia interdiszciplináris kapcsolatai. Az alapmodul áttekintést ad a magát komplex embertudományként meghatározó gyógypedagógia és határtudományai elméletalkotásának legújabb eredményeiről, illetve bevezeti a hallgatókat a modellalkotást célzó kutatásokba; a klasszikus, korábbi tanulmányaikban megismert eszmétörténeti és historikus megközelítésekkel szemben felkészíti a hallgatókat a fogyatékoság társadalomtörténeti olvasatának, a kritikai társadalomtudomány, mindenekelőtt a fogyatékoság-tudomány (Disability Studies) szemléleti perspektíváinak megértésére; segíti gondolkodásuk formálását a hagyományos rehabilitációs paradigmát meghaladó, komplex szemléletmód kialakításában; fejleszti kritikai képességüket a létező intézményrendszerek által meghatározott kirekesztési mechanizmusokkal szemben a társadalmi befogadásra való feltétlen nyitottság elfogadására; megismerteti velük a gyógypedagógia fejlődésének aktuális nemzetközi trendjeit és a komparatiztika lehetőségeit; megtanítja őket reflektálni a fogyatékosággal kapcsolatban felmerülő legáltalánosabb filozófiai és etikai kérdésekre, valamint rávilágít a tágabb értelemben vett gyógypedagógia-tudomány interdiszciplináris művelésének jelentőségére.¹⁵

Gyógypedagógiai programközi tematikus modul

Az átalakított modulszerkezetben a hat tematikus egységből álló modul megnevezése: *Atipikus fejlődés, speciális szükségletek interdiszciplináris vizsgálata*. Ennek tematikus egységei: (1) A medicina eredményeinek alkalmazása a gyógypedagógiában; (2) Kognitív gyógypedagógia, fejlődési modellek; (3) A klinikai gyógypedagógia gyakorlatának elméleti kérdései; (4) Az integrált és inkluzív nevelés tudományos alapjai; (5) Fogyatékoság és társadalom – szociális ellátó rendszerek; (6) Alkalmazott kutatómódszertan a gyógypedagógiai kutatásokban. Valamennyi tematikus egység három-négy – a modul összesen húsz – kurzust tartalmaz. Ez megfelelő választási lehetőséget kínál a hallgatóknak. A kurzusokat az NDI más programjainak hallgatói is felvehetik. A programközi tematikus modul tematikus egységeinek kurzusai, például: Az idegrendszer plaszticitása és a tanulás összefüggései; Az atipikus megismerés és fejlődés átfogó modelljei; Autizmus spektrumzavarral összefüggő diagnosztikus és terápiás eljárások fejlesztése; Az integrált és inkluzív nevelés nemzetközi szabályozása; Fogyatékoságtudomány; Narratív módszerek és biográfia kutatás a gyógypedagógiában. E kurzusok célja, hogy bemutassák az adott témakör aktuális tudományos és etikai kérdéseit, illetve azokat a kutató eljárásokat, amelyeket a hazai és nemzetközi gyakorlatban a kutatócsoportokat eredményesen alkalmaznak; feldolgozzák az adott témakör legfrissebb hazai és külföldi publikációit; elősegítsék a különböző tudományos műhelyekben folyó kutatómunka interdiszciplináris szemléletének és kutatás-módszertani eljárásainak megismerését; mintákat adjanak a tudományos kutató projektek tervezésének és lefolytatásának gyakorlatáról; hozzájáruljanak a kutatósi eredmények alkalmazásához szükséges innováció-képesség fejlesztéséhez.

15. Lásd: ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Moduláris képzési program (2012. október). Ebben a programban név szerint szerepelnek a Gyógypedagógia program modulfelelősei, a tantárgy-csoportok felelősei, illetve a kurzusok tematikáit kidolgozó oktatók.

A kutatóvá válást elősegítő módszerek, tanulási formák

Készségfejlesztő Műhelyek¹⁶

A Program részét képező és kötelezően teljesítendő Műhelyek (I–IV.) a tudományos kutatások témaválasztásának, tervezésének, időrendjének, módszerválasztásának, eszközalkotásának, az eredmények elemzésének és értékelésének, illetve a nyilvánosságra hozás (előadás, publikáció) technikáinak gyakorlatába vezetik be a hallgatókat. A témavezetők egyénre szabott irányítása mellett a műhelymunkában kapnak felkészítést a hallgatók, a már korábban teljesített kutatás-módszertani kurzusok alapján, a kutatási kérdések eredményes megválaszolásához. A doktoranduszok egymás kutatásainak alapos megismerésével, a gyakran felmerülő problémák megvitatásával, a bizonyított megállapítások kritériumainak alkalmazásával olyan tapasztalatokra tesznek szert, amelyeket később önállóan is tudnak alkalmazni. A Műhelyekben való részvétel mellett valamennyi kurzus, illetve a kurzusok mellett teljesítendő egyéb tudományos munkák (publikációk, tanulmányutak, tudomány-szervezési feladatok stb.) azt a célt szolgálják, hogy a doktoranduszok elsajátítsák a tudományművelés elméleti alapjait és gyakorlatát.

a) és b) Viselkedéses kísérletek módszertana a gyógypedagógiában (Műhely I–II.) Célja, hogy a hallgatók képesek legyenek elmélyíteni a mester szakon és az NDI kutatás-módszertani kurzusaiban megismert tudományos gondolkodás alapjait, saját kutatási témájukhoz kötötten; felfedezik, hogy miként kapcsolhatók össze hatékonyan a tudományos és klinikai gondolkodásmódok és módszerek, valamint hogyan alkalmazhatók a tudományos és kísérleti módszerek a diagnosztikai és terápiás munkában; megismerkednek a viselkedéses kísérletek céljaival, valamint a kutatási kérdésekhez és hipotézisekhez legjobban illeszkedő kísérletes módszerek és a kapcsolódó statisztikai elemzések megválasztásának szempontjaival; részt vesznek a témákhoz kapcsolódó szakirodalom keresésében és ezek kritikai elemzésében; segítséget kapnak a projekt-tervek elkészítéséhez. A Műhely II. részében az egyéni kutatási projektekhez kapcsolódó viselkedéses módszerek és ezek elemzése kerül középpontba. A feladatok arra irányulnak, hogy a hallgatók a saját témájukhoz kapcsolódóan hatékonyan össze tudják hangolni a tudományos és klinikai módszereket, illetve a hipotézisek tesztelésének feltételeit; képesek legyenek konstruktív kritikával támogatni egymás munkáját; felkészülnek arra, hogy a későbbiekben együtt tudjanak dolgozni kutató-teamekben (lásd 15. lábjegyzet).

c) Hogyan írjunk – s hogyan ne? (Elméleti és gyakorlati szöveg-, illetve írástani útkeresés a posztmodern-szántotta térben) (Műhely III.) „...a tantárgy célja többértű, annak érdekében, hogy áttekintést biztosítson a szövegek tudományának eredményeiről; elmélyülésre adjon alkalmat annak egyes részterületeiben (hermeneutika, dekonstrukció s. í. t.); konkrét – a hallgatók és a tanár által *hozott* szövegeket elemzésnek vessen alá; a hallgatókat saját, kísérleti szövegek létrehozására készítse (az esszé-részlet, tanulmány-részlet, tantárgyi tematika, mint szöveg koncepciója és felépítése), és, hogy támogassa a hallgatókat a szakdolgozó vezetésében, mint sajátos (mert *más-által-történő* szöveg-alkotásban) – a különféle stílusok, szöveg-építési módok gyakorlása érdekében.” A műhely-tematikában megjelölt egyes témakörök: a szöveg és az írás különbözősége; a színvonalas szöveg keletkezése; a szöveg köteles struktúrája és a szerző szabadsága; egyénileg készített és közismert szövegek kritikai elemzése stb. (lásd 15. lábjegyzet)

d) Műszeres, eszközös vizsgálatok végzése (Műhely IV.) Különösen a gyógypedagógiai pszichológia és a logopédia témaköreiben végzett kutatások keretében alkalmazott műszeres és eszközt igénylő vizsgálatok kivá-

16. Az a) és b) pontban ismertetett I–II. Műhely tartalmi kidolgozása *Marton Klára*; a c) pontban ismertetett III. Műhely tartalmi kidolgozása *Könczei György*; a d) pontban ismertetett IV. Műhely tartalmi kidolgozása *Győri Miklós* témavezetők munkája, 2014-ben. A műhelymunkák fenti bemutatása a kidolgozott tematikák alapján készült, egyes részletek szöveghű idézésével.

lasztásának és alkalmazásának módszereit ismerik meg a hallgatók, mint például: tekintetkövetéses (eye-tracking) technika alkalmazása az autizmus spektrum zavarok és más atipikus kognitív jelenségek vizsgálatában; a beszédészlelés egy speciális fajtájának (sine-wave speech, szinuszhullámokra redukált beszéd) vizsgálata és az olvasási készség fejlesztésében való felhasználása.¹⁷ A hallgatók – megfelelő felkészültség esetén – lehetőséget kapnak a folyamatban levő kutatásokban való részvételre (a vizsgálat egyes mozzanatainak elvégzése, dokumentálás, adatok feldolgozása stb.); a részeredmények alapján készült publikációkban társszerzőként való közreműködésre.

A doktori képzésben alkalmazott tanulási módszerek

A kurzusok keretében megtartott előadások, szemináriumok témaköreikhez kapcsolódó magyar és idegen nyelvű szakirodalom elemző feldolgozása; szaknyelvi, terminológiai összehasonlítások elvégzése; referátumok, illetve elemző témazáró dolgozatok elkészítése műfaji és a megadott feldolgozási szempontok szerint; a választott téma kutatási tervének (problémafelvetésének, hipotéziseinek, alkalmazott módszereinek stb.) kidolgozása; tudományos kérdések megvitatása (érvelés, reflektálás, több szempontú elemzés, szakmai vélemény, kritika); lehetőség esetén részvétel kutatócsoportok munkájában; a kutatás egyes szakaszaiban elért eredmények publikálása (a publikálás tartalmi, tudományos, formai és etikai követelményeinek megismerése és alkalmazása); hazai vagy külföldi konferenciákon való aktív részvétel (prezentáció, illetve poszter készítése); a kutatásokhoz kapcsolódó terepmunkák, valamint az empirikus vizsgálatok keretében tervezett adatgyűjtések elvégzése és az adatok statisztikai feldolgozása; felsőoktatási gyakorlat teljesítése (a képzési programokban meghirdetett tantárgyak tematikáinak elkészítése és oktatása); több hónapos tanulmányutak külföldi egyetemeken; tudományos kutatásokat támogató pályázatokon részvétel; elemi kutatás-menedzsment ismeretek megszerzése; egyéni együttműködés a témavezetővel (a kutatás folyamatának irányítása, tanácsadás a témához illeszkedő kurzusok felvételével és a szakirodalom feldolgozásával kapcsolatban); felkészülés a doktori szigorlatra; a disszertáció és a téziszűzet elkészítése; reflektálás az opponensek megállapításaira; a saját tudományos eredmény megvédése nyilvános vita keretében.

Kutatási irányzatok megismerése

A fogyatékoságtudomány (Disability Studies) kérdésfeltevéseinek megfelelő, sajátos kutatás-módszertani eljárások alakultak ki. Mivel ezek megismerése új szemléletmód kialakítását teszi lehetővé a fogyatékoságügy területére irányuló tudományos kutatásokban, indokolt volt, hogy a Gyógypedagógia program bemutassa ezeket az eljárásokat. „A participatív és emancipatív kutatások az elmúlt másfél-két évtizedben több, a társadalmi integráció és az emberi jogok érvényesülése szempontjából hátrányos helyzetben lévő, esetenként kisebbségi csoport vizsgálata során kerültek felszínre. [...] A fogyatékosággal élő embereket aktív résztvevőként bevonó kutatások leggyakoribb formái a participatív és emancipatív kutatások. A participatív és emancipatív kutatásokban nemcsak kísérleti alanyként, hanem kompetens szakértőkként vannak jelen a fogyatékosággal élő emberek. [...] Míg a participatív kutatásokban fogyatékosággal és nem fogyatékosággal élő emberek közösen vesznek részt a kutatások tervezésében, kivitelezésében, addig az emancipatív kutatásokat csak fogyatékosággal élő emberek irányítják. [...] A participatív és emancipatív kutatások a feltett kérdésektől és a kiválasztott módszerektől függően lehetnek kvalitatív, kvantitatív vagy kombinált kutatások” (Marton és Könczei, 2009, 5, 7, 8.). A

17. Az ELTE BGGYTK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetében folyó vizsgálatok, Győri Miklós intézetigazgató irányításával.

Program doktoranduszai lehetőséget kapnak arra, hogy bekapcsolódjanak participatív vagy emancipatív kutatásokba, vagy maguk kezdeményezzenek ilyen kutatásokat.¹⁸

Etikai elvek és szempontok a tudományos kutatásban

A tudományos közösségek világszerte meghatározzák azokat a kutatásetikai alapelveket és szempontokat, amelyeket az adott tudományág területén szükségesnek tartanak figyelembe venni. A Gyógypedagógia program valamennyi témakörében megjelennek azok a kérdések, dilemmák, követendő eljárások, amelyek a fogyatékosügy körébe tartozó valamennyi kutatásra, illetve ezek egyes eseteire vonatkoznak. A doktori programban a közeljövőben bevezetésre kerül egy kutatásetikai kérdésekkel foglalkozó kurzus, illetve elkészül egy ajánlás, amely a kurzusok oktatói és hallgatói számára a kutatásetikai szempontok ismertetését és alkalmazásuk lehetőségeit mutatja be. A *Kutatásetikai elvek* című dokumentum a Magyar Tudományos Akadémia Tudományeti Kódexe (2010) alapján összefoglalja mindazokat a tapasztalatokat, értékmeghatározásokat és erkölcsi követelményeket, amelyeket a tudományos közösség a kutatókkal, kutatásokkal és az ezekhez kapcsolódó különböző tevékenységekkel kapcsolatban támaszt. Ennek a dokumentumnak az alapján a doktoranduszokat megismertetjük azokkal a követelményekkel – például a Kutatásetikai Bizottság véleményének megkérése a kutatás tervezési szakaszában –, amelyeket figyelembe kell venniük a tudományos kutatómunkájuk során. Ezzel meg lehet előzni a esetlegesen bekövetkező jogsérelmeket, jogsértéseket, illetve kutatási szakmai hibákat. A figyelembe veendő jogok tág köréből különösen a következőkre kell tekintettel lenniük: (a) személyhez fűződő jogok (sajátos nevelési igényre, megváltozott munkaképességre stb. vonatkozó nem nyilvántartott adatok védelme, a kutatásban résztvevő személyek adatainak bizalmas kezelése, beleegyező nyilatkozatok megkérése stb.); (b) szerzői jogok védelme és érvényesülése (saját és más kutatók szellemi alkotásainak felhasználása); a kutatási szerződések jogi kérdései; az összeférhetlenségi szabályok megtartása. A tervezett kurzusban kiemelt szerepet kap a publikációs etikai alapelvek ismertetése, például: „A kutatómunka eredményeinek ismertetése, összefoglalása, magyarázata és értelmezése bármely szóbeli (előadás) és bármely írásbeli (különböző műfajú közlemények útján bármely felületen, technikában és adathordozón) formában a nyilvánosság elé tárása publikációnak minősül.” (Kutatásetikai elvek, 2014, 4.) A doktoranduszok a képzés során megvizsgálják a saját kutatásaikkal, illetve tudományos munkájukkal összefüggő kutatásetikai kérdéseket is. Az integrált nevelés egyre szélesebb körű elterjedésével számos olyan nevelésetikai probléma is megjelent, amelyek feltárása és megoldásainak keresése messze túlmutat a gyógypedagógia körén (Csányi, 2008).

A témaválasztások súlypontjai

A Gyógypedagógia programban meghirdetett kutatási témák leképezik azokat a kutatási területeket, amelyek a gyógypedagógia, illetve a fogyatékosügy körében folyamatban levő hazai és külföldi tudományos vizsgáldások tárgyát képezik.¹⁹ A kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazó kutatásokban az empirikus tények/adatok gyűjtésének, rendszerezésnek, feldolgozásának, elemzésének, értelmezésének kiemelkedő szerepe van. A kutatómódszertan széles skáláját ismerik meg a hallgatók, és a témavezetők irányításával választ-

18. Az ELTE doktori iskoláinak hallgatói számára 2013-ban meghirdetett kutatástámogatási pályázaton támogatást kapott a „Mesély Munkacsoport” (tagjai: Heiszer Katalin, Katona Vanda, Sándor Anikó, Schnellbach Máté, Schnellbach-Sikó Dóra, a Gyógypedagógia program és a Tanítás-tanulás program doktoranduszai) a „Metakutatás a participatív kutatás módszertanáról” c. pályázatukkal, melyet 2014-ben eredményesen le is zártak.

19. A Gyógypedagógia program témavezetői döntően az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar tudományos minősítéssel rendelkező oktatói; emellett más doktori iskolák is fogadnak olyan doktoranduszokat, akik a fogyatékosügyek valamely jelenségére irányuló tudományos munkát kívánják végezni: pszichológiai, szociológiai, nyelvtudományi, orvosi stb. megközelítésben.

ják ki a kutatási kérdések megválaszolásához, a hipotézisek igazolásához vagy elvetéséhez, az összefüggések vizsgálatához, illetve a tudományos bizonyításhoz legmegfelelőbb eljárásokat. A doktoranduszok kutatók munkáinak főbb területei és egyes jellegzetes témák:

- a) *Az integrált és inkluzív nevelés, társadalmi integráció:* sajátos nevelési igényű gyermekek, fiatalok integrált nevelése (különböző fogyatékoságok esetén) különböző korcsoportokban és különböző köznevelési intézményekben; az integrált nevelés pedagógiai, módszertani kérdései és hatásvizsgálata; a sikertelen integráció okai; az inkluzív iskolák pedagógiai jellemzői; felnőtt fogyatékos emberek munkaerőpiaci integrációja.
- b) *A medicina és a pszichológia eredményeinek alkalmazása a gyógypedagógiában:* addiktív kórképek klinikai és pszichoszociális jellemzői; agresszió az iskolában, bullying a fogyatékos tanulók körében; az életminőség és az egészségügyi szolgáltatások minőségének összefüggései a rehabilitációs folyamatban; sérült személyek különböző mozgásfunkcióinak fejlődése; sztereotip és önsértő magatartások; tekintetkövetéses technika alkalmazása autizmus spektrum-zavar kockázatának szűrésére, illetve a fejlődés monitorozására; pszichoaktív szerhasználati sajátosságok autizmussal élő személyek körében; cochleáris implantáción átesett gyermekek hallásnevelése; diagnosztikus eszköztárak alkalmazása.
- c) *A beszéd- és nyelvfelődés, valamint az olvasás-írás tanulás rendellenességei:* végrehajtó funkciók zavarra afázias személyeknél; afázias betegek fonológiai tudatosságának vizsgálata; dadogó gyermek és anya interakciójának, illetve kötődéseinek vizsgálata; a verbális kommunikáció viselkedésszabályozó szerepe; az írott nyelvi zavar-veszélyeztetettség szűrésének lehetősége; diszlexiás felnőttek továbbtanulási, képzési lehetőségei; a kommunikációs kompetencia kialakulásának jellemzői különböző sajátos nevelési igényű csoportokban; kognitív és nyelvi funkciók egymásra hatása; foglalkozások és a beszédhang használatának jellemzői; az alternatív és augmentatív kommunikációs eszközök használata; terápiás eljárások alkalmazása.
- d) *Egyes fogyatékosági csoportok szociális körülményei, életminősége, jogainak érvényesülése:* felnőtt mozgássérült emberek önálló életvitel; a reziliencia lehetősége a családi szocializációban; a vak emberek szubkultúrája Magyarországon; az életminőséget pozitívan befolyásoló társadalmi és intézményi hatások értelmi akadályozottság esetén; szakmaközi együttműködés lehetőségeinek feltárása a megváltozott munkaképességű személyek alkalmazása esetén; a szülői elfogadás hatása a nevelési attitűdre eltérő fejlődésű gyermekek esetén; magas támogatási szükséglettel élő személyek önrendelkezési jogai; a fogyatékoság szociális meghatározottsága; testi fogyatékosággal élő emberek társadalmi szerepei; életutak elemzése; participatív kutatások.
- e) *A fogyatékos személyeket ellátó rendszerek és intézmények jellemzői:* a kora gyermekkori intervenció rendszerében bevezetésre kerülő preventív intézkedések hatása a rendszer működésére; az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények kialakulása, fejlesztési irányai az inkluzív nevelés megvalósításában; a súlyosan halmozottan fogyatékos tanulók oktatása fejlesztő iskolákban.

A doktori képzés hallgatói és témavezetői

A Gyógypedagógia doktori program indításától kezdve a mai napig összesen 32 hallgató nyert felvételt (2009/2010: 6 fő; 2010/2011: 7 fő; 2011/2012: 4 fő; 2012/2013: 6 fő; 2013/2014: 3 fő; 2014/2015: 6 fő). A felvettek végzettségeinek típusai: (a) gyógypedagógiai tanári diploma és valamely társtudományi szakon szerzett egyetemi diploma; (b) Gyógypedagógia szakos egyetemi diploma; (c) Gyógypedagógia szakos MA diploma; (d) egyéb

társtudományi (például pedagógia, szociológia, közgazdaságtudomány) szakon szerzett egyetemi diploma. A felvételi jelentkezéshez benyújtott kutatási tervek/elképzelések mindegyikében a gyógypedagógia, illetve a fogyatékoságügy valamely területét jelölték meg. A gyógypedagógia népszerűség-specifikus szakirányai teljes körűen megjelennek a doktori képzésre felvett gyógypedagógiai végzettségű hallgatók körében. Az egyetemi szakdolgozat témakörében végzett kutatás mellett mintegy a jelentkezők fele jelölt meg egyéb kutató munkában való részvételt, konferencia-előadásokkal, publikációkkal. Egy esetben fordult elő más doktori iskolából átjelentkezés. A felvettek mintegy egyharmada dolgozik valamely felsőoktatási intézmény alkalmazásában. A felvettek közül eredményesen abszolvált: 9 fő, a többiek még folytatják tanulmányaikat. A témavezetők, illetve a kurzusok oktatói az ELTE tudományos minősítéssel rendelkező és aktív kutató munkát végző oktatói (BGGYK: 15 fő; PPK: 2 fő); a Gyógypedagógia alapmodulban oktat: 5 fő; a Programközi tematikus modulban: 14 fő; a Műhelyekben: 3 fő.²⁰ Minden témavezetőnek van aktív doktorandusz hallgatója.

A nemzetközi kapcsolatok szerepe a doktori képzésben

A gyógypedagógia, illetve a fogyatékoságügy területén tradicionálisan jellemző volt és ma még inkább szerepet játszanak a nemzetközi szakmai kapcsolatok, mind a képzésben, mind a tudományos együttműködésben, például a nemzetközi kutatócsoportokban való részvétel által. (Mesterházi, 2001, 2002; Zászkaliczky, 2008, 2013). A Gyógypedagógia doktori program elindításakor a már kialakult kapcsolatokra, szakmai együttműködésekre lehetett támaszkodni. Az ELTE „Önálló lépések a tudomány területén” címmel meghirdetett képzésfejlesztő programjához (TÁMOP 4.2.2.) a Gyógypedagógia program a „Szociális és kulturális participáció atipikus fejlődés esetén” című elemi projekttel kapcsolódott 2010–2013. között. A projekt keretében meghívott vendégprofesszorok (nyolc külföldi egyetemről, különböző időpontokban, három-négy napos programok keretében) előadásokat tartottak, szemináriumokat vezettek angol/német nyelven a Gyógypedagógia program szervezésében, bemutatták egyes kutatásaikat, ehhez előzetesen megküldték a legfrissebb publikációikat; konzultációkat tartottak a programban oktató hazai kollégák számára, melyek keretében az adott külföldi egyetem doktori képzésének a gyakorlatát (a doktori képzés szabályozása, képzési követelmények, a doktoranduszok egyéni felkészítése, a disszertációk elkészítésének és megvédésének a folyamata stb.) ismertették.²¹

A „Kutatási szemléletmódok, eljárások és eredmények” című nemzetközi előadásorozat keretében meghívott vendégprofesszorok előadásainak főbb témakörei a következők voltak: az integrált nevelés és az inkluzív iskola megvalósíthatósága területén folyó aktuális nemzetközi viták, álláspontok és kutatási eredmények, valamint a fogyatékosággal élő emberek különböző csoportjaiban végzett, egy-egy speciális kérdéskörre irányuló kutatási projektek felépítésének és eredményeinek bemutatása. A változatos témák közös vonásaként a kutató-sok interdiszciplináris jellege és a gazdag kutatómódszertani példatár emelhető ki.

(1) Az „*Inklusion zwischen Idee und Wirklichkeit*” (Inklúzió – az idea és a valóság között) című előadásában *Ferdinand Klein*²² tudományelméleti, antropológiai és etikai kérdésekbe ágyazva kifejtette a doktoranduszok számára, hogy a németországi – neveléstudományi, közoktatási, politikai – viták erről a témáról napjainkban is

20. Egyes oktatók két kurzust is vezetnek, pl. az alapmodulban és a programközi tematikus modulban is, vagy egyéb kombinációban.

21. A projekt tartalmi előkészítését és a vendégprofesszorok szakmai programjait a BGGYK részéről Győri Miklós, Marton Klára, Mesterházi Zsuzsa, Papp Gabriella, Perlusz Andrea és Zászkaliczky Péter témavezetők gondozták; az adminisztratív és szervező munkát Marton Eszter tanársegéd, majd Katona Vanda tudományos munkatárs végezte.

22. Prof. em. Dr. Dr. et Prof. h. c. Ferdinand Klein, Universität Tübingen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Comensky University Bratislava, az ELTE PPK/BGGYK díszdoktora (2010)

folytatódnak.²³ Az inklúzió fogalmának értelmezésekor kiemelte, hogy kialakulóban van az inkluzív pedagógia, amely a tanulók személyes adottságait figyelembe vevő professzionális nevelői segítségnyújtásként fogható fel; és ebben az értelemben az inkluzív pedagógia a humán ontogenezis és az életút tudományává alakulhat (Klein, 2009). Felvázolta azokat az új európai eszméket, amelyek a fogyatékossgal összefüggésben megjelentek a modern neveléstudományban is (Moser, 1998, 2012; Tenorth, 2006). Szorgalmazta, hogy az inklúzió témakörben több kvalitatív kutatást kellene végezni. Bemutatott egy olyan – az együtt-tanulás neveléstudományi kérdéseit vizsgáló – fenomenológiai alapon kidolgozott, kutatás-módszertani újdonságot is alkalmazó kutatást (Brinkman, 2012), amelynek segítségével a tanulók, illetve tanuló közösségek reflexiói alapján vizsgálták az iskolai tanulási élmény természetét és minőségét. A doktori képzés oktatóival folytatott konzultáció keretében ismertette néhány német egyetem promóciós eljárásainak szabályzatát (Promotionsordnung, 2011), majd részletes tájékoztatást adott a pedagógiai tudományos munkák elkészítésének általa kidolgozott útmutatójáról (Klein, 2012), illetve hivatkozott egy friss publikációra, amely az európai egyetemek aktuális helyzetével foglalkozik (Reitemeyer és Helmchen, 2011).

(2) Az „Inklusion und Heterogenität” (Inkluzív nevelés és a sokféleség) kérdéseiről tartott előadásában Maria Kron²⁴ az inkluzív pedagógia jellemzőinek bemutatásakor azt hangsúlyozta, hogy nem kizárólagosan vagy nem feltétlenül elsősorban az érintett gyermekre irányul a pedagógiai változtatás, hanem számos egyéb területen, a gyermeket körülvevő, az életét befolyásoló akadályozó körülményekre, mint például: a strukturális (iskolák működése), a pszichikus (megbélyegzés), a kulturális/etnikai (előítéletek), vagy a fizikai (közlekedés) környezet által teremtett akadályokra. Bemutatta azokat az alapvető kompetenciákat, amelyek kialakítására az inkluzív iskola/életforma keretében szükség van: a személyiségfejlődés sokféleségének ismerete; a különbözőségek értékelése; diagnosztikus és segítő-pedagógiai tudás; a normák variációinak széles körű ismerete; a saját szerep módosítására és reflexiójára való hajlandóság; kooperatív technikák ismerete; a szükséges változtatások összehangolásának képessége. A képességek és teljesítmények szempontjából heterogén óvodai és iskolai csoportokkal való foglalkozás didaktikai feladatai között kiemelte a felfedező tanulás, a dialógus-tanulás, a konszenzus-tanulás, a segítségkérés és segítségnyújtás szerepét (Kron, 2002; Kron, Papke és Windisch 2010; Wocken, 2011).

(3) A „From Exclusion to Inclusion” (A kirekesztéstől a befogadásig), valamint a „Doing research that makes a difference” (Változást eredményező kutatás) című előadásaiban Mel Ainscow²⁵ áttekintést adott azokról a társadalmi folyamatokról és pedagógiai kísérletekről, elemzésekről és vitákról, amelyek az angol iskolarendszerben az inkluzív szemléletmód széles körű elterjedését segítették elő. A befogadó szemléletű gyakorlat kifejlesztésében szerepet játszanak a tanulók iskolai viselkedése és teljesítménye közötti különbségtétel tanári szempontjai; a tanulók hiányosságainak értelmezésekor megjelenő pszichológiai háttér-tudás; a tanulói különbségek didaktikai kezelése; az együttműködési kultúra fejlesztésének igénye és technikái; az iskolaszervezet változtatásának elfogadottsága a tanárok körében; a szülők elvárásaiban megjelenő normák és értékek; a befogadó tanulás mintáinak megismertetése, a különböző tapasztalatok értelmezése; az egyes tanulók tanulás-támogatásának formái; a támogató munkatársak képzettsége; az inkluzív iskola funkcióinak meghatározása. Ismertette azokat a kutatás- és fejlesztés-módszertani lépéseket, amelyek elősegíthetik a tudományos eredmények gyakorlati implementációját (Ainscow, Booth és Dyson, 2006; Rustemier és Booth, 2005).

23. Lásd: Würzburgi Nyilatkozat. URL: http://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/neuigkeiten/neuigkeiten_details/artikel/stellungna-1 Utolsó letöltés: 2014. szeptember

24. Prof. Dr. Maria Kron, Universität Siegen, Fakultät für Erziehungswissenschaft und Psychologie

25. Prof. Dr. Mel Ainscow, University of Manchester UK; a Centre for Equity in Education társigazgatója

(4) A fogyatékossgal élő emberek életminőségének összehasonlító vizsgálatára irányuló kutatási projektet ismertetett *Ursula Hoyningen-Süess*²⁶ a „*Lebensqualität: eine sonderpädagogische Betrachtung*” (Életminőség: gyógypedagógiai szempontból) című előadásában, amelyben bemutatta az ún. „*sensi Qol*”-modell²⁷, amelyet a fogyatékossgal élő emberek életminősége mérése céljából egy interdiszciplináris teamben dolgoztak ki. Az életminőség szubjektív és objektív faktorainak és standardjainak meghatározásakor a WHO által kidolgozott fogalmakkal és definíciókkal dolgoztak (az egészség értelmezése, a tevékenység akadályozottsága, a részvételi korlátozottság stb.),²⁸ amelynek alapján fejlesztették ki az online vizsgálatokra alkalmas szoftvert. Bemutatta, hogy ennek segítségével a korábbiakhoz képest lényegesen komplexebb életminőség-vizsgálatokat tudtak elvégezni. Részletesen ismertette a kutatás egyes fázisait, az eszköz előállításának elméleti és technikai kérdéseit, az összehasonlító szempontok kiválasztását, valamint a kutatási eredményeket (*Hoyningen-Süess, Oberholzer és Stalder, 2007*).

(5) A gyógypedagógia egyes témaköreinek (különösen a tanulásban akadályozott tanulók iskolai nevelése) kutatása céljából kidolgozott eljárásokról „*Gruppenvergleichsstudien und Einzelfallanalysen als Forschungsdesigns in der empirischen sonderpädagogischen Forschung*” (Csoport-összehasonlító és egyedi esettanulmányok, mint az empirikus gyógypedagógiai kutatások egyik dizájnja) címen tartott előadásában *Franz Wember*²⁹ bemutatta a klasszikus pedagógiai kísérletek stratégiáját, csoportok összehasonlítása esetén, majd összehasonlította ezzel az egyedi esettanulmányokra épülő kutatások stratégiáját. Elsősorban azt a kérdést fejtette ki, hogy hogyan lehet objektíven analizálni az exploratív egyedi esettanulmányokat. Ez a vizsgáló eljárás különösen alkalmas a gyógypedagógiai nevelő/fejlesztő/terápiás módszerek hatásvizsgálatára. Megállapítása szerint minden gyógypedagógiai eljárás akkor tekinthető hatékonnak, ha ismételt helyzetekben is, a zavaró faktorok kontrollálása mellett, eredményesnek mutatkozik (*Wember, 2008*).

(6) A hallássérült személyek hallásjavítása érdekében – hazánkban is nagyon jó eredménnyel sok éve alkalmazott – műtéti eljárás és az ehhez kapcsolódó hallásnevelés témakörben tartotta meg „*Language Processing in Children with Cochlear Implants: Acces for Lexical Recognition and Production*” (Nyelvi folyamatok cochleáris implantátummal rendelkező gyermekeknél: lexikai felismerés és nyelvi produkció) című előadását *Richard G. Schwartz*.³⁰ Prezentációjában részletesen bemutatott egy általa vezetett kutatási folyamatot, a tervezéstől az alkalmazott vizsgálatokon át az eredmények elemzéséig, valamint egyéb aktuális kutatásokat (*Nicolas és Geers, 2008, Brinkmann, 2012*). Az előadás a pontosan definiált fogalmak, az alkalmazott statisztikai eljárások, az eredmények értelmezése és közlése, a prezentáció tanulást segítő megjelenítése szempontjából is olyan mintát nyújtott a hallgatóságnak, amelyet mindenképpen szükséges megtanulni. A doktori program oktatóival folytatott konzultáció keretében ismertette az egyetemén kidolgozott kézikönyvet (*Marton, Goral és Walker, 2013*), amely a *Beszéd, nyelv és hallás doktori program* képzésének szakmai és jogi előírásait tartalmazza.

(7–8) A „*Mixed Mode Approaches in Educational Technology Research: Experiences and Directions*” (Kvert módszertanú megközelítések az oktatás-technológiai kutatásban: tapasztalatok és irányok) című előadásában

26. Prof. Dr. Ursula Hoyningen-Süess, Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik, Sonderforschungsbereich

27. <http://www.sensiqol.net>

28. Ld.: Egészségügyi Világszervezet (2004): FNO (irodalomjegyzék)

29. Prof. Dr. Franz-B. Wember, Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften; fő kutatási területe: a tanulásban akadályozott személyek nevelése és rehabilitációja, a tanulási nehézségek diagnosztikája, intervenciók lehetőségei, különösen a kognitív képességek, illetve a matematikatanítás területén.

30. Prof. Dr. Richard G. Schwartz, The City University of New York; a Speech-Language-Hearing Sciences Program elnöke

Joseph Mintz³¹ a HANDS³² projekt keretében végzett összehasonlító vizsgálatot ismertette (Mintz és Aagaard, 2010), amelynek nemzetközi kutatócsoportjában Budapest³³ is részt vett (Mintz, Győri és Aagaard, 2012). A *Doctoral School Handbook (2012–13)* bemutatásával ismertette az egyik angliai neveléstudományi doktori iskola programját.³⁴ Stephen Lerman³⁵ az „*Interpretive research in education: philosophy and methods*” (Megértő-értelmező kutatás az oktatásban: filozófia és módszerek) című előadása zárta a külföldi vendégprofesszorok előadás-sorozatát, amelyben kitért a matematika-tanítás pedagógiai és kognitív módszereinek vizsgálatával foglalkozó kutatásaira is (Lerman, 1996).

A Gyógypedagógia doktori program továbblépései

Az egyes kurzusok és műhelymunkák bevétele vizsgálatának alapján (az oktatói és hallgatói visszajelzések segítségével) a szakirodalmi források és a tematikák a jövőben is folyamatosan frissülnek. Egyre nagyobb arányban szükséges az idegen nyelvű szakirodalom önálló vagy szemináriumi feldolgozása, a hallgatók külföldi tanulmányútjainak szakmai támogatása, valamint a programba bevállalt témák kutatás-módszertani alapjainak megerősítése. A hallgatók szakmai/kutatói karrierjének előmozdítása a tudomány-szervezési munkák és a szakmai közéleti szereplések (konferenciákon történő részvétel, publikálás) vállalásának elősegítésével lehetséges. A témavezetők tapasztalatainak rendszeres megbeszélése (pl. az egyéni konzultációk, a doktoranduszokkal való kapcsolattartás formái, az elvárások közvetítése, a naprakész tájékozottság a doktori iskola ügyeiben) hozzájárulhat a folyamatos minőséggyógyozáshoz. A tudományos munka igényességét kifejező szóbeli és írásbeli közlési stílus rendszeres gyakorlása (prezentációk készítése, a statisztikai eljárások szöveges megfogalmazása, a szakmai terminológia használata, az info-kommunikációs eszközök gyakorlott használata stb.) a disszertációk értékét emelhetik. A doktori képzés időtartama alatt olyan képzési összhatás kialakulása kívánatos, amelynek következtében a tanítványokból munkatársak lesznek.

Szakirodalom

Publikált tudományos művek

1. Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London.
2. Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon I–III*. Keraban Kiadó, Budapest.
3. Becker, K. P. (2005, Hrsg.): *Vergleichendes Fachwörterbuch der Pädagogik von Personen mit biopsychosozialen Beeinträchtigungen*. Ein Zeitdokument 1989/1990. CD-ROM. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Berlin.
4. Brinkmann, M. Rezension von: Schratz, M., Schwarz, J. F. und Westfall-Greiter, T. (2012): *Lernen als bildende Erfahrung*, Vignetten in der Praxisforschung, mit einem Vorwort von Meyer-Drawe, K. und Beiträ-

31. Dr. Joseph Mintz, Lecturer in Education, Faculty of Children and Learning, Institute of Education, University of London, UK

32. HANDS: Helping Autism-diagnosed teenagers Navigate and Develop Socially (HANDS project, 2008-2011) ; Mobil kognitív támogató rendszer autizmussal élőknek

33. A HANDS-rendszer kognitív pszichológiai tesztelésében magyar részről Győri Miklós (ELTE PPK és BGGYK, Stefanik Krisztina (Autizmus Alapítvány és ELTE BGGYK), Kanizsai-Nagy Ildikó (Autizmus Alapítvány) és Vármagy Zsombor (ELTE BGGYK) vettek részt.

34. Institute of Education, University of London

35. Prof. em. Dr. Stephen Lerman, Department of Education, London South Bank University UK

- gen von Rumpf, H., Tomlinson, C. A., Mike Rose u. a. Innsbruck: Studienverlag 2012. In: EWR 11 (2012), Nr. 5 URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/3706551182.html> Utolsó letöltés: 2012. október 12.
5. Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések az SNI tanulók oktatása terén. In: Bánfalvy Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami: Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 65–74.
 6. Egészségügyi Világszervezet (2004): FNO: *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
 7. Gordosné Szabó Anna (1990): Die Struktur des Wissenschaftsgebietes der Heilpädagogik. In: Bachmann, W. und Mesterházi, Zs. (Hrsg.): *Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik*. Justus Liebig Universität, Gießen, 44–56.
 8. Gordosné Szabó Anna (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
 9. Gordosné Szabó Anna (2003): Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar története. In: Szőgi László (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. ELTE, Budapest. 398–408.
 10. Gordosné Szabó Anna (2004, szerk.): *Gyógyító pedagógia – Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
 11. Hoyningen-Süess, U., Oberholzer, D. und Stalder, R. (2007): Lebensqualität als Zielperspektive sonderpädagogischen Handelns: Das Modell „sensiQol“. *Heilpädagogische Forschung*. Band XXXIII. Heft 2. 87–95.
 12. Illyés Sándor (2000, szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.
 13. Illyés Sándor (2003): Tudomány a gyógypedagógiában tegnap és ma. In: A Magyar Tudomány Napja. *Gógypedagógiai Szemle*, Különszám. 92–98.³⁶
 14. Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
 15. Klein, F. (2009): Inklusion zwischen Idee und Wirklichkeit in historischer Perspektive. In: Lechta, V. et al. (Hrsg.): *Východiská a perspektívy inkluzínej pedagogiky – Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik*. Osveta, Martin. 93–101.
 16. Kron, M. (2002): Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrung. In: Eberwein, H. und Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Ein Handbuch. Weinheim, Basel. 178–190.
 17. Kron, M., Papke, B. und Windisch, M. (2010, Hrsg.): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
 18. Lányiné Engelmayer Ágnes (2009): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest.
 19. Lerman, S. (1996): Intersubjectivity in Mathematics Learning: A Challenge to the Radical Constructivist Paradigm? *Journal for Research in Mathematics Education*. 27. 2. 133–150.
36. Ez a publikáció Illyés Sándor (1934–2001) utolsó nyilvános előadását tartalmazza, amely posztumusz jelent meg.

20. Marton Klára és Könczei György (2009): Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság és Társadalom*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. ELTE Eötvös Kiadó. 1. 1. 5–12.
21. Mesterházi Zsuzsa (2000): A gyógypedagógia mint tudomány. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE, BGGYFK, 39–79.
22. Mesterházi Zsuzsa (2001): A különtámogatást igénylő gyermekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio* 10. 2. 255–266.
23. Mesterházi Zsuzsa (2002): Illyés Sándor. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57. 2. 359–370.
24. Mesterházi Zsuzsa (2003): A pedagógiai és társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31. 3. 183–186.
25. Mesterházi Zsuzsa (2004): „...a mélyben folyamatosan ugyanaz a bűvópatak táplálta...” – A gyógypedagógia elméletképzésének főbb irányai. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.) *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. – A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományában*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protesztáns Szakkollégium. Budapest. 15–64.
26. Mesterházi Zsuzsa (2010): Ein Buchmanuskript über Heilpädagogik, jahrzehntelang in der Schublade – eine mitteleuropäische Geschichte. In: Attila Nóbik und Béla Pukánszky (Hrsg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz*. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. 87–96.
27. Mesterházi Zsuzsa (2013): Gyógypedagógusok doktori képzése. *Gyógypedagógiai Szemle* 2013. évi különszáma. 22–30.
28. Mintz, J. and Aagaard, M. (2010): The Application of Persuasive Technology to Educational Settings: some theoretical perspectives from the HANDS Project. Short Paper Proceedings of the *Fifth International Conference on Persuasive Technology*, Copenhagen June 2010.
29. Mintz, J., Gyori, M. and Aagaard, M. (2012): Touching the Future Technology for Autism: Recommendations. In: Mintz, J., Gyori, M. and Aagaard, M. (eds.): *Touching the Future Technology for Autism?: Lessons from the HANDS Project...* IOS Press, Amsterdam. 117–131.
30. Moser, V. (1998): *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Afra Verlag, Butzbach-Griedel.
31. Nicolas, J. G. and Geers, A. E. (2008): Expected test scores for preschoolers with a cochlear implant who use spoken language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17. 120–138.
32. Reitemeyer, U. und Helmchen, J. (2011): *Das Problem Universität*. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten. Wachsmann, Münster.
33. Rustemier, S. and Booth, T. (2005): *Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
34. Seiger-Gardner, L. and Schwartz, R. G. (2008): Lexical access in children with and without specific language impairment: A cross-modal picture-word interference study. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 43. 528–551.

35. Tenorth, H.-E. (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L. u. Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geschichtesgeschichte*. Oldenbourg Verlag, München. 497–520.
36. Wember, F.-B. (2008): Die Dokumentation und Evaluation sorderpädagogischer Förderung in explorativen Fallstudien und quasi-experimentellen Eizelfallanalysen. In: Hellmich, F. (Hrsg.): *Lehr-Lernforschung und Grundschulpädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 207–222.
37. Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Feldhaus, Hamburg. 52–58.
38. Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (2004, szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogadtékosság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest.
39. Zászkaliczky, P. (2008): Heilpädagogik im zusammenwachsenden Europa. In: Biewer, G., Luciak, M. und Schwinge, M. (Hrsg.): *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
40. Zászkaliczky Péter (2013, szerk.): *A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

Kéziratok, belső munkaanyagok, irattári dokumentumok (szerzővel és szerző nélkül), jogszabályok

1. A Kormány 168/2000. (IX. 29.) Korm. rendelete a gyógypedagógiai felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről. Magyar Közlöny, 2000/98. szám, 6082–6095.
2. Doctoral School Handbook (2013-14), Institute of Education University of London
3. URL: http://www.ioe.ac.uk/Doctoral_School_Handbook_201314_JCF.pdf Utolsó letöltés: 2004. június 23.
4. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Moduláris képzési program (2012. október), Munkaanyag. Budapest.
5. Felsőoktatási alapképzési és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei. URL: <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/felsooktatasi-alapkepzesi-es-mesterkepzesi-szakok-kepzesi-es-kimeneti-kovetelmenyei-2> Utolsó letöltés: 2014. június 2.
6. Illyés Sándor (1989): Előterjesztés Ranschburg Pál Kollégium megtartására, a Főiskolai Tanács 1989. január 25-ei ülésére. (Kézirat) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
7. Illyés Sándor (1999): Pályázat Széchenyi Professzori ösztöndíjra. (Kézirat) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
8. Klein, F. (2012): Leitfaden zum Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten im Studienfeld der Pädagogik. Manuskript, Bad Aibling.
9. Kutatás-etikai elvek (2014). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Tudományos Tanács (elnök: Marton Klára). Kézirat, Budapest.

10. Marton, K., Goral, M. and Walker, L. (2013): Handbook of the Ph.D. Program in Speech-Language-Hearing- Sciences. The Graduate School and University Center of the City University of New York. URL: [http://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Speech/Handbook_09_2013-\(3\).pdf](http://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/CUNY-Graduate-Center/PDF/Programs/Speech/Handbook_09_2013-(3).pdf) Utolsó letöltés: 2014. június 23.
11. Mesterházi Zsuzsa, Szabó Ákosné és Zsoldos Márta (2006): Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar együttműködése az ELTE más karaival és további felsőoktatási intézményekkel – állásfoglalás a szervezeti integráció kérdéseiről. Összefoglalás az Együttműködési-Integrációs Szakértői Bizottság számára. (Kézirat, belső munkaanyag, 2006. augusztus 10.) Budapest.
12. Moser, V. (2012): Inklusion statt Rehabilitation? Zur Zukunft einer Disziplin. (Antrittsvorlesung an der Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, am 16. 02. 2012. Manuskript), Berlin.
13. Pályázat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolán belül működő GYÓGYPEDAGÓGIA interdiszciplináris doktori oktatási program kialakítására. (2009. február 16.) Kézirat, belső munkaanyag, melynek szerzői: a doktori munkacsoport vezetője Zászkaliczky Péter, valamint Marton Klára, Mesterházi Zsuzsa és Zsoldos Márta; a pályázatot benyújtotta: Szabó Ákosné főigazgató. ELTE BGGYFK, Budapest.
14. Promotionsordnung der Philosophischen Fakultäten I, II und III der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (22. März 2011). UNI Amtsblatt, 21. Jg. Nr. 3, 11.
15. Zsoldos Márta (2000): A BGGYFK Tudományos Tanácsának állásfoglalása a doktori iskolákkal való együttműködés kezdeményezésére vonatkozóan. (Kézirat, belső munkaanyag, 2000. február 22.), Budapest.