

Tanulmányok

Kitekintés

Evidenzbasierte Bildungsforschung vs.
Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen
neuerlichen Paradigmenstreit in der
wissenschaftlichen Pädagogik

Heinz-Elmar Tenorth

Tanulmányok

Fókusz

The Participation of Children and Adults with
Disability in Participatory and Emancipatory
Research

Marton Klára

Változásban a pszichológiai és
gyógypedagógiai diagnosztika

Lányiné Engelmayer Ágnes

Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű
vizsgálata

Heiszer Katalin – Katona Vanda – Sándor Anikó
– Schnellbach Máté – Sikó Dóra

Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori
programban

Mesterházi Zsuzsa

Tanulmányok

Körkép

A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés

Trentinné Benkő Éva

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Itt és most utópisztikusnak ható könyv

Gyarmathy Éva

2014 | 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- Felkért szerkesztő: Mesterházi Zsuzsa
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László
- Szerkesztőségi titkár: Czető Krisztina
- Titkársági asszisztens: Prekopa Dóra
- Olvasószerkesztők: Baska Gabriella
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Banai Angéla
Bereczki Enikő
Csík Orsolya
Lencse Máté
Miskey Helga
Pénzes Dávid
Schnellbach-Sikó Dóra
Schnellbach Máté
- Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímécíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: nevelestudomany.elte.hu
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

| | |
|--|-----|
| Tanulmányok | |
| <i>Kitekintés</i> | |
| Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik | 5 |
| Heinz-Elmar Tenorth | |
| Tanulmányok | |
| <i>Fókusz</i> | |
| The Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research | 23 |
| Marton Klára | |
| Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika | 33 |
| Lányiné Engelmayer Ágnes | |
| Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata | 53 |
| Heiszer Katalin – Katona Vanda – Sándor Anikó – Schnellbach Máté – Sikó Dóra | |
| Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban | 68 |
| Mesterházi Zsuzsa | |
| Tanulmányok | |
| <i>Körkép</i> | |
| A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés | 89 |
| Trentinné Benkó Éva | |
| Szemle | |
| <i>Aktuális olvasnivaló</i> | |
| Itt és most utópisztikusnak ható könyv | 110 |
| Gyarmathy Éva | |
| Szerzőink | 113 |
| Authors | 115 |
| English abstracts | 117 |

Tanulmányok

Kitekintés

Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik¹

Heinz-Elmar Tenorth*

The article presents the emergence of „evidence based research“ in the context of the US education policy under the Bush Administration as well as the criteria and the program developed in that period. Furthermore, the international and German reception of this new paradigm of educational sciences is also discussed. Reception refers to the wide range of intended functions associated with evidence based research, its claimed advantages in the field of education policy, and the education research methodology proposals and limitations suggested in connection with the new paradigm. Attributed as „empirische Bildungsforschung“ and propagated as the new and only acceptable model of education research in Germany, evidence based research has been object to strong controversies in the country and around the world. The paper critically examines the ambition of this model for research, political planning and education reform. Finally, the paradigm is refuted due to its implications for research, and to the problematic consequences it may produce in education and in the status and theory of educational sciences.

Keywords: multiculturalism, decision making, legal demands, accreditation requirements, curriculum

Thema und These

Die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik ist, nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa und in den USA eine Geschichte kontinuierlicher Konflikte und Kämpfe über den als wissenschaftlich richtig und angemessen zu beurteilenden Status und die Aufgabe dieser Disziplin. Das spiegelt die wissenschaftshistorische Forschung in schöner Deutlichkeit² Der französische Soziologe und Wissenschaftstheoretiker *Louis Althusser* hat solche metatheoretischen Auseinandersetzungen, in denen auch das Verhältnis von Wissenschaft und Politik diskutiert wird, als Formen des „Klassenkampfes in der Theorie“³ bezeichnet; aber so zutreffend dieser Begriff für die Schärfe der Auseinandersetzungen gewählt sein mag, in der Epochalisierung greift er zu kurz, wenn man nur die Phase der kapitalistischen Gesellschaftsformationen – und ihre sozialistischen Opponenten – also das 19. und 20. Jahrhundert für diese Auseinandersetzungen für einschlägig hält oder gar nur die innermarxistischen Auseinandersetzungen. Für diese Diskussion gibt es für die

1. Vortrag vor der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Eötvös Lorand-Universität, Budapest, am 8. Mai 2014 im Kontext der Verleihung der Würde eines doctor et professor honoris causa der Eötvös Lorand-Universität, Budapest.

* Professor, Institute of Education Studies, History of Education, Humboldt University, Berlin. tenorth@cms.hu-berlin.de

2. Als Zugang zu dieser Forschung vgl. für den internationalen Überblick *Peter Drewek* u.a. (Eds.): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education*. Gent 1998 (Paedagogica Historica, Suppl. Series III); *Marc Depaepe*: *Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Leuven / Weinheim 1993; *Heinz-Elmar Tenorth*: *Struktur der Erziehungswissenschaft*. In: *S. Andresen* u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim / Basel 2009, S. 850–865; für regional spezifische Muster u. a. *K. P. Horn, A. Németh, B. Pukánszky, Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest 2001 oder für die USA *Ellen Condliffe Lagemann*: *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago / London 2000;.

3. Für diese These und ihre Diskussion vgl. *Hans- Jörg Sandkühler* (1977, Hrsg.): *Betr. Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie“*. Köln.

Erziehungswissenschaft vereinzelte Belege selbst schon in der frühen Neuzeit, wenn z.B. *Melanchthon* von einer eigenen „scientia educandorum liberorum“ spricht, die zum Schaden der Menschheit noch nicht hinreichend ausgebildet sei,⁴ es werden auch einschlägige Debatten zumal in den Niederlanden⁵ geführt. Mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert setzen die Konflikte verschärft ein, in der Epoche der Aufklärung z.B. in England oder im deutschen Sprachgebiet,⁶ wenn Philosophie hier und beobachtend-empirische Wissenschaften dort zur Debatte stehen und *Karl Philipp Moritz* mit großer Schärfe für „Fakta“ plädiert und „kein moralisches Geschwätz“⁷ mehr sehen will. Die Kontroversen setzen sich im 19. Jahrhundert fort und haben um 1900 international einen neuen, weltweit zu beobachtenden Höhepunkt der Auseinandersetzungen, als die Frage nach einer empirischen Erziehungswissenschaft und einer neuen Pädagogischen Psychologie thematisch wurden und schon wieder das „Ende der Philosophischen Pädagogik“ diagnostiziert wurde.⁸ Diese Schärfe und Radikalität der Auseinandersetzung findet sich international erst wieder in den späten 1960er Jahren, als mit der Revolte der Studenten und den dadurch angezettelten kulturrevolutionären Bestrebungen in den USA und Europa im Namen von „Positivismus“ und „kritischer Theorie“, auch von realistischer Wende, kritischer Erziehungswissenschaft und *critical pedagogy*, wieder neu, und erneut sehr scharf, gestritten wurde.

Das Atemholen nach diesen tiefgehenden Debatten dauerte nahezu 30 Jahre, aber seit der Wende zum 21. Jahrhundert ist ein neuer Kampf entbrannt, erst in den USA, dann in Europa, und jetzt ist nicht ein Begriff wie Positivismus die Leitformel oder eine Orientierung an theoretischen Leitbegriffen wie Struktur oder System,⁹ sondern ein dezidiertes Methodenprogramm: „Evidenzbasierte Bildungsforschung“ ist die Losung der neuen Programme und der Anlass heftiger Querelen, positiv besetzt, seit sie in den USA erfunden und weltweit rezipiert wurde, und zugleich als Menetekel des endgültigen Untergangs einer genuinen Erziehungswissenschaft bald genauso stark bekämpft wie propagiert.

Dabei, das ist die leitende These meines Vortrages, ist diese neue Kontroverse nicht einfach nur eine Renaissance alter Konflikte. Zwar kehren vertraute Muster wieder, z.B. die Einheit von wissenschaftlichem Programm und der Verbindung mit ganz konkreten Politikformen, aber sowohl das propagierte Programm selbst als auch der Kontext sind neu: das Programm ist neu, weil tendenziell – und international gleichförmig – nur noch ein einziges Methodendesign für Untersuchungen im Bildungsbereich als wissenschaftlich zulässig erklärt wird, meist verbunden mit der Präferenz für pädagogisch-psychologische Theorieprogramme, aber vor allem der Kontext ist neu. Denn das Programm wurde von spezifischen Politikerwartungen vor allem in den USA selbst angestoßen und hat sich inzwischen auch in der weltweiten Ausbreitung nicht nur rhetorisch, sondern organisatorisch, in der Forschungsförderung und in der Verbindung von Wissenschaft und Politik zu einer Wirklichkeit eigener Art verdichtet, so stark ausgeprägt, dass sogar schon von einem politisch-

4. Ph. Melanchthon: Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habitae Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus. 1526. In: *P. M.: Werke in Auswahl* (Ed. R. Stupperich), Bd. III, hrsg. von R. Nürnberger, Gütersloh 1961, S. 65.
5. Dafür Brita Rang: Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630). In: *Horn / Nemeth u.a.*, 2001, S. 41–69.
6. Belege im Detail bei *Heinz-Elmar Tenorth*: Erziehungswissenschaft. In: *D. Benner / J. Oelkers* (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim / Basel 2004, S. 341–382.
7. *Karl Philipp Moritz*. Einleitung. In: *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* 1(1783), 1, S. 2.
8. *Johannes Kretzschmar*: *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft*. Leipzig 1921.
9. Eine Übersicht zu den strukturbildenden Leitbegriffen u.a. bei *Andras Nemeth*: A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. In: *Neveléstudomány* (2013), S. 18–63. (<http://nevellestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelestudomany-fobb-fejloedesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/>)

wissenschaftlichen Komplex mit monopolistischen Tendenzen gesprochen wird.¹⁰ Man kann sich also nicht durch ein historiographisch durchaus bekanntes Argument, das de-ja-vu-Erlebnis, vor der Diskussion dieses Phänomens dispensieren, sondern muss ernsthaft und zugleich historisch wie theoretisch fragen, welche Dimensionen diese Renaissance der Paradigmenkontroversen hat und ob man sich gar zugunsten des neuen Programms von al-len alten Formen der Reflexion und Erforschung des Erziehungsphänomens verabschieden soll, ja muss.

Meine Absicht ist es heute, diesen Fragen nachzugehen. Dabei will ich zunächst das neue Versprechen noch einmal nach dem Ursprung und der Intention, und zwar zunächst noch ganz immanent, skizzieren (II), dann vor aller legitimen Kritik auch die Legitimität der Erwartungen hervorheben (III), und erst danach fragen, ob und wie die Befürchtungen be-gründet sind, die Kritiker dieses Programms artikulieren (IV), bevor ich zeigen will, dass die ganze Debatte das Desiderat einer autonomen und genuinen Theoriegestalt der Erziehungs-wissenschaft ungelöst, ja meist sogar unthematisiert zurücklässt, zum Schaden legitimer ge-sellschaftlicher Erwartungen und pädagogischer Probleme (V). Angesichts der beschränkten Zeit mag es legitim, jedenfalls entschuldbar sein, die nationale Spezifik der Kontroversen weitgehend zugunsten einer Stilisierung eines international existenten paradigmatischen Konflikts auszublenden (so dass auch die ungarische Debatte nur knapp und gelegentlich erinnert, aber nicht eigens diskutiert werden kann).

Evidenzbasierte Bildungsforschung – Entstehungskontext und Intentionen

Dann – ich komme zur Erläuterung der konfliktauslösenden Programmatik – muss man zuerst konstatieren, dass die Bildungsforschung nicht nur im zentralen Feld der Analyse von Bildungssystemen in ihrer Praxis und ihren Wirkungen, sondern mit dem gesamten Programm, bis hinein in die Subdisziplinen, von der Erwachsenenbildung¹¹ bis in die Fachdidaktiken,¹² sich international und z.T. mit großer Begeisterung der aktuell so verführerisch erscheinenden Option der „evidenzbasierten Forschung“ hingegeben hat. Tendenziell werden der Begriff und das Konzept sogar schon gleichgesetzt mit der „empirischen Bildungsforschung“ überhaupt (in Deutschland wurde dafür unter Beteiligung der großen außeruniversitären Forschungsinstitute eine eigene wissenschaftliche Gesellschaft gegründet).¹³ Hat die modische Fixierung auf Evidenz aber wirklich sachlichen Gehalt und starke Legitimation? Löst man alle Forschungsprobleme, wenn man sich dem so aktuellen, wenn auch kontroversen Schlagwort in die Arme wirft oder sich auf den Zusammenhang von Forschung und Politik konzentriert? Findet man im Plädoyer für eine „evidenzbasierte“ Forschung und eine evidenzbasierte pädagogische Praxis und Politik ein hinreichendes Forschungsprogramm und auch disziplinäre Identität?

Was charakterisiert das Programm? Eingebettet in die us-amerikanische Bundesgesetzgebung für das Programm „No child left behind“ (2001) finden sich in den allgemeinen Bemerkungen dieses Gesetzes die

10. Diese These findet sich von *Thomas S. Popkewitz* bis zu *Frank Olaf Radtke*, also von den USA bis nach Deutschland (für Einzelnachweise s. u. Abschnitt IV).
11. Vgl. z.B. die Erläuterungen von *Rudolf Tippelt* und *Jutta Reich Classen* zum Thema in *DIE* [i.e. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung] Magazin, Forum IV/2010.
12. *Horst Bayrhuber* z.B. verweist bei den Texten zur Fachdidaktik (der Naturwissenschaften) im „Fachlexikon Pädagogik“ jeweils darauf, dass es darauf ankäme „evidenzbasierte“ Grundlagen, z.B. „evidenzbasierte Kompetenzmodelle“ zu entwickeln, vgl. z.B. zur Physikdidaktik, Fachlexikon, Weinheim / Basel 2007, S. 562.
13. 2012 ist die „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung“ (GEBF) gegründet worden, Zum Vorstand der GEBF gehören: *Manfred Prenzel* (TU München) als ihr Präsident, ferner *Mirjam Steffensky* (IPN, Kiel), *Heike Solga* (WZB, Berlin), *Marcus Hasselhorn* (DIPF, Frankfurt), *Jürgen Baumert* (MPI für Bildungsforschung, Berlin), *Reinhold Nickolaus* (Univ. Stuttgart) sowie *Cornelia Gräsel* (Bergische Universität Wuppertal).

entscheidenden Passagen. Hier wird nämlich nicht nur ein bildungspolitisches Programm formuliert, sondern zugleich auch definiert was „Scientifically Based Research“ bedeutet, und zwar im Allgemeinen und im Besonderen (eindeutig angelehnt an die schon älteren Traditionen der evidenzbasierten Medizin als Vorbild). Akzeptable Wissenschaft, das bedeutet dann, so Teil (A), im Allgemeinen eine Art von Forschung, in der die Anwendung von rigiden, systematischen und objektiven Verfahren regiert, um reliables und valides Wissen zu generieren, dass nicht nur theoretische Qualität hat, sondern zugleich auch relevant ist für pädagogische Praxis und bildungspolitische Programme und Veränderungsstrategien.¹⁴ Als Teilmenge dieser allgemeinen Erwartungen – so die Definitionen weiter – wird dann ein Forschungstypus (B) unterschieden, der schärfere Anforderungen stellt und seither als Modell und Standard der evidenzbasierten Forschung gilt. Forschung bedeutet hier eine ganz spezifische Erkenntnispraxis, ausgezeichnet vor allem dadurch, dass neben den üblichen Gütekriterien – der methodischen und theoretisch strukturierten, hypothesenprüfenden Organisation der Arbeit sowie der üblichen Gütekriterien reliabler und valider Daten – auch ganz bestimmte Designerwartungen und verschärfte Prüfkriterien formuliert werden: experimentelle und quasi-experimentelle Designs, randomisierte Stichproben, Analysen ferner, die in hinreichender Detailliertheit und Klarheit präsentiert werden, damit sie systematisch in Replikationsstudien geprüft werden können, so dass auf der Basis ihrer Ergebnisse auch Theorien entwickelt werden können; neben die wissenschaftslogischen Kriterien tritt schließlich auch die wissenschaftssoziologische Erwartung, dass die Studien den Test der Publikationswürdigkeit in Zeitschriften bestanden haben, deren Publikationspraxis auf peer-reviews setzt.¹⁵ Mit diesen Kriterien der Wissenschaftlichkeit werden zugleich politische Rahmenbedingungen gesetzt, denn nur noch solche pädagogischen und bildungspolitischen Programme sollen gefördert werden, die auf evidenzbasierter Forschung beruhen, und die Evaluation von Programmen soll ebenfalls diesem Forschungstypus entsprechen. Für andere Forschungen und Programme soll es deshalb weder Geld noch Realisierungschancen oder politische Anerkennung geben. Politische Bedeutung und theoretische Geltung werden also zugleich über die Lösung der Evidenzbasierung – der Forschung oder der Bildungspolitik – bestimmt.

Dieses Programm wird sowohl theoretisch, in den beteiligten Disziplinen, als auch politisch stark beachtet, intensiv propagiert, dann auch außerhalb der USA breit rezipiert und bis in Details weiter ausgearbeitet, bis hin zu handlichen Kriterienkatalogen, wie man die Qualität von Forschung unter den Kriterien der Evidenz-Basierung beurteilen kann¹⁶ und zur Einrichtung eines eigenen Instituts zur Umsetzung und Bewertung der Forschung

14. Dazu: "(A) means research that involves the application of rigorous, systematic, and objective procedure to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs", vgl. No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, Ziff. (37).
15. „(B) Includes research that – (i) employs systematic, empirical methods that draw on observation or an experiment; (ii) involves rigorous data analyses that are adequate to test the stated hypotheses and justify the general conclusions drawn, (iii) relies on measurement or observational methods that provide reliable and valid data across evaluators and observers, across multiple measurements and observations, and across studies by the same or different investigators; (iv) is evaluated using experimental or quasi-experimental designs in which individuals, entities, programs, or activities are assigned to different conditions and with appropriate controls to evaluate the effects of the condition of interest with a preference for random-assignment experiments or other designs to the extent that those designs contain within-condition or across-condition controls; (v) ensures that experimental studies are presented in sufficient detail and clarity to allow for replication or, at a minimum, offer the opportunity to build systematically on their findings; and (vi) has been accepted by a peer-reviewed journal or approved by a panel of independent experts through a comparably rigorous, objective, and scientific review.“ (No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, Ziff. (37).
16. Vgl. u. a. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (Ed.): Identifying and Implementing Educational Practices Supported by rigorous Evidence: A User Friendly Guide. Washington 2003. Solche internen Optimierungstrategien finden sich kontinuierlich bis heute (und sie zeigen, dass sich das Programm nicht von selbst versteht oder realisiert), vgl. u.a. auch aus der internationalen Diskussion und sehr früh Philip Davies: What is Evidence-Based Education. In: British Journal of Educational Studies 47(1999),2, p. 108-121; das Heft 1 (2006) von European Educational Research Journal zum Thema „Evidence and Policy Research“ mit den Beiträgen von Tom Schuller (aus

entsprechend dieser Kriterien und zur Information der Öffentlichkeit.¹⁷ Die Rezeption und Diskussion des Programms und seine rasche Ausbreitung wurden außerhalb der USA wesentlich auch dadurch gefördert, dass die international tätigen Organisationen der Bildungspolitik und der sie begleitenden Bildungsforschung, von der UNESCO über die Weltbank bis zur OECD, aber auch die European Science Foundation (ESF) und die Europäische Union (EU) die Aufnahme des Programms aktiv forciert haben. Es war auch hier, wie beim PISA-Programm, vor allem dann die OECD und ihr *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*, die dabei eine führende Rolle mit einer Serie von Konferenzen gespielt haben.¹⁸ Das Programm fand – auch in Europa – rasch Akzeptanz in der Bildungspolitik, nicht zuletzt, weil es den Bildungspolitikern zu versprechen schien, wie sie die Folgen des „Pisa-Schocks“ am besten bearbeiten können, wie man z.B. für Deutschland schon nach 2001¹⁹ oder in Ungarn noch aktuell²⁰ studieren kann, hier nicht zuletzt auf der Basis einer kritischen Analyse des Systems der Bildungsforschung insgesamt.²¹ Die Bundesrepublik Deutschland veranstaltete während ihrer EU-Präsidentschaft 2008 eine einschlägige Konferenz in Frankfurt, bei der sie Forscher, Politiker, Bildungsplaner und Praktiker zusammenführte.²² Dabei rückten neben den Forschungsproblemen und den Spezialfragen von *Monitoring*-Studien im Bildungsbereich sowie von Meta-Analysen der Forschung relativ bald auch Fragen der *governance* von Bildungssystemen ins Zentrum der Aufmerksamkeit sowohl der Forschung als auch in

dem CERI der OECD) und weiteren Kommentaren; auch, für die sehr stark engagierten Niederlande, *Chris van Klaveren / Inge de Wolf*. *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Amsterdam/Maastricht/Groningen 2013. [Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) TIER Working Paper Series WP 13/02].

17. Das federführende Institute of Education Sciences wird auf der Basis des Education Sciences Reform Act von 2002 gegründet. Über die Programmatik und Praxis dieses Institute of Education Sciences und das angegliederte „What Works Clearinghouse“ vgl. die Beiträge in *Rena F. Subotnik / Herbert J. Walberg* (Eds.): *The Scientific Basis of Educational Productivity*. Greenwich 2006, speziell zur Arbeit des Clearinghouse dort *Robert Borch / Rebecca Herman*: *The Institute of Education Sciences' What Works Clearinghouse*. Ebd., p. 269–282.
18. Die erste Konferenz für die OECD veranstaltete CERI im April 2004 in Washington mit der Leitfrage „What constitutes evidence?“, ihr folgten Konferenzen u.a. im Januar 2005 in Stockholm mit besonderem Blick auf die unterschiedlichen Akteure, also die Forscher, die bildungspolitischen Akteure, Praktiker und die Medien; die dritte im September 2005 in Den Haag, „focussed“, so CERI, „on effective mechanisms für mediating between research and policy/practice and the roles and achievements of brokerage agencies“, die nächste Konferenz war vom 6–7. Juli 2006 in London, konzentriert auf Fragen der Implementation von evidenzbasierter Forschung; 2007 dann in Potsdam (*Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation. From evidence-based governance to practice*).
19. Für die Diagnose des PISA-Schocks in Deutschland vgl. den Mentor der ersten PISA-Studien, Jürgen Baumert vom Max Planck-Institut für Bildungsforschung, u.a. ders.: *Internationale Schulleistungsmessungen*. In *Fachlexikon Pädagogik*, 2007, S. 358–361.
20. Das signalisiert, u.a. mit explizitem Bezug auf die deutsche Diagnose und die sich daran anschließenden Programme der Forschung und Bildungspolitik eine Konferenz der Ungarischen Akademie der Wissenschaften am 21.03.2014, vgl. den Bericht auf der website der Akademie (eingesehen am 2.4.2014): *With Criticism and Social responsibility on the latest PISA Survey*. Dort spricht der Präsident der Akademie, József Pálinkás, vom „PISA 'shock““ und auch, als Konsequenz, dass ein „integrative approach is needed in education“, um „excellence“ zu erreichen, und *Benő Csapó*, der führende ungarische Lehr-/Lernforscher und Mitglied im PISA-Governing Board, beruft sich nicht nur auf Deutschland und das „coherent and consistent development program“, das nach PISA entwickelt worden sei, sondern plädiert auch für „educational policy based on evidenc, decision-making based on data, and the importance of developing educational research“.ss
21. Vgl. die Analyse von *Susanna Hanna Richter*. In: *Ungarische Pädagogik* (2009) sowie die Ergebnisse einer – durchaus auch kritischen – internationalen Evaluation in: *Tom Schuller*. *The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective*. 2010.
22. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik*. Fachtagung im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft (*Bildungsforschung Band 25*) Bonn / Berlin 2008.

bildungspolitischen Debatten.²³ Und natürlich wurde das Programm auch sogleich unter den Forschern selbst diskutiert.²⁴

Evidenzbasierte Bildungsforschung – Legitimität der Intention

Seit 2001/2002 hat dieses Programm diesseits wie jenseits des Atlantiks intensive innerwissenschaftliche Debatten ausgelöst. Die will ich jetzt diskutieren, aber ich will das Programm weder hier noch grundsätzlich delegitimieren noch im Modus der Erziehungsphilosophen kritisieren,²⁵ die z.B. über den Wortsinn von Evidenz spekulieren und dann finden, dass nicht klar sei, was gemeint ist. Denen könnte man empfehlen, einfach mal die Texte zu lesen und die klaren Kriterien zu studieren, die für Forschung überhaupt und für diesen Forschungstypus im Besonderen gefordert werden.

Ich will die klare kriteriale Orientierung der Programme evidenzbasierter Forschung (die mit unmethodischem Augenschein nichts zu tun hat)²⁶ deshalb auch zunächst verteidigen und zwar als durchaus richtige Kritik an dem Wissen und den Forschungsprogrammen, die die Bildungsreform in der Regel, auch in Deutschland, aber wohl nicht nur hier, begleitet haben: Denkt man aber nur an Deutschland (man soll ja zuerst vor der eigenen Tür kehren) dann gab es bis ins frühe 21. Jahrhundert (sieht man von Begleituntersuchungen zu Gesamtschulversuchen einmal ab), bei vielen pädagogischen Innovationen und Experimenten, wenn überhaupt, dann zahlreiche Evaluationen, die man nur als Muster ohne Wert bezeichnen kann, Programme, die ihre Zielangemessenheit nie aufweisen mussten, Experimente ohne Nachhaltigkeit, auch in didaktischen Programmen und Reformprojekten wie z.B. bei *sinus* (im Mathematik-Unterricht); man findet und fand politische Erwartungen ohne Bewährung in der Forschung, Reformrhetorik ohne theoretisches Fundament, selbst in der Gegenwart, blickt man z.B. auf die zahlreichen Sprachförderprogramme, über deren Wirksamkeit nichts bekannt ist, die dennoch Millionen an Fördergeldern bekommen haben (etc.). Wer z.B. danach fragt, welche Effekte die hunderte von Millionen DM (bzw. Euro) bewirkt haben, die von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, der zentralen Reformagentur auf Bundesebene, bis 2006 ausgegeben wurden, für Reformprogramme unterschiedlichster Art, auch für fachdidaktische Arbeit, der wird kaum strikte Zusammenhänge von Forschung und Entwicklung, Bildungsforschung und Bildungspolitik finden, weder zum

23. Das führt selbst zu neuen und weiteren Konferenzen der Arbeitsgruppe Governing Complex Education Systems (GCES), die sich innerhalb von CERI gebildet hat und sich seit 2011 regelmäßig trifft. Dabei werden auch neue theoretische Debatten und Leitformeln entwickelt, wie sich u.a. an der Rezeption des Begriffs der Komplexität zeigt, vgl. die Konferenz von CERI im Februar 2014 in Oslo: „Understanding Complexity. The Future of Educational Governance.“
24. Vgl. den Themenschwerpunkt „Die Zukunft der europäischen Bildungsforschung“ in: Zeitschrift für Pädagogische Historiographie H.2/2010 mit dem programmatischen, für Evidenzbasierung plädierenden Ausgangsartikel von *Manfred Prenzel*, einem der deutschen PISA-Protagonisten, sowie zahlreiche, vorwiegend kritische Stellungnahmen, u.a. von *Michael A. Peters*: What’s wrong with an Evidence-Based Educational Policy for the Knowledge Society as a Model of Educational Social Science? (S. 100-103), *Walter Herzog*: Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik (S.103-105) oder *Gert Biesta*: An Alternative Future for European Educational Research (S. 105-107) und, umfangreich *Thomas A. Popkewitz*: What is vital to Social Science and Education? (111-114).
25. Man könnte aus der deutschen Diskussion Autoren von *Ludwig Pongratz* bis Volker Ladenthin oder *Andreas Gruschka* und *Dietrich Benner* zitieren und dann kritisch diskutieren – neben vielen anderen, nicht nur aus der deutschen Diskussion. Ich erspare mir das. Relativ besonnen und meist auch reflektiert argumentieren dagegen die meisten Beiträge in *Johannes Bellmann / Thomas Müller* (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden 2011.
26. Das findet sich auch in der Diskussion, und ich zitiere einen Sozialpädagogen, um zu zeigen, wie weit der Begriff – und dann ganz unspezifisch und unpräzise benutzt – wirkt, vgl. *Thomas Rauschenbach*: Zukunftschance Bildung... Weinheim / München 2009, der S. 5 die Basis seiner Argumentation so erklärt: „muss ich ohne den Schutz wissenschaftlich oder gar empirisch belastbarer Befunde gewissermaßen evidenzbasiert versuchen, Indizien für die Plausibilität und Stichhaltigkeit ... [der] Argumentation zusammenzutragen.“ – da wird Evidenzbasierung zu einem Verfahren jenseits von Forschung.

Besseren noch zum Schlechteren. Die Kritik am Status der Bildungsforschung,²⁷ die sich immer wieder finden lässt, hat also ihre guten Gründe, und man kann die Schwäche dieser Forschung sehr gut vor dem Hintergrund von No-child-left-behind-Erwartungen diskutieren und erklären; denn es wäre viel gewonnen, wenn die Bildungspolitik rationaler, die Programme der Pädagogen reflektierter und kritischer geprüft und diskutiert worden wären, gestützt auf eine reflektierte Kultur erziehungswissenschaftlicher Forschung,²⁸ die offenbar gefehlt hat – allerdings, einer Kultur jenseits eines Monopols der evidenzbasierten Forschung.

Wenn sich insgesamt also sehr plausible Gründe für ein stärkeres Methodenbewusstsein in der Forschung und eine kritische Selbstbeobachtung der Politik finden lassen, warum dann die Kritik? Für viele Kritiker ist bereits die Herkunft dieser Losung und der Kontext, der ihr ein so starkes Gewicht verliehen hat, ein Anlass zur Skepsis – denn dieser Kontext ist primär politisch definiert. Das gilt einerseits für den amerikanischen Präsidenten *George W. Bush*, der die No-child-left-behind-Gesetzgebung angestoßen hat; denn er hat nicht nur unter Wissenschaftlern, sondern generell ein schlechtes Image. Problematisch ist dann, abgesehen von Personen, natürlich die zweifache Koppelung mit Geld, die in den USA schon regiert und die man für Deutschland und für die europäische Forschungsförderung nicht auf alle Zeit ausschließen kann, die sich vielleicht sogar schon in Vergabeentscheidungen und – kriterien von Drittmittelgebern, selbst bei der DFG, abzeichnet: denn das bedeutet ja, erstens, dass niemand mehr Forschungsmittel bekommt, der nicht diesem Forschungstypus folgt, und zweitens, dass niemand mehr Geld für pädagogische Reformprogramme bekommt, der sich nicht auf Wissen stützt, dessen Evidenz in dieser Weise ausgewiesen ist. Die vermutete Macht der Politik in der Forschung und die Zerstörung ihrer Autonomie gilt dann, ferner und vor allem, wegen der starken Beteiligung der OECD, die ja eine Organisation „für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ ist, aber der zentrale Akteur nicht nur für evidenzbasierte Forschungspropaganda wurde, sondern bekanntlich auch die PISA-Studien organisiert und bestimmt hat. Man vermutet deshalb nicht nur hinter PISA, sondern auch in der präferierten Forschung eine Ökonomisierung von Bildungspraxis und Bildungsforschung – bereits gegeben oder drohend²⁹ –, die Orientierung von Forschung und Praxis auf outcomeorientierte, also verwertungsbezogene Fragestellungen und die Dominanz eines in sich nicht unproblematischen Kompetenzbegriffs an stelle komplexer Bildungserwartungen. Die Kritiker können deshalb auch nicht das wohltätige und vielleicht sogar erwünschte Vertrauen auf den Markt erkennen, sondern primär neue Kontrollpraktiken und, tendenziell, die Durchsetzung eines Monopols von Forschung und Politik.

Ohne Zweifel, dass (monetäre) Anreizsysteme auf lange Sicht bessere Forschung erzeugen werden, hinter dieser Annahme steckt eindeutig auch eine politische Intention. Offenbar haben sich us-amerikanische Bildungspolitikern von der Erwartung leiten lassen, die man jetzt auch in Deutschland hören kann, dass es politisch auf ein Wissen ankommt, das „unmittelbar handlungsrelevant“³⁰ ist. So heißt ja die Formel, mit der

27. Vgl. u.a. Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Hrsg. Von *Heinz Mandl / Birgitta Kopp*. Berlin 2005.

28. Ein solches Plädoyer für eine „scientific culture of educational science“ geben *Michael J. Feuer / Lisa Towne / Richard J. Shavelson*. Scientific Culture and Educational Research. In: *Educational Researcher* 31(2002), 8, p. 4-14 (u.a. in Bezug auf einen einschlägigen Text des National Research Council (vgl. dazu Details unten Anm. 42); und sie warnen auch schon vor der Gefahr einer „methodological zealotry“ (4), die in den Plädoyers für evidenzbasierte Forschung nicht immer vermieden sei. Die von ihnen favorisierte Kultur sei „a set of norms and practices and an ethos of honesty, openness, and continuous reflection, including how research quality is judged.“ (4) Die Autoren betonen für die Funktionsweise dieser wissenschaftlichen Kultur eine starke Rolle der Fachgesellschaften, wie der AERA, und der Nationalen Akademien.

29. Zu einer Diskussion dieses Ökonomisierungs-Arguments vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*: Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: *H. – P. Füssel / G. F. Schuppert* (Hrsg.): *Bildung im Diskurs*. Ingo Richter zum 70. Geburtstag. Berlin 2008, S. 97–109.

30. Ich zitiere aus Gesprächen mit der KMK und dem BMBF, zumal im Kontext des wissenschaftlichen Beirats zur Steuerungsgruppe nach § 91 b (2) GG zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich, an denen ich

deutsche Bildungspolitiker die Bildungsforschung konfrontiert haben – und für die sie sich neben großen Versprechen einzelner Forscher auch ablehnende Reaktionen eingehandelt haben; u.a. mit dem Ergebnis, dass man sich auch im BMBF und seinem Programm für empirische Bildungsforschung auf andere Kriterien verständigt hat (das deutsche Beispiel ist also nicht so eindeutig). Deshalb sollte man auch das Programm nicht primär oder gar allein wegen der vermuteten forschungspolitischen Wirkungen und der reformpolitischen Effekte kritisch betrachten, sondern vor allem wegen seines theoretischen und methodischen Staus selbst.

Kritik evidenzbasierter Bildungsforschung – Illusionen des Programms

Problematisch sind – neben der politischen Dimension und den Finanzierungsfolgen – zuerst die wissenschaftlichen Implikationen. Dann sind es m.E. vor allem vier Aspekte der evidenzbasierten Forschungsprogramme und ihrer Propaganda, die Kritik verdienen: die ersten drei lassen sich immanent dem Programm zurechnen, während ein vierter Kritikansatz speziell die Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft betrifft. Ich diskutiere zuerst die drei immanenten Kritikanlässe. Dann muss man zuerst sehen, quasi wissenschaftslogisch, dass vor allem die selbstgewisse und ohne jeden Zweifel vorgetragene Erwartung auch von Wissenschaftlern,³¹ dass es das versprochene Wissen geben kann, sich nicht einlösen lässt; man muss zweitens, bildungspolitisch, sehen, dass das Programm damit auch die politischen Erwartungen an das Wissen nicht erfüllen wird, die von diesem Forschungstypus versprochen werden. Beide Annahmen, die über den Status der Forschung und die über ihren Nutzen in der Politik, stellen nämlich systematische Trugschlüsse über die Möglichkeiten der Forschung und über die Möglichkeiten der Kooperation von Forschung und Praxis, politischer oder pädagogisch-professioneller Praxis dar. Das führt zu dem dritten theoriebezogenen Einwand, dass primär methodenbasierte kriteriale Ordnungen und Vorgaben das Problem der Theorie nicht gleichzeitig lösen, schon gar nicht revierspezifisch, so dass auch die dominierende Orientierung am outcome und den Wirkungen, wie exemplarisch an PISA zu beobachten ist, oder an den psychologischen Prozessmodellen in die Irre führt.

Bei den Erwartungen und Versprechen der evidenzbasierten Forschung, ich beginne mit dem ersten und zweiten Einwand, wird in der Regel schon eine basale Prämisse der Debatte und Wissensproduktion in den Sozialwissenschaften ignoriert, dass es nämlich bisher zu wenig Forschung dieser Art gibt und das wird auch von den Protagonisten eingeräumt: „more research is needed“ gehört zu den meist genutzten Argumenten (und ich lasse mal außer Acht, dass allenfalls der Forscher warten kann, bis dieses Defizit beseitigt ist, während der Politiker und der Akteur in der Praxis auf die implizite Vertagungsstrategie wohl etwas gereizt reagieren werden). Aber auch wenn es mehr Forschung dieser Art gäbe, wird man nach allen bisherigen Erfahrungen nicht mit Ergebnissen rechnen können, die das Entscheidungs- und Informationsproblem in der Praxis, der pädagogischen oder der politischen, entbehrlich machen. Forschung, auch evidenzbasierte, generiert nämlich – grundsätzlich – keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begründen können, frei von Entscheidungszwängen, „alternativlos“, wie unsere Politiker aktuell träumen. Mit solchen technologischen Versprechen haben wir angesichts der ersten „realistischen Wende“ schon einmal zu tun gehabt, und wir haben uns seither – und unwiderlegt – über die begrenzten Möglichkeiten der empirischen Sozialforschung und auch

beteiligt war. Nicht zufällig fand im Frühjahr 2014 in Berlin eine Tagung von Politikern und Bildungsforschern statt, in denen die wechselseitigen Erwartungen realistisch neu definiert wurden – jenseits der unmittelbaren Handlungsbedeutsamkeit und jenseits von vermeintlich kausal ausgewiesenen Empfehlungen der Wissenschaftler.

31. Exemplarisch z.B. *Robert E. Slavin*: Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. In: *Educational Researcher* 35(2002)7, p. 15–21; ders.: Perspectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. In: *Educational Researcher* 37(2008)1, p. 5–14 f. – auf die Fülle an zustimmenden und kritischen Reaktionen auf diese Artikel kann ich hier nicht insgesamt eingehen.

der empirischen Bildungsforschung und die Qualität ihrer Befunde auch in politisch-praktischer Dimension immer neu belehren lassen müssen.³² Es ist eine „Illusion“,³³ solches Wissen zu erwarten, dass die Evidenzrhetorik verspricht, und zwar aus mehreren Gründen:

- Man kann den Evidenzen nämlich nur soweit trauen, dass sie begründbare Optionen des Handelns auszeichnen, aber doch eher im Modus der Belastetheit³⁴ als der zweifelsfreien Empfehlung, dass man also – im besten Fall, und diese Leistung der Kritik pädagogischer Illusionen darf man natürlich nicht unterschätzen – die Folgeprobleme kennt, Vorteile wie Nachteile, je nach Standpunkt, die man sich mit bestimmten pädagogischen oder politischen Strategien einhandelt, aber die Forschung selbst wird keine Strategien des Handelns eindeutig auszeichnen oder gar vorschreiben können, d.h. auch: man darf reformpädagogisch denken, auch wenn viele ihrer Programme immer neu gescheitert sind – Utopien, selbst sozialistische, sind gegen Widerlegung immun, aber man muss ihnen nicht immer neu folgen, weil man auch ihre Folgen, nicht nur ihre Versprechen kennt;
- d.h. für den Status der wissenschaftlichen Aussagen auch: harte Kausalitätsunterstellungen, die sich mit den hier erwarteten spezifischen Designs politisch oder sogar theoretisch verbinden, sind einfach falsch,³⁵ entsprechende Empfehlungen für Politik und Praxis eben nicht ‚kausal‘ hinreichend begründet;
- auch Annahmen über die durch spezifische Maßnahmen erwünschten und erreichbaren Effekte sind nicht alternativlos und hinreichend begründet, und das weiß man systematisch, aus wissenschaftslogischen Gründen, und auch aus konkreten, aus den Effekten scheinbar wissenschaftlich wohl begründeter Reformen und den dafür propagierten Veränderungsprozessen im Bildungssystem: soziale Prozesse, das ist das systematische Argument, sind nach Verlauf und Ergebnissen rettungslos suboptimal und kontrafinal;³⁶ aus der empirischen Bildungsforschung, historisch wie aktuell, ist zudem bekannt, dass gleiche Maßnahmen unterschiedliche Wirkungen haben können, aber auch, dass differente Maßnahmen gleiche Wirkungen erzielen können³⁷ – das Treatment-Problem ist also

32. Übersicht bei *Justus Lensch / Peter Weingart* (Eds.) (2011): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*. Cambridge (et.al.): Cambridge University Press, für die deutsche Bildungspolitik und ihr Verhältnis zur Bildungsforschung seit 1960 *Heinz-Elmar: Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft*. In: *R. Fatke / J. Oelkers* (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim / Basel 2014, S. 139–172 (Zeitschrift für Pädagogik, 60 Beiheft).
33. Das wurde noch jüngst im Blick auf Ungarn erläutert, vgl. *Gábor Eröss: Ignoranz, die Wissen erzeugt. „Spezifisches Nichtwissen“ und Wissensersatzmechanismen im Spiegel des ungarischen Gesundheits- und Schulwesens*. In: *Soziale Welt* 60(2009), S. 371-387, mit der zentralen Kritik, dass „Evidenz ... schwer zu finden und aufzuarbeiten ist“ (371), so dass auch gilt: „Die auf richtige, objektive Fakten basierende Politik ist eine Illusion, nicht nur weil die Fakten umstritten sind – auch in den Naturwissenschaften, nicht nur weil die möglichen Folgen widersprüchlich, nicht nur weil die Wissenschaft ihr Monopol als Faktenproduzent verloren hat, und nicht nur weil die Umsetzung und Übersetzung von ‚Fakten‘ in Politik nie direkt sein kann, sondern auch ... weil es oft nicht einmal versucht wird, die öffentlichen Politiken an formelle Fakten zu basieren.“ (372, Herv. Dort)
34. Das ist eine m.E. leider zu wenig genutzte wissenschaftslogische Kategorie, die *Klaus Holzkamp* – vor seiner marxistisch-kritischen Wende – in die wissenschaftstheoretische Debatte eingeführt hat, vgl. K. H.: *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin 1968.
35. Das Argument findet sich gegen Slavin u.a. bei *David R. Olson: The Triumph of Hope over Experience in the Search for “What Works”*: A Response to Slavin. In: *Educational Researcher* 33 (2003), 1, p. 24–26.
36. Das erläutern sehr schön und bis dato unwiderlegt die Arbeiten von *Jon Elster*.
37. Solche Befunde hält nicht nur die historische Forschung in großer Fülle bereit (unter dem Titel der „Reformpädagogik“, deutsch wie international), sie werden, eher en passant, auch in der empirischen Bildungsforschung festgehalten, vgl. u.a. *Manfred Prenzel* u.a.: *Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie*. In: *ders./ Jörg Doll* (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim / Basel 2002 (45. Beih.der ZfPaed), S. 139–156, bes. S. 141.

komplizierter und zudem noch kulturvariant,³⁸ abhängig von Zielvorgaben und Kontexten, die in der Forschung in der Regel konstant gehalten werden, weil man sonst Effekte gar nicht zurechnen kann; Reformprozesse im Bildungswesen bestätigen deshalb, was man zu systematischen Thesen verdichten kann, und das gilt für die Gleichheitspolitik – die Gleichheit im Bildungswesen nicht hat erzeugen können³⁹ – genauso wie für didaktische Reformen;⁴⁰

- eine politische Nutzung wissenschaftlicher Forschung im Modell technischer Anwendung ist deshalb weder begründet möglich noch zu empfehlen und auch zukünftig nicht erwartbar, schon gar nicht in absehbarer Zeit (wenn es einem begnadeten Forscher gelingen sollte, die anderen Probleme zu lösen). Politiker, die dennoch so argumentieren, funktionalisieren Wissenschaft im eigenen Machtinteresse und versuchen nur, sich gegen Kritik ihrer Maßnahmen zu immunisieren.

Mit anderen Worten, das Handlungsproblem von Profession und Politik bleibt bestehen, trotz evidenzbasierter Forschung und valider Information. „Nichtwissen“ ist das unaufhebbare Ausgangsproblem, d.h. ein Wissen, das nicht zureichend oder vollständig über das Handeln belehrt, Nebenfolgen nicht mit kalkulieren oder gar sagen kann, wie man unerwünschte Folgen ausschließen kann. Es bleiben allein „Notbehelfe“, wie das *Niklas Luhmann* im Blick auf das professionelle pädagogische Wissen formuliert hat und wie man für die die Politik erweitern kann; d.h. es gibt bestenfalls – als Lösung der paradoxen pädagogischen Technologien⁴¹ – die bekannten „Evidenzsubstitutionsweisen“ des Wissens, auch in der Politik also nur „das transnationale, das sozialwissenschaftliche, das praktische, das charismatische, das lokale und das von Stakeholdern getragene Ersatzwissen, die in bestimmten Situationen die Wissenslücken im politischen Feld überbrücken“.⁴²

Es ist deshalb auch kein Zufall, dass vom us-amerikanischen *National Research Council (NRC)* in dem Versuch der Neustrukturierung der Bildungsforschung in den USA das Thema nach der ersten Emphase auf sechs „guiding principles“ der Forschung [in allen Wissenschaften!] eingedampft wurde. Das sind Prinzipien, denen man sehr viel weniger widersprechen wird, wenn z.B. das erste Prinzip die richtige Ermahnung an den Forscher ausspricht: „Pose significant questions that can be investigated empirically“.⁴³ Damit erweitert man zwar das Wissen, beseitigt aber nicht das Nichtwissen, denn der Zuwachs an Wissen bedeutet zugleich einen Zuwachs an neuen offenen Fragen und bis dato unbekanntem Problemen.

Neben diesen methodologischen Einwänden gegen die erwartete Qualität des Wissens und seinen Nutzen im Handeln bleibt für die Erziehungswissenschaft aber, das ist mein dritter Einwand, ein zentrales Problem zurück, das dem Wissenschafts- und Bildungshistoriker ebenfalls aus älteren Debatten vertraut ist, als schon einmal Praktiken der Datenaggregation, – sammlung und – analyse die Theoriearbeit ersetzen sollten und der

38. Auch dazu Olson 2003, bes. p 24.

39. Man vgl. nur Blossfeld/Shavit: Persistence of Inequality, oder die konstanten Befunde aus den USA, deren Pointe ja immer die Fortdauer von Ungleichheit trotz aller Gleichheitspolitik ist.

40. Das bestätigen die internationalen Erfahrungen mit Reformpädagogik, die ja jenseits isoliert-singulärer Veränderungen nie einen Systemwechsel hat erzeugen können, aber immer ihr eigenes Versagen gern in externalisierenden Zurechnungen vergessen machen will; aber die Arbeiten von Cuban u.a., besonders von Tyack & Tobin haben hinreichend deutlich gezeigt, dass die *grammar of schooling* sich nicht intentionalistisch-voluntaristisch überspringen lässt.

41. Zur Diskussion des pädagogischen Technologieproblems vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: *Thomas Fuhr / Klaudia Schultheis* (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 252–266; ders.: Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: *W. Böhm* (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart 2002, S. 70–99.

42. So die Lösung für den Umgang mit dem unvermeidbaren Nichtwissen und das Thema der Analyse bei *Eröss*, 2009; lehrreich auch Peter Wehling, Nichtwissen – der beharrliche Schatten des Wissens. In: *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik*. Oldenburg 2012, S. 33–40 (24. Bremer Universitätsgespräche).

Begriff der „Methode“ auf entsprechende Techniken und Kunstlehren herunter definiert wurde: Methodologische Kriterien guter Forschung ersetzen problemspezifische Theoriearbeit, Modellierung und Hypothesenbildung nicht – und man weiß deshalb auch, dass die dominierenden Theorien der Lehr – / Lernforschung psychologischer Provenienz den Problemen von Unterricht allein nicht angemessen waren und sind. Zum Beleg will ich nur an die ernüchternde Botschaft von *Franz Weinert* erinnern, die er anlässlich einer ersten Konjunktur der „what-works“-Frage⁴⁴ formuliert hatte: Weinerts Befund nach umfänglichen Metanalysen war, dass auf die „what works“-Frage Metanalysen zeigen, dass alles irgendwie wirkt, dass es aber „isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt“.⁴⁵ *Eric de Corte* schließlich, der sicherlich der zu großen Skepsis gegenüber der empirischen Bildungsforschung unverdächtig ist, formuliert heute z.B. über Interventionsstudien, die ja aktuell so deutlich empfohlen werden, ein Urteil, das nicht ermutigender ist – zu wenig, zu wenig praktisch bedeutsam, theoretisch unbefriedigend sei die Forschungsleistung.⁴⁶ Auch die scheinbar anderslautenden Befunde der aktuell so stark rezipierten Meta-Meta-Analysen, die *John Hattie*⁴⁷ über mehr als 800 Metaanalysen vorgelegt hat, lösen die Erwartungen nicht ein. Deutsche Politiker müssen jedenfalls den Autor fragen, wie er es denn gemeint hat und welche politischen Konsequenzen mit seinen Befunden verbunden sind; Wissenschaftler beschäftigen sich ausgiebig damit, ihren Fachkollegen und den Praktikern zu zeigen, was und wie man aus Hatties Daten lernen kann – und Konsens ist dabei nicht in Sicht.⁴⁸ Dabei werden nämlich auch erneut die Methodenprobleme von Metanalysen sichtbar und die Schwierigkeiten, die sie in der Bildungsforschung (anders als bei Treatments in der Medizin) nicht überspringen können.⁴⁹ Für den Praktiker wird der vermeintlich

43. Die weiteren, ebenso akzeptablen wie realistischen, weil Pluralität der Optionen eröffnenden Prinzipien lauten: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalise across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.“ Vgl. für den gesamten Text und Kontext: National Research Council/*Richard Shavelson/Lisa Towne*: *Scientific Research in Education*. Washington DC 2006, und dort auch die Geltungsansprüche und Konsensannahmen über die „principles“: „These principles are not a set of rigid standards for conducting and evaluating individual studies, but rather are a set of norms enforced by the community of researchers that shape scientific understanding.“ Im Vorwort unterstellt *Bruce Alberts, President, National Academy of Sciences*, dann auch: „I hope that *Scientific Research in Education* will advance the current dialogue in at least two respects. First, it offers a comprehensive perspective of “scientifically-based” education research for the policy communities who are increasingly interested in its utilization for improving education policy and practice. Second, the report shows that, within the diverse field of education, researchers who often disagree along philosophical and methodological lines nonetheless share much common ground about the definition and pursuit of quality. This report should therefore be useful for researchers, as well as for those who use research.“
44. Der damals in der deutschen Diskussion prominenteste Text stammte von *Herbert J. Walberg* (1984), vgl. auch für die aktuelle Aufnahme der Debatte und einen neuen Versuch u.a. *Rena Faye Subotnik / Herbert J. Walberg* (Eds): *The Scientific Basis of Educational Productivity*. 2006, auch den Versuch der Reinterpretation heute schon verfügbarer Daten (bezogen auf die Referenzebenen Schule, Lehrer, Schüler) in reformorientierter Absicht *Robert J. Marzano*: *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria (Association for Supervision and Curriculum Development) 2003 – und natürlich aktuell Hatties Studie über *Visible Learning* (2008), dazu jetzt die Kommentare bei *Ewald Terhart* (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Stuttgart 2014.
45. In kurzen Worten lautet der Befund, „... daß fest jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ – *Franz-Emmanuel Weinert*: *Psychologische Orientierungen in der Pädagogik*. In: *H. Röhrs / H. Scheuerl* (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1899 gewidmet. Frankfurt a.M. (usw.). 1989, S. 203–214, zit. S. 210 f.
46. *Eric de Corte*: *Intervention Research in Education. Some Comments*. In: DFG 2005, S. 57–61.
47. *John Hattie*: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon 2009; ders.: *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon 2012.
48. Exemplarisch die Beiträge in *Ewald Terhart* (Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Stuttgart 2014.
49. *Hans Anand Pant*: *Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen*. In: *Terhart* 2014, S. 134–146 nennt unter Berufung auf David Berliner („Educational research: the hardest science of all“ – in *Educational Researcher* 31(2002), p, 18-20) bereichsspezifisch „drei Gründe“, die in der Bildungspraxis eine gleichartige Wirkung

eindeutige Ratschlag schon dadurch entzaubert, dass Hattie – kaum überraschend – selbst mit seinem stärksten Gewichtungsfaktor dann doch nur die zentrale Rolle des Lehrers in den Mittelpunkt pädagogischer Arbeit stellt, aber zu starke reformpädagogische Hoffnungen eher enttäuscht – ohne sie doch vollständig entwerfen zu können, denn es bleiben Arrangements denkbar, die Hatties Skepsis vielleicht entwerfen können. Nur wissen wir das nicht, jedenfalls nicht evidenzbasiert, allenfalls aus der Praxis der Reformagenda beglaubigt.

Man muss deshalb schon dem einschlägigen Milieu kritiklos angehören, um evidenzbasierte Forschung so zu verstehen und als Lösung der politischen und pädagogischen Probleme zu akzeptieren, wie das 2001 im Ursprung geschehen und propagiert worden ist. Ein munteres „more research is needed“ reicht nicht, wie die Metanalysen immer neu bestätigen, eine systematische Begründung für die Einengung von Forschungsformaten ist nicht begründbar. Das hat auch mit dem Wissensbedarf und der Wissenstypik der pädagogischen Praxis zu tun. Wahrscheinlich ist eine so hübsch paradoxe Formulierung (zugleich im Rückgriff auf einen Begriff, der die pädagogische Tradition seit dem 18. Jahrhundert auszeichnet) wie die von *Lee Shulman*, der selbst an anderen Stellen entschieden die empirische Forschung propagiert und praktiziert hat, einzig angemessen, dass Wissen im Erziehungsbereich charakterisiert sei durch „disciplinierte Eklektik“,⁵⁰ so dass die Forschung auch die Kompetenz der pädagogischen Profession ebenso anerkennen sollte wie die Notwendigkeit, Reformen allein mit ihr zu gestalten, wenn Bildungsarbeit erfolgreich sein will.⁵¹ Wie auch immer, man kommt jedenfalls nicht weiter, ohne neben der Diskussion über Forschungsformate auch systematische theoretische Fragen zu stellen, revierspezifisch, und Probleme so zu formulieren, dass sie für Bildung und Erziehung und die pädagogische Praxis von spezifischer Bedeutung sind.

Gesellschaft und Kultur sub specie educationis – das Thema einer eigenständigen Erziehungswissenschaft

Die entscheidende Frage ist dann, ob mit der Konzentration auf die aktuell dominierenden Fragen eigentlich die theoretischen Probleme der Erziehungswissenschaft insgesamt hinreichend abgebildet werden. Meine Skepsis will ich dann nicht verhehlen, und die leitende Prämisse ist, dass die Fixierung auf das Bildungssystem und seine Wirkungsmechanismen und Effekte nur als reduktionistische Fassung dieser Theorieprobleme gelten kann. Pädagogische Fragen sind nicht allein aus der Referenz auf das Bildungssystem zu verstehen, die Bildungspolitik ist ein legitimer, aber nicht der einzige Adressat der Bildungsforschung. Bildungsforschung, und zumal eine an ihrer eigenen Wirklichkeit und Wirksamkeit interessierte wissenschaftliche Pädagogik, hat daneben auch weitere Adressaten, Eltern, eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit, vor allem aber die Lehrprofession, ohne die pädagogische Prozesse nicht legitim geordnet und gestaltet werden können, denn nur im Blick auf Gesellschaft und Kultur kann die Ordnung des Generationenverhältnisses zum Thema von Politik und Pädagogik werden.

wie in der Medizin ausschließen: „(1) die Wirkung multipler Kontexteinflüsse in realen Lehr-Lern-Situationen (*power of contexts*), (2) die Allgegenwart von Wechselwirkungen (*ubiquity of interactions*), und (3) die geringe ‚Halbwertszeit‘ [the short half-life of our findings] – p. 20] der Befunde empirischer Bildungsforschung“. (zit. S. 136) *Berliner* plädiert deshalb auch dafür, dass „local knowledge“ unentbehrlich ist (*Berliner* 2002, p. 20). Aber immerhin, *Prenzel* (2010) räumt in seinem Plädoyer für evidenzbasierte Bildungsforschung (s.o. Anm. 22) ebenfalls ein, dass sie noch „a long way away from medical research“ sei – und setzt erneut auf Zukunft (S. 99).

50. „disciplined eclectic“ wird zit. in der Einleitung zu *Lee Shulman: The Wisdom of Practice*. San Francisco 2004, p. 9 – und die historische Anspielung gilt dem Hallenser Theologen und Schulmann Hermann August Niemeyer, der von Eklektik aus die Spezifik pädagogischen Wissens konstruiert.

51. *Gert Biesta: Why „What Works“ won't work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*. In: *Educational Theory* 57(2007), p. 1–22.

Die Fixierung auf die Systemperspektive verengt deshalb nicht nur die theoretischen Perspektiven, sondern auch die praktisch-pädagogischen, so weit, dass man am Ende auch nicht mehr die spezifische Funktion von Bildungssystemen angemessen verstehen kann. Man kann die Schwierigkeiten schon an den Problemen sehen, die von der aktuellen empirischen Bildungsforschung hinterlassen werden. Die zahllosen Studien, die immer neu die Effekte schulischer Arbeit – in Modellen der Interaktion von Schulsystem, Lehrerarbeit und Schülerpraxis – bestimmen oder den Zusammenhang von Schule und Sozialstruktur, sind offenbar nicht komplex genug, um die Bildungsprobleme moderner Gesellschaften zu verstehen, und nicht konkret genug, um sie zu verändern. Das Klassenzimmer, der zentrale Ort pädagogischer Arbeit, wird z.Zt. entweder handlungsbezogen allein gelassen oder überfordert, denn er ist weder der einzige noch der allein ausschlaggebende Ort, um Bildungsprozesse individuell und gesellschaftlich legitim zu gestalten.

Die Erziehungswirklichkeit ist eine Praxis eigener Art, ohne den gesellschaftlichen Kontext so wenig zu verstehen wie nur in aktueller Beleuchtung der schulinternen Probleme. Die Realität von Bildungsprozessen hat vielmehr ihre eigene Geschichte, eingebettet in kulturelle und nationale Traditionen, positive und negative Erfahrungen, ein Erbe, das belastend sein kann, und eine Tradition, die man immer neu aneignen und bekräftigen muss. Diese Wirklichkeit ist auch in einem Erwartungshorizont verankert, der leistungsbezogene Effekte als alleiniges Kriterium als nicht hinreichend erscheinen lässt, ja man wird nicht einmal ein Curriculum konstruieren können, wenn man diesen Raum kultureller Praxis und Tradition ignoriert und die gemeinsame Verständigung über Bildungsfragen nicht sucht. Die weltweite Kommunikation ersetzt das hier wartende Konstruktionsproblem so wenig wie evidenzbasierte Forschung, und die Berufung auf die „Wissen(schaft)sgesellschaft“ schon gar nicht, das ist nur neue Ideologie, die vorgibt, die Zukunft zu kennen.⁵² Erziehungswissenschaft muss mehr können als nur Effekte messen und sich den Modellen der pädagogischen Psychologie verpflichten oder, für die Ziel- und Inhaltsproblematik, von der OECD oder der UNESCO die großen Themen der öffentlichen Erziehung vorlegen lassen; denn die dabei zu erhaltenden Antworten sind in erhabener Allgemeinheit nicht nur jenseits der Tradition und der Erwartungen der je eigenen Kultur⁵³ formuliert, sie ignorieren auch die Autonomie der Erziehung und die Verantwortung der pädagogischen Profession, zu schweigen von der Tatsache, dass niemand weiß, wie die Zukunft aussehen wird, jedenfalls nicht so, dass er ein Curriculum daraus ableiten kann (was man in den gescheiterten Programmen der Curriculum-Reform erfahren hat, und zwar mit relativ starker Evidenz). Pädagogische Arbeit muss für Offenheit ausrüsten, nicht auf vermeintlich eindeutige Zukünfte zurichten.

Ohne historische Selbstvergewisserung und ohne erziehungs- und bildungsphilosophische Analyse und Kritik kann man das hier wartende Problem, das Verhältnis der Generationen, nicht ordnen und Kultur und Gesellschaft nicht gestalten – evidenzbasierte Bildungsforschung hilft da nicht weiter. Das Erziehungssystem einer Gesellschaft ist nämlich allein als je historische Form der Ordnung des Generationsverhältnisses angemessen zu verstehen, in eigener Geschichtlichkeit, und in einer eigenen, lokalen Kultur verankert, die auch durch die Globalisierung nicht ihre Bedeutung verliert, sondern bewahrt, ja verstärkt gewinnt; denn ohne kulturelle Verankerung ist Identität nicht zu gewinnen, weder die je individuelle noch eine kollektive Identität.

52. Vgl. meine Kritik *Heinz-Elmar Tenorth*: Bildungsideologien. In: *Soziologische Revue* 33(2010), S. 5–12 anlässlich von Manfred Prisching: *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden 2008.

53. Man vergleiche jüngst nur die Allgemeinplätze in den Texten von OECD und CERI, die in den Konferenzen (von Mai 2008) über „*Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*“ formuliert worden sind. Kultur ist dabei kein Thema, regionale und lokale Problem kommen nicht vor – dafür natürlich die Berufung auf „*evidence-informed research and innovation*“. Aber diese Texte erinnern zumindest, dass auch außerschulisches Lernen und ältere Lerner mit in den Blick genommen werden müssen. Aber das ist auch kaum mehr als das generalisierte Plädoyer für *lifelong learning*, das die UNESCO schon in den 1970er Jahren propagiert hat.

Literatur

1. Baumert, J. (2007): Internationale Schulleitungsmessungen. In: H. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.): *Fachlexikon Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim. 358–361.
2. Bayrhuber, H. (2007): Fachdidaktik. In: H. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.): *Fachlexikon Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim. 230–233
3. Bellmann, J. und Müller, T. (2011, Hrsg.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Springer Fachmedien, Wiesbaden.
4. Berliner, D. (2002): Educational research: the hardest science of all. *Educational Researcher*. 31. 18–20.
5. Biesta, G. (2007): Why „What Works“ won't work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*. 57. 1–22.
6. Biesta, G. (2010): An Alternative Future for European Educational Research. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. 16 (2). 105–107.
7. Borch, R. and Herman, R. (2006): The Institute of Education Sciences' What Works Clearinghouse. In: R. Subotnik and H. J. Walberg. (2006, Eds.): *The Scientific Basis of Educational Productivity*, Information Age Publishing, Greenwich. 269–282.
8. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008, Hrsg.): *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Fachtagung im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft (Bildungsforschung Band 25)*, BMBF, Bonn.
9. Davies, P. (1999): What is Evidence-Based Education. *British Journal of Educational Studies*. 47(2). 108–121.
10. De Corte, E. (2005): Intervention Research in Education. Some Comments. In: DFG (Hrsg.): *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*, Akademie Verlag, Berlin. 57–61.
11. Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*, Deutscher Studienverlag, Weinheim.
12. Drewek, P., Lüth, C., Aldrich, R., Scholtz, H., Schriewer, J. und Tenorth, H. (1998, Eds.): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education. Supplementary Series Vol. 3*, International Journal of the History of Education, Gent.
13. Elmar, H. (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: R. Fatke and J. Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, Beltz Verlag, Weinheim. 139–172.
14. Eröss, G. (2009): Ignoranz, die Wissen erzeugt. „Spezifisches Nichtwissen“ und Wissensersatzmechanismen im Spiegel des ungarischen Gesundheits- und Schulwesens. *Soziale Welt*. 60. 371–387.
15. Feuer, J. M. and Shavelson, R. J. (2002): Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*. 31 (8). 4–14.

16. Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF): (2012): *Über die GEBF*. Retrieved from <http://www.gebf-ev.de/über-die-gebf/>
17. Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York.
18. Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, Routledge, New York.
19. Herzog, W. (2010): Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. 16 (2). 103–105.
20. Holzkamp, K. (1968): *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*, de Gruyter, Berlin.
21. Horn, K.P., Németh, A., Pukánszky, B. und Tenorth, H. (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*, Osiris, Budapest.
22. Hungarian Academy of Sciences. (n.d.): Retrieved from http://mta.hu/news_and_views/with-criticism-and-social-responsibility-on-the-latest-pisa-survey-133824
23. Kretzschmar, J. (1921): *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft*, Ernst Wunderlich, Leipzig.
24. Lagemann, C. (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, University of Chicago Press, Chicago.
25. Lensch, J. and Weingart, P. (2011, Eds.): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*, Cambridge University Press, Cambridge.
26. Marzano, R. J. (2003): *What Works in Schools: Translating Research Into Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
27. Melanchthon, Ph. (1961): Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habita Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus. In: R. Stupperich (Hrsg.): *Melanchton: Werke in Auswahl Vol. 3*, C. Bertelsmann Verlag, Gütersloh. 65.
28. Moritz, K. P. (1783): Einleitung. *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*. 1(1). 2.
29. Németh, A. (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*. 1(1). 18–63.
30. No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, Pub. L. No. 107–110, § 115, Stat. 1425 (2002).
31. Olson, D. R. (2003): The Triumph of Hope over Experience in the Search for “What Works”: A Response to Slavin. *Educational Researcher*. 33. 24–26.
32. Pant, H. A. (2014): Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen. In: E. Terhart (Ed.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Klett Verlag, Stuttgart. 134–146.

33. Peters, M.A. (2010): What's wrong with an Evidence-Based Educational Policy for the Knowledge Society as a Model of Educational Social Science?. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. 16 (2). 100–103.
34. Popkewitz, A. T. (2010): What is vital to Social Science and Education? *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. 16 (2). 111–114.
35. Prenzel, M. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: M. Prenzel and J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*, Beltz, Weinheim. 139–156.
36. Prenzel, M. (2010): Die Zukunft der europäischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*. 16 (2). 96–99.
37. Prisching, M. (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
38. Rang, B. (2001): Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630). In: K.P. Horn, A. Németh, B. Pukánszky und H. Tenorth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*, Osiris, Budapest. 41–69.
39. Rauschenbach, T. (2009): *Zukunftschance Bildung*. Juventa Verlag, Weinheim.
40. Reich-Claasen, J. and Tippelt, R. (2010): Stichwort: Evidenzbasiert. *DIE Zeitschrift*. 4. 22–24.
41. Sandkühler, H. (1977, Hrsg.): *Betr. Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie“*. Pahl-Rugenstein, Köln.
42. Schuller, T. (2010): *The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective*. Retrieved from : <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1>
43. Schuller, T., Jochems, W., Moos, L. and Van Zanten, A. (2006): Evidence and Policy Research, *European Educational Research Journal*. 5(1). 57–70.
44. Shulman, L. (2004): *The Wisdom of Practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
45. Slavin, R. E. (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*. 35(7). 15–21
46. Slavin, R. E. (2008): Perspectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher*. 37(1). 5–14.
47. Subotnik, R. F. and Herbert, J. (2006, Eds.): *The Scientific Basis of Educational Productivity*. Information Age Publishing, Greenwich.
48. Tenorth, H. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: T. Fuhr und K. Scultheis (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Klinghardt, Bad Heilbrunn. 252–266
49. Tenorth, H. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?*, Klett-Cotta, Stuttgart. 70–90.

50. Tenorth, H. (2004): Erziehungswissenschaft. In: D. Brenner und J. Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim. 341–382.
51. Tenorth, H. (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: S. Andersen, R. Casale, T. Gavriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee und J. Oelkers (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim. 850–865
52. Tenorth, H. (2010): Bildungsideologien. *Soziologische Revue*. 33. 5–12.
53. Terhart, E. (2014, Hrsg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Klett, Stuttgart.
54. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences and National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (2003): *Identifying and Implementing Educational Practices Supported by rigorous Evidence:: A User Friendly Guide*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/rigorousetid/rigorousetid.pdf>
55. Van Klaveren, C. and De Wolf, I. (2013, January 1): *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Retrieved from <http://www.tierweb.nl/assets/files/UM/Working%20papers/When%20do%20Effect%20Studies%20Provide%20Evidence%20Working%20Paper.pdf>
56. Von Mandl, H. und Kopp B. (2005, Hrsg.): *Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Akademie Verlag, Berlin.
57. Wehling, P. (2011): Nichtwissen – der beharrliche Schatten des Wissens. In: Wolfgang-Ritter-Stiftung und Universität Bremen (Hrsg.): *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Dokumentation der Bremer Universitäts-Gespräche 2011*, Isensee, Oldenburg. 33–40.
58. Weinert, F. E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: H. Röhrs und H. Scheuerl (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaftsenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1899 gewidmet*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 203–214.

Participáció – stigmák nélkül a tudományban és a gyakorlatban

The Participation of Children and Adults with Disability in Participatory and Emancipatory Research

Marton Klára*

This paper focuses on the conditions of participatory and emancipatory research with people with disability. In the first part of the article, similarities and differences among various inclusive research approaches are described. Methods of action research, participatory research, and emancipatory research are compared and contrasted, with a special focus on participation and empowerment. The second part of the paper includes a discussion of the benefits and challenges of participatory research with typically developing children and with children with special needs. Children and young people, regardless of their disability, like to be involved in decisions about questions and issues of their own life. If research is well planned and strategies are individualized, then participatory research can be successfully used with children with and without special needs. Results from previous research show that children are able to contribute new ideas and creative thoughts to research projects on healthcare, education, technology, and childhood.

Keywords: emancipatory and participatory research, participation, children with special needs

Introduction

Inclusive research has been in the focus of disability studies for decades but there is still a debate in the literature about the most effective approaches to studying disability related questions (McColl, Adair, Davey, & Kates, 2013). The idea of including affected groups into research targeting questions about their own lives is not a new one. Sociologists, ethnographers, and policy makers have been studying societal issues of different minority groups using various inclusive approaches for a long time (Fine, 2013). Inclusive research is a synthetic term of inquiry that consists of various forms of involvement. There is no consensus in the literature whether the different approaches of inclusive research should be considered as different research styles, research strategies, or research methodologies (Bergold & Thomas, 2012). From a disability point of view, inclusive research approaches provide us with flexible research frameworks that can easily be combined with different qualitative, as well as quantitative methods. The focus of this paper is on the level and quality of participation across different inclusive approaches. First, I am going to review the similarities and differences among action research, participatory research, and emancipatory research with a focus on participation and empowerment. Then, I will discuss how these approaches can be used in research with typically developing children and young people, as well as, with children with special needs.

The rapid advancement of technology in the past few decades resulted in major changes in scientific research. A number of these changes facilitated the development of inclusive research. New technologies enabled people with disability to access the most recent professional literature, web-based education processes and databases. Newly developed online communication systems promoted collaborations among researchers including individuals with disability across the world. Inclusive research, whether it is participatory or emancipatory, always involves groups of people and concentrates on cooperation. Recent scientific research

* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar tudományos főmunkatárs, Graduate School and University Center of the City University of New York. kmarton@gc.cuny.edu

trends show us that we passed the era of lonely researchers. Major federal funding agencies are interested in research projects that examine the ways in which collaborative research is conducted and information is transferred. Our current worldview emphasizes participation. This participatory view may be regarded as an integration of positivism and constructivism, as it argues for a "real" reality and acknowledges our contribution to this reality (*Reason and Bradbury, 2001*).

Similarities and differences among action research, participatory research, and emancipatory research

Action research, participatory research, and emancipatory research focus on open-ended questions and require a high-level of participation, commitment, as well as self-reflection. They rely on a strong partnership among disability researchers, policy makers, and disability advocates (*McCull et al., 2013*). Unlike scientific research conducted by dominant groups (i.e. non-disabled researchers in academia), inclusive research is representative of the issues of people with disability because it involves people with disability not only as participants but also as researchers. The findings from inclusive research are directly translated into practice (*Kitchin, 2000*). Inclusive research approaches are process-driven, they focus on societal issues, facilitate change through ongoing learning processes, and involve critical reflection (*Bell et al., 2004; Bergold & Thomas, 2012; Glassman, Bartholomew, & Hur, 2013*).

Participation

Despite the many similarities among inclusive research approaches, there are some essential differences as well. One key component is the level of involvement of individuals with disability. In action research, the researchers, who are not necessarily individuals with disability, act as facilitators to their clients. The researchers lead the process of identifying the problem and action, and they analyze the data. The clients are mainly involved in the interpretation of the findings and in the implementation of the results into practice (*Bell et al., 2004*). Thus, individuals with disability participate only in certain phases of the research process. Participatory research shows a higher level of involvement of individuals with disability than action research. In participatory research, the research team consists of individuals with and without disability and everyone participates in each phase of the research. Research questions and objectives are typically initiated by people and organizations that are affected by the problem. The highest level of involvement is achieved in emancipatory research where all members of the team are individuals with disability. In this form of research, participants assume full control of their research projects (*Barnes, 2008*).

One concern about emancipatory research, even among people with disability, is that individuals with specific disability may concentrate on their own issues and may shape their recommendations based on their own perception of the problem. Researchers often choose topics that are important to them. This personal interest may be rooted at such a deep level that the person may not even be aware of it (*Brown & Heshosius, 2004*). Although most individuals with disability see personal involvement in research as a positive trait, some are concerned about objectivity and generalization. This latter group fears that researchers in emancipatory research may make recommendations to organizations and policy makers that favor their own well-being. Even though some people express concerns about emancipatory research, they all support participation and collaboration between researchers and policy makers with and without disability. The assumption is that not every researcher has to live with disability to perform disability research. As long as they focus on disability and

show a true partnership with other team members, the findings will serve the disability community (*Kitchin, 2000*). This view also supports the notion that disability is not an isolated phenomenon but is part of everyday life. One does not need to be disabled to encounter various issues related to disability. Partnership may broaden everyone's perspectives and may lead to a better understanding of each other.

A related question is whether researchers with disability may be negatively affected by the research. To what extent does the research related to a person's everyday problems impact the investigator's self-image and identity (*Tregaskis, 2004*)? For example, when researchers with disability publish a paper on their own problems, they share parts of their self with the world. They share their inner feelings, views, and experiences with a world that may have a very different perspective about the target questions. The differences in worldview may result in substantial confrontation (*Broun & Heshosius, 2004*). This question has not received much attention in the literature but it is an important aspect of emancipatory research. Furthermore, the personal involvement of the researcher may stop him from asking the heard questions, the questions that might hurt. Researchers with disability may unconsciously design their studies in ways that enable them to avoid asking the painful questions (*Broun & Heshosius, 2004*). It is important that researchers with disability prepare themselves to face unexpected emotional and previously unconscious processes and that they honestly explore their own motives (*Tregaskis, 2014*). Moreover, when researchers with disability investigate emotionally demanding questions, they should have a back-up support group and/or counselor. In collaborative projects, these problems may be solved by the team, particularly if the planning process is thoughtful and well-paced.

Empowerment

Another differentiating factor among inclusive research approaches is the level of empowerment; moving from the lowest level in action research to the highest level in emancipatory research. Although action research is primarily researcher lead, the collaborative interpretation of outcomes and the implementation of results provide a certain level of empowerment for people with disability. Although one may think that this is not a high level of empowerment, it is definitely higher than that in traditional research conducted by dominant groups. In comparison to action research, participatory research offers stronger empowerment. In participatory research, all members are equal and the collaborative process itself facilitates empowerment. Empowerment is further enhanced by several guiding principles, such as the appreciation of diverse skills (*Minkler, Vasquez, Tajik, & Petersen, 2008*), the conscious effort to raise awareness (*Reason & Bradbury, 2001*), and the context sensitive framework (*Bell et al., 2004*).

The highest level of empowerment is associated with emancipatory research and it refers to constructing and using one's own knowledge for one's own benefit (*Reason & Bradbury, 2001*). It is assumed in the disability literature that it is the emancipatory research in which the investigators empower their clients most efficiently because all researchers, as well as all participants, are individuals with disability. Researchers with a feminist perspective have criticized the empowerment philosophy for showing a certain level of arrogance. If someone needs to be empowered, then that person needs to be transformed. Even if the researchers themselves have a disability, the empowerment of participants means that one person knows better what the other person needs (*Broun & Heshosius, 2004*). This view may imply that some people with disability do not understand their own issues. As *Tregaskis (2004)* pointed it out, however, the emancipatory research approach should focus on self-empowerment. The researcher should not empower the participants but work with them collaboratively on issues that they are interested in. Reciprocity may be the key to this problem. In reciprocal partnerships no one is

empowering the other person, empowerment occurs as the result of a collaborative effort. Barnes (2008) also suggests that emancipatory research should be evaluated based on whether it facilitates the self-empowerment of people with disability but he also reminds us, that just because someone has a certain disability, that person is not necessarily an expert on issues related to the problem.

Participation in research: children and young people as co-researchers

There is an increasing interest in involving children and young people in inclusive research. The United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) gives children a number of substantive rights including the right to “participate in achieving their rights in an accessible and active manner” (*Department of Education, 2014, 1*). Participatory and action researchers value children’s contributions to research on childhood and education and they acknowledge the importance of hearing children’s voices and knowing their perspectives (*Kellett, 2005*). Research *by children* is substantially different from adults’ research *about children*. Children ask different questions and make different observations than adults. Children react and respond differently to their peers than to adults. Young people want to see that their work is having an impact on practices (*McLaughlin, 2005*). Children’s involvement in research is an empowering process and it helps them develop their critical thinking skills, self-reflection, and self-esteem (*Zsolnai, 2004*).

The healthcare system is an area where children have the right to participate in the decision-making process but their views are rarely considered. They are hardly ever consulted as partners in planning their own health service procedures. Moreover, children’s wishes are typically overruled by healthcare professionals (*Coyne, 2008; Moore & Kirk, 2010; Trollvik, Eriksson, Ringsberg, & Hummellvoll, 2013*). A review of the literature suggests that most children wish to be involved in the decision-making process and if they are, they feel respected. Transparent and open dialogues are key components of successful collaborations between young people and adults. Modeling power-sharing to children and young people facilitates their participation (*Flickeret al., 2008*).

Many similarities in both benefits and challenges can be identified across participatory studies involving minors. One general outcome was that the success of participatory research with children and young people is highly influenced by the *preparatory phase*. Researches need to invest time and resources in training children for research. Children need research method trainings that are engaging and that focus on issues of their interest. The methods should be interactive and may include hands on experiences, brainstorming, role-playing, as well as creative forms of expressions, such as photography (*Chen, Weiss, Nicholson, & Girls Incorporated, 2010*). Children with more information and knowledge can participate with more weight in the decision making process (*Kellett, 2005; Moore & Kirk, 2010*). Research with young social service users identified language as a key factor in participative research. Children and young researchers use the same language as their peers; therefore they build rapport more easily with them than the adults. The questionnaires, flyers, and consent forms developed by young researchers have been shown to be more accessible to young clients than the ones developed by adults (*McLaughlin, 2005*).

The benefits of participation for children and young people include strong connections with other team members and the feeling of being part of a community. Socially supportive and reciprocal bonds gave participants the feeling of being respected and cared for (*Duckett, Kagan, & Sixsmith, 2010*). Children valued the opportunity of becoming part of a community. The positive feelings of connectedness are closely tied to questions about children’s safety. Child/youth protection is an important aspect of participatory research with

minors. Support has to occur at various levels, from providing the necessary resources to having an adult available to discuss questions and concerns during each phase of the research. Adults need to be available to drive children from one place to another, to secure the financial resources, to provide emotional support, and to serve as intellectual partners (McLaughlin, 2005; Chen et al., 2010).

Another common theme across studies was the importance of technology in keeping children and young people engaged in research. Technology is an essential part of children's everyday life. They use it for information, as well as for communication and self-expression. An increasing number of young people use technology for social network purposes (Chen et al., 2010). An example of a successful innovative participatory research program that engages young people in health promotion activities through intensive use of technology is TeenNet (Flicker et al., 2008). Within this research project, participants created a number of health education websites and developed manuals for their peers. The researchers have not only engaged young people in each phase of research but they also focused on issues that were identified by young co-researchers. Their programs can be accessed globally and they serve as bridges across cultures and nations. One of their projects that was integrated into classrooms is *Smoking Zine*. It has been used in different schools with evidence of being effective in preventing smoking in specific groups (Norman & Skinner, 2007). The TeenNet program has been successful for over 20 years and teens express pride and a sense of ownership when they talk about their research.

On the negative side, the most common claim of sceptics against participation of children and young people as co-researchers was that children are incompetent and not reliable (Kellett, 2005; Duckett et al., 2010). This accusation was often linked to their young age. Kellett (2005) argued, however, that besides age, social experience also has a great impact on children's maturity level. Thus, providing children with more opportunities of participation may have a positive effect on the development of their decision-making skills. A related complaint was children's lack of knowledge. This view was particularly strongly emphasized by doctors, who did not support children's participation in decisions about their health and by teachers, who did not want children to participate in research about their schools (Kellett, 2005; Coyne, 2008; Duckett et al., 2010). As evidenced by numerous studies, if the research project is well-designed and if there is time and opportunity for research training, then children and young people can become invaluable co-researchers. Although children's research differs from adults' research, it is still as rigorous and ethical as research by the dominant groups.

Participation of children and youth with special needs

The main philosophy and the major questions of participatory research with children with special needs do not differ from that of typically developing children. There are many similarities in general principles, such as child protection and safety, participation, power-sharing, and transparent and open communication. The differences between research with typically developing children and children with special needs are mainly related to methodological questions. Researchers may need to use more individualized strategies, modify traditional methods, and combine them with non-traditional ones when children with special needs serve as co-investigators (Gray & Winter, 2011). Children with special needs are not a homogeneous group, so research questions and methods need to be tailored toward their individual experiences. One method that has been efficiently used across participatory research studies is the "*Mosaic approach*" (Moss, Clark, & Kjørholt, 2005). It combines verbal and visual methods with one-on-one activities and different hands-on exercises. It may also incorporate the newest technology.

As in participatory research with typically developing children, innovative interactive technology plays a key role in research with children with special needs. Over the years, technology has become a major component of special education. Technology provides children with freedom and full participation (*Alper, Hourcade, & Gilutz, 2012*). An increasing number of researchers of participatory studies have recognized both the need and the opportunity for involving children with special needs into designing new technology (*Benton & Johnson, 2014*). Children may serve as users, testers, informants and design partners (*Druin, 2002*). Although it has been reported in the literature that co-designing technology with children with special needs is particularly challenging, it is also known that often these children are the ones, who benefit the most from the design process (*Frauenberger, Good, & Keay-Bright, 2011*).

The challenges may occur at different levels. One of the common problems is a limitation in language. Many children with special needs interpret everything literally (*Benton et al., 2012*). A number of children show difficulty with expressing their ideas, thoughts, and feelings verbally but they may contribute creative ideas to the project non-verbally using photos, drawings, and role-play. Special children's social communication skills may also differ from that of typically developing children therefore, it is crucial that researchers plan more time for team-building activities. Building and maintaining stable and trustful relationships with these children is a key to participatory research (*Frauenberger et al., 2011; Benton et al., 2012*), since it provides the foundation for any collaboration.

One specific method that was developed for participatory research purposes and has extensively been used with minority groups, people with different cultural backgrounds, and with individuals with disability is *Photovoice* (*Hergenrather, Rhodes, Cowan, Bardhoshi, & Pula, 2009*). Participants using the *Photovoice* method take photographs to address different issues, such as living with chronic mental illness (*Thompson et al., 2008*), inclusion of children with autism (*Carnahan, 2006*), or definition of self by mothers with learning disability (*Hergenrather et al., 2009*). The photographs reflect participants' personal voices without the need for verbal communication. *Photovoice* can easily be combined with other digital technologies providing children with an array of tools.

Further challenges in research with special populations are related to motivating children and maintaining their engagement. A number of special needs children have short attention spans and are easily distracted. They might think about certain questions in unusual ways and may show difficulty with participation in traditional sessions. Thus, it is crucial that researchers learn about the children with special needs and rely on these children's strengths during their collaboration. For example, researchers were able to increase high functioning autistic children's engagement when they provided opportunities for practicing repetitive activities related to the children's special interests (*Benton et al., 2012*). In another case, to involve children in a computer design process, researchers needed to learn about the objects that children engaged with spontaneously and then, they needed to understand how children approached and interacted with those objects. Having this knowledge helped them develop activities in which children could truly feel their active participation (*Frauenberger et al., 2011*). Similarly to findings with typically developing children, children with special needs felt cared of and valued when the researchers engaged them in different collaborative activities.

In sum, a growing number of researchers involve children with special needs in participatory research, in part, because they recognize that products and interventions are more effective if their designers are familiar with the needs of the users. Outcomes from numerous studies show that children with special needs are able to participate in collaborative research and contribute new ideas and solutions to the research project when

researchers know the children and the research process is well planned and prepared (*Dolan & Hall, 2001; Benton, Johnson, Ashwin, Brosnan, & Grawemeyer, 2012*).

Participatory research initiatives with individuals with disability in Hungary

Participatory research has been used in decision-making processes (*Szántó, 2012*), in futures research (*Nováky, 2010*), and in studies that aimed to introduce different research methods to children (*Zsolnai, 2004*). The first paper in Hungarian on participatory and emancipatory research with people with disability was published in 2009 (*Marton & Könczei, 2009*). During the last 5 years, several new studies were initiated and most of them are still in progress. In a participative research project *Loványi and Piczkó (2013)* examined children's attitudes toward disability with the assistance of service dogs. The researcher herself used a service dog during her daily activities. She and her team visited different schools and shared personal stories with over 250 children. Their interaction was highly enhanced by the presence of the service dog. The results showed that children felt more comfortable asking questions from people with disability when the service dog was present. The data from a questionnaire indicated that following a meeting with individuals who used service dogs, children showed more positive attitudes toward people with disability. Children incorporated more positive attributes in their descriptions of people with disability following these meetings.

Heiszer's project with young individuals with intellectual disability combines participative research with focus group and "Play decide" methods. This project is based on her participative work with young people with Williams-syndrome. The study focused on decision-making and empowerment questions and used the focus group method to take advantage of the good verbal skills of individuals with Williams-syndrome. By the end of the first year, participants with Williams-syndrome showed increased self-reflection, initiated more discussions, and became better listeners (*Heiszer & Marton, submitted*). In an emancipatory project, *Flamich and Hoffman* examine how disability memoirs can be incorporated into the music education of visually impaired young people. Their goal is to raise awareness about musicians with disability and to facilitate the development and use of more individualized strategies in music education (unpublished, personal information). These studies are examples of participative projects with people with disability in Hungary. Until the recent years, individuals with disability served only as subjects but not as researchers in different projects. The new initiatives clearly show that there is a growing interest in using different inclusive research methods and in working with diverse populations among junior researchers.

Summary and conclusions

In recent years, inclusive research has been in the center of attention across a variety of disciplines. This paper focused on research with children and young people with and without disability. The different forms of inclusive research – action, participatory, and emancipatory – show many similarities in their questions and methods. Two key elements, along which these approaches differ, are participation and empowerment. All three approaches have been used successfully with individuals with disability. Depending on the situation, the question, and the population, one approach may be favored over the other. The review of the literature and our own work suggest that children and young people, regardless of their disability, like to be involved in decisions about questions and issues of their own life. Children may contribute new ideas and creative thoughts to research projects about healthcare, education, technology, and childhood. There is evidence that any of the above approaches can be used successfully if the research is well-planned and the strategies are individualized.

References

1. Alper, M., Hourcade, J. P., & Gilutz, S. (2012). Interactive technologies for children with special needs. In H. Schelhowe (Ed.): *Proceedings of the 11th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 363–366), New York: ACM.
2. Barnes, C. (2008). An ethical agenda in disability research: rhetoric or reality? In D. M. Mertens, & P. E. Ginsberg (Eds.), *The Handbook of Social Research Ethics* (pp. 458–473). London: Sage.
3. Bell, J., Cheney, G., Hoots, C., Kohrman, E., Schubert, J., Stidham, L., & Traynor, S. (2004). *Comparative similarities and differences between action research, participative research, and participatory action research*. Retrieved from <http://www.arlecchino.org/ildottore/mwsd/group2final-comparison.html>
4. Benton, L., & Johnson, H. (2014). Structured approaches to participatory design for children: Can targeting the needs of children with autism provide benefits for a broader child population? *Instructional Science*, 42 (1), 47–65.
5. Benton, L., Johnson, H., Ashwin, E., Brosnan, M., & Grawemeyer, B. (2012). Developing IDEAS: Supporting children with autism within a participatory design team. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 2599–2608), New York: ACM.
6. Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory Research Methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1). Art. 30, Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201304>
7. Broun, J., & Heshosius, L. (2004). Meeting the abled?/disabled? self when researching the lives of disabled women. *Disability Studies Quarterly*, 24, 2. Retrieved from <http://dsq-sds.org/article/view/487/664>
8. Carnahan, C. R. (2006). Photovoice. *Teaching Exceptional Children*, 39 (2), 44–50.
9. Chen, P. Y., Weiss, F. L., Nicholson, H. J., & Girls Incorporated (2010). Girls study Girls Inc.: Engaging girls in evaluation through participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 228–237.
10. Coyne, I. (2008). Children's participation in consultations and decision-making at health service level: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 1682–1689.
11. Department of Education (2014). *United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/healthandwellbeing/b0074766/uncrc>
12. Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and Information Technology*, 21 (1), 1–25.
13. Duckett, P., Kagan, C., & Sixsmith, J. (2010). Consultation and participation with children in healthy schools: Choice, conflict and context. *American Journal of Community Psychology*, 46, 167–178.
14. Fine, M. (2013). Echoes of Bedford: A 20-Year Social Psychology Memoir on Participatory Action Research Hatched Behind Bars. *American Psychologist*, 68 (8), 687–698.

15. Flicker, S., Maley, O., Ridgley, A., Biscope, S., Lombardo, C., & Skinner, H. A. (2008). Using technology and participatory action research to engage youth in health promotion. *Action Research, 6*, (3), 285–303.
16. Frauenberger, C., Good, J., & Keay-Bright, W. (2011). Designing technology for children with special needs: Bridging perspectives through participatory design. *CoDesign, 7* (1), 1–28.
17. Glassman, M., Bartholomew, M., & Hur, E. H. (2013). The importance of a second loop in educational technology: An action science study of introducing blogging in a course curriculum. *Action Research, 11* (4), 337–353.
18. Gray, C., & Winter, E. (2011). *The ethics of participatory research involving young children with special needs*. London: Routledge.
19. Heiszer K., & Marton K. (2014). Willams-szindrómával élő személyek nyelvi jellemzőinek vizsgálata participatív kutatás keretében. *Gyógypedagógiai Szemle*. Manuscript submitted for publication.
20. Hergenrath, K. C., Rhodes, S. D., Cowan, C. A., Bardhoshi, G, & Pula, S. (2009). Photovoice as community-based participatory research: A qualitative review. *American Journal of Health Behavior, 33* (6), 686–698.
21. Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?* ESRC, UK. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/7539/1/>
22. Kitchin, R. (2000). The researched opinions on research: disabled people and disability research. *Disability & Society, 15* (1), 25–47.
23. Loványi E., & Piczkó K. (2013). Társadalmi szemléletformálás és integráció támogatása segítő kutyák bevonásával, avagy a négy lábú segítő társak sokrétű szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle, 2*. Retrieved from http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=43&jaid=620
24. Marton K., & Könczei Gy. (2009). Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság és Társadalom. A Fogyatékoságtudomány és a Gyógypedagógia Folyóirata, 1* (1), 5–12.
25. McColl, M. A., Adair, W., Davey, S., & Kates, N. (2013). The Learning Collaborative: An approach to emancipatory research in disability studies. *Canadian Journal of Disability Studies, 2* (1), 71–93.
26. McLaughlin, H. (2005). Young service users as co-researchers. *Qualitative Social Work, 4* (2), 211–228.
27. Minkler, M., Vasquez, V. B., Tajik, M., & Petersen, D. (2008). Promoting environmental justice through community-based participatory research: The role of community and partnership capacity. *Health Education and Behavior, 35*, 119–137.
28. Moore, L., & Kirk, S. (2010). A literature review of children's and young people's participation in decisions relating to health care. *Journal of Clinical Nursing, 19*, 2215–2225.
29. Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. (2005). Introduction. In A. Clark, A. Kjørholt, & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp 1–16). Bristol: Policy Press.
30. Norman, C. D., & Skinner, H. A. (2007). Engaging youth in e-health promotion: lessons learned from a decade of TeenNet research. *Adolescent Medicine - American Academy of Pediatrics, 18* (2), 357–370.

31. Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE.
32. Szántó R. (2012). *Többszemponú részvételi döntések a fenntarthatósági értékelésekben. A legnépszerűbb módszerek összehasonlítása*. Retrieved from <http://edok.lib.uni-corvinus.hu/462/>
33. Thompson, N. C., Hunter, E.E., Murray, L., Ninci, L., Rolfs, E. M., & Pallikkathayil, L. (2008). The experience of living with chronic mental illness: A Photovoice study. *Perspectives in Psychiatric Care*, 44 (1), 14–24.
34. Tregaskis, C. (2004). Identity, positionality, and power: Issues for disabled researchers. *Disability Studies Quarterly*, 24, 2. Retrieved from <http://dsq-sds.org/article/view/492/669>
35. Trollvik, A., Eriksson, B. G., Ringsberg, K. C., & Hummelvoll, J. K. (2013). Children's participation and experiential reflections using co-operative inquiry for developing a learning programme for children with asthma. *Action Research*, 11 (1), 31–51.
36. Zsolnai J. (2004). Kutatói utánpótlás már tízéves kortól. *Magyar Tudomány*, XLIX (2), 242–248.

Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika

Lányiné Engelmayer Ágnes*

*A tanulmány áttekinti a különböző megközelítésű diagnosztikai modelleket, elsősorban a neveléstudományi, gyógypedagógiai alkalmazás területén. Kiindul a medicinális gyökerű, klasszifikáló, kategorizáló diagnosztikus rendszerekből. Meghatározza a differenciál- és szindróma-diagnózist és bemutatja a BNO és a DSM legújabb változatait. Ezek használatának ellenérvei között az inkluzív nevelés során előtérbe kerülő szükségletorientált állapotmegismerést ismerteti. A mérés igényének megjelenése hozza létre a pszichodiagnosztikát és a tesztpszi-
chológiát. Az expanzív fejlődés után lehetőség van az alkalmazás egyoldalúságainak áttekintésére. Új szemléleti elem a diagnosztizálás helyett az assessment kifejezés használata. A klasszikus gyógypedagógiai pszichológiai állapotmegismerés komplex rendszerben jár el, vizsgálati körébe vonva a gyermek szociális életterének és tapasztalatainak tényezőit is A jelenleg kialakítás alatt álló protokollok a szakszolgálati tevékenységek minőségének emelését és az egységesítést szolgálják.*

Kulcsszavak: kategorizáló diagnosztika, pszichodiagnosztika, komplex állapotmegismerés, protokollok

A diagnosztikus gondolkodás gyökerei és fejlődése az orvostudományban

A gyógyítás gyakorlata és az adott kor tudományos ismereteitől függő elmélete mindig kiindulópontnak tekintette a gyógyítandó egyén állapotának megismerését, valamint az elért változások megfigyelését a terápiás és ezzel összefüggésben a gyógyulási folyamatban. A tudománytörténetben korai felismerés tehát az, hogy eredményes gyógyítás csak úgy lehetséges, ha pontosan ismerjük az induló állapotot. Így már az ókori orvoslás szótárában megjelenik a *diagnózis* szakkifejezés. Ez a görög eredetű szó „átfogó ismeret”-et jelent. A medicina területén a betegség, kóros állapot felismerése, megismerése, meghatározása értelmében lett általánosan elfogadott. A későbbi magyar átültetésben a diagnózis a *kórisme* kifejezéssel lett egyenértékű. Az ókor nagyhatású orvosai (*Hippokratész*, Alexandria és Róma orvosai, *Galenosz*) és orvosi iskoláik szembefordultak a mágikus gondolkodással összefüggő kuruzslással és a megfigyelhető tényekre, adatokra épülő diagnózist a gyógyítási folyamat kiindulópontjának tekintették (*Benedek, 1972*).

A középkori hanyatlás után a reneszánsz és a felvilágosodás korában óriásit fejlődött az orvostudomány. Az emberi test boncolásából nyert ismeretek, a természettudományos gondolkodás és szakismeretek bővülése vezet el a modern kor orvoslásához, ahol a diagnosztika maga önálló diszciplínává válik (*Füredi, Németh és Tariska, 2009*). *A diagnosztika azon ismeretek, módszerek, eszközök összessége, melyek a diagnosztizálás során alkalmazásra kerülnek. A diagnosztizálás az a folyamat, mely elvezet a diagnózishoz. Magában foglalja a betegség, a kóros állapot felismerésének módszertanát, a diagnózishoz vezető út eszközeit, körülményeit és meghatározza a diagnózis különböző típusait. Hosszú évtizedeken keresztül öröklődött az a diagnosztikai felosztás, mely megkülönbözteti:*

1. az etiológiai, vagyis a keletkezés okára utaló
2. a patogenetikai, az állapot kialakulását figyelő
3. az anatómiai, kórbonctani, az elváltozás helyét meghatározó
4. a szimptomatológiai, vagyis a tüneteket számba vevő

* ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet. Címzetes egyetemi tanár, lanyi.engelmayer@gmail.com

5. a funkcionális, az okozott működési zavarokra koncentráló
6. a stádiumot, az előrehaladottság mértékét alapul vevő
7. a prognosztikai, a kimenetel esélyeit mérlegelő diagnózis fajtákat

A diagnosztika fejlődése magával hozta *diagnosztikus kategóriák* megalkotását. *A diagnosztikus kategóriák azonos esetek tanulmányozásából levont kritériumrendszerek, tünetlisták alapján szakmai (nemzetközi) közmegegyezéssel kialakított besorolási lehetőséget jelentenek.* Így jöttek létre a 20. században és öröklődtek a 21. századra is bizonyos diagnosztikus kézikönyvek a különböző homogén betegcsoportokra vonatkozóan (*Dux és Juhász, 2000; Petrányi, 2010*).

A 20. század második felében a nemzetközi tudományos kommunikáció bővülésével és az ENSZ szakosított szervezetének a WHO-nak, az Egészségügyi Világszervezetnek, valamint – a témánk szempontjából fontos orvosi társaságnak – az Amerikai Pszichiátriai Szövetségnek (APA, American Psychiatric Association) a kezdeményezésére jöttek létre nagy diagnosztikus adattárak. Az *International Classification of Diseases (ICD)*, magyarul a *Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO)* mindenfajta betegségcsoport diagnosztikus kódrendszerét tartalmazza. Egyúttal diagnosztikus útmutatóként is szolgál, és klinikai leírásokat tartalmaz. Ezt a fajta csoportosítást és szisztematikus betegségleírást nevezzük *nozológiai diagnosztikának*. Jelenleg a BNO-nak már a tizedik átdolgozott változata van hazánkban 1995 óta használatban. A WHO nagy nemzetközi kutatócsoportot mozgósítva dolgozik az ICD-11. verziójának kimunkálásán, melynek bevezetését 2017-re tervezik. Ez lesz a magyar BNO-11. alapja (WHO 1992–94.; BNO-10. 1994.; BNO-10. 1995.).

Az APA által kidolgozott DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Mentális Zavarok Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve*) IV. változatát használják ma a klinikusok, de az 5. átdolgozás is megjelent már az USA-ban (DSM-5., 2013). A DSM elsősorban olyan diagnosztikus útmutató, mely a mentális és viselkedészavarok osztályozását, az egyes betegségek, kórképek, rendellenességek klinikai leírását és differenciáldiagnosztikáját tartalmazza (DSM-IV. 1995; DSM-IV, 2002.). Magyarországon a DSM-5. teljes diagnosztikus kézikönyve még nem jelent meg, csak egy referencia kézikönyv látott napvilágot, mely a diagnosztikus kritériumok használatához ad segítséget (DSM-5., 2013). A használatra történő átállás elősegítése érdekében mindenütt feltünteteti az új kódok mellett a régi BNO kategóriákat is. Szintén lefordításra került egy olyan zsebkönyv, amely térképként és gyakorlati útmutatóként szolgál a DSM-5.-ben szereplő diagnosztikus interjúkhoz. E zsebkönyv azonban nem helyettesíti magát a DSM-5.-t, sem a témával kapcsolatos tankönyveket (*Nussbaum, 2013*). Az ICD-11. és a DSM-5. figyelembe veszi az elmúlt 20 évben az orvostudományban, a DSM esetében – elsősorban az idegtudományokban – született új ismereteket és a nozológiai leírást meghaladva az etio-patogenezist és a terápiás konzekvenciákat is magában foglalja, tehát multidimenzionális megközelítést alkalmaz (*Möller, 2009*). „A DSM-5. a zavar súlyosságának felméréseivel, a BNO-rendszerhez való igazodással és az idegtudományok legújabb vívmányainak alkalmazásával javítja a pszichiátriai diagnózisok pontosságát” (*Nussbaum, 2013. 13.*).

Ezekkel az adattárakkal párhuzamosan először 1980-ban a sérülések, fogyatékoságok, akadályozottságok nemzetközi osztályozásának a WHO által kidolgozott diagnosztikus kézikönyve is elkészült (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*) (WHO, 1980). 2001-ben jelentős, szemléletében új elemeket tartalmazó átdolgozása jelent meg (WHO, 2001.). A legutolsó, gyökeresen más szemléletű átdolgozás *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása, FNO* (Egészségügyi Világszervezet, 2004), ICF' (WHO, 2001). Az FNO is a WHO által kidolgozott nemzetközi klasszifikációs rendszerek egyik tagja. Értelmezési kerete annyiban is új, hogy nem betegségként határozza meg a fogyatékoságokat és nem besoro-

1. International Classification of Functioning, Disability and Health.

lási diagnosztikus kódrendszert jelent. A diagnosztikus kategóriába sorolás gyakorlata és bizonyos esetekben az egészségpolitika által történő kötelező előírása a következő okok miatt alakult ki:

1. *egészségügyi statisztikai adatok gyűjtése érdekében.* Minden ország számára fontos, hogy pontos adatai legyenek a megbetegedések számbeli előfordulásáról (morbidity statisztika), valamint a halálozások betegségcsoportok szerinti alakulásáról (mortality statisztika). Ezeknek az adatoknak a birtokában monitorizálni lehet az adott ország epidemiológiai helyzetét, mindez pedig segíti a megelőzést, az ellátórendszer tervezését, vagyis az egészségpolitikai döntéseket.
2. *a diagnosztikus kategóriákhoz rendelt finansziális támogatások érdekében.* A társadalombiztosítás által támogatott, befogadott betegségekhez kapcsolódó anyagi juttatások (a diagnosztizálás és a különböző kezelések költségei) megítéléséhez egyértelmű betegség-definícióra van szükség.
3. *a terápiás szolgáltatásokhoz, az ellátórendszerhez vezető út biztosításához* a kiinduló egységes diagnózis ad lehetőséget
4. *az egyes országok egészségügyi helyzetének nemzetközi összehasonlítása érdekében.* Az Egészségügyi Világszervezet így tud világméretű szervező munkát tervezni, az elmaradó országokban a fejlesztést ösztönözni és nemzetközi egészségpolitikai célokat kitűzni.
5. *a tudományos kutatómunka nemzetközi színterein a kölcsönös megértés elősegítése érdekében.* A tudományos kutatás és az eredmények publikálása is *egységes fogalomhasználatot és szakmai nyelvhasználatot* követel, melyet ezek a klasszifikációs rendszerek biztosítanak.
6. *a klinikusok munkájában a korszerű diagnosztikus kategóriák használatának elősegítése érdekében.*

A *differenciáldiagnosztika* nélkülözhetetlen a kategóriába soroláshoz. Ennek folyamán olyan diagnózis születik, mely számba veszi azokat a jellemző tüneteket, okokat, diagnosztikus vizsgálati eredményeket, melyek megléte kizárja egy másik diagnosztikus kategória alkalmazását. *A differenciáldiagnózis tehát hasonló állapotok – bizonyos jellemzők mentén történő – markáns elkülönítése alapján születik meg.* A kategorizálás és a differenciáldiagnosztika legkitüntetettebb területe a szindromatológia, vagyis az egyes kórképekbe, szindrómákba történő besorolás. A *szindróma* görög eredetű szó, mely törvényszerűen összetartozó tünetek és okok együttesét jelenti. A *szindromatológia* egy a fenotípusos jegyek elemzésén és molekuláris citogenetikai vizsgálatokon alapuló diagnosztikus módszer és tudományos diszciplína, amely a látszólag különálló tünetek közül azonosítja azokat, amelyek valójában közös etiológiát jelölnek, és amelyek alapján a diagnózis körvonalazható, a differenciáldiagnosztikai spektrum szűkíthető (*Semanova, 2002, idézi Szakszon, 2013*). A szindróma-diagnosztika szoros együttműködést igényel a genetikával, mivel a szindrómák nagy része genetikai eredetű. Ma már sok száz elkülöníthető szindróma ismert, melyek pontos identifikációja terápia releváns (*Kiss, Mücke és Osztovcics, 2000*).

Az eddig vázlatosan bemutatott diagnosztika az eltérő szemléletű diagnosztikai modellek közül a *klasszikus orvosi/medicinális gyökerű, kategorizáló diagnosztikus modell*, melyet szokás *orvosi-klinikai modellnek* is nevezni.

A klasszikus orvosi/medicinális gyökerű, kategorizáló diagnosztikus modell

Ebben a rendszerben a megállapítandó, diagnosztizálandó baj, rendellenesség, kóros állapot az egyén tulajdonsága. A létrehozó okokat, a kóros mechanizmusok gyökereit tehát az egyénben kell keresni. Bár az orvosi gondolkodásban és így a diagnosztikában is hosszú évtizedeken keresztül főleg a természettudományos megközelítés érvényesült, a 20. században egyre erőteljesebben kap hangsúlyt a társadalomtudományi, pszichológiai, szociológiai paradigma is, e szakmák közeledése és integrációja következtében (*Kullmann és Kun, 2004*). Ma

már az orvosok többsége számára evidencia, hogy nem betegségeket és beteg szerveket vagy szervrendszereket kell diagnosztizálni és gyógyítani, hanem magát a beteg embert. Ahogy fejlődik a tudomány és bővül a diagnosztika eszköztára (széleskörű laboratóriumi vizsgálatok, tökéletesedő képalkotó eljárások) úgy egyre több figyelem fordul a vizsgálat körülményei és a diagnosztizáló személy ismeretei, tudása felé. Felismerik ugyanis, hogy ezek a szubjektív körülmények a diagnózis objektivitását befolyásolhatják. A diagnosztikus tévedések elemzése is segíti ezek csökkentését.

Kategorizáló diagnosztika a neveléstudomány, a pszichológia és a gyógypedagógia gyakorlatában

Nem csak az egészségügyben használatos a BNO és a DSM, hanem ez a kategorizáló gyakorlat és szemléletmód a pszichológiára és a neveléstudományra, azon belül a gyógypedagógiára is hatással volt (Mesterházi, 2006). A klasszifikáció és a diagnózis összefüggéseinek problematikáját a pszichológiai gyakorlatban már igen korán jól összefoglalja és kritizálja is Eysenck (1960) az *Abnormális pszichológia kézikönyve* című jól ismert művében. Napjainkban a köznevelés területén a különleges bánásmód keretében juttatott, egyénileg megítélt többléttámogatások is diagnosztikus kategóriákhoz rendelődnek. Az 1993. évi közoktatási és a ma érvényes köznevelési törvény is nevesíti azokat az állapotokat, diagnosztikus kategóriákat, amelyek megbízható megállapítása lesz a jogosultság megszerzésének alapja. Volt olyan időszak is, amikor a juttatásokat mérlegelő és megítélő szakértői bizottságok számára kötelező volt a szakértői véleményben a BNO kód feltüntetése. Maga a BNO eredeti szövege is hangsúlyozza az alkalmazás feltételei között, hogy nem csak orvosok használhatják eredményesen, hanem pszichológus, tanácsadó szakember, szociális munkás, egészségügyi manager, rehabilitációs terapeuta is (ez utóbbi kategóriába sorolhatjuk a gyógypedagógust is).

A gyógypedagógia területén alkalmazott gyakorlatban nagyon mélyen gyökerezően élt és hagyományozódott tovább ez a kategorizáló, klasszifikáló diagnosztika. Nem csak a többléttámogatások biztosítása miatt, hanem azért is, mert a gyógypedagógiai nevelés alapp princípiuma volt, hogy a fogyatékos állapot pontos meghatározása, a súlyosság azonosítása fontos az alkalmazott nevelési, oktatási módszerek és a gyógypedagógiai iskolatípus megválasztása érdekében. A 20. század második felében érvényesülő új tendencia az integrált oktatás és a befogadó, inkluzív iskolai gyakorlat terjedése gyökeresen más igényekkel lépett fel a fogyatékos gyermekek állapotának megítélésében. A sérült, fogyatékos, akadályozott diagnosztikus kategória helyett az került előtérbe, hogy a gyermeknek milyen nevelési, oktatási szükségletei vannak, amelyek megállapítása és biztosítása lehetővé teszi az eredményes együttnevelést. Ezeknek a nemzetközi szinten érvényre jutó, az UNESCO állásfoglalásokban, az OECD és különböző szakmai szervezetek ajánlásaiban lefektetett követelményeknek a hatására hazánkban is 2003 óta a közoktatási törvénybe a „fogyatékos gyermek, tanuló” helyett a „sajátos nevelési igényű (SNI) gyermek, tanuló” került és ezt vette át a köznevelési törvény is (Csányi és Zsoldos, 2003; Csányi, 2013).² Ugyanakkor az SNI gyűjtőfogalom magyarázatában a köznevelési törvény szövege megtartja a kategorizáló diagnosztikus fogalmakat, amikor így fogalmaz: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral) küzd” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). A szakértői bizottságnak, rendeletben meghatározott vizsgálati eljárásban kell tehát diagnosztizálnia és szakértői véleménybe foglalnia a fogyatékoság típusát, ami egyértelműen a kategorizáló, klasszifikáló diagnosztika öröksége (15/2013. (II.26.) EMMI ren-

2. Nem foglalkozunk az integráció, inklúzió közoktatás-politikai, neveléstudományi szakirodalmával – ennek jól hozzáférhető anyaga közismert – csak a diagnosztika-releváns témákat emeljük ki.

delet a szakszolgálati intézmények működéséről). A fogyatékoságnak és annak súlyosságának megállapításán vagy kizárásán túlmenően a szakértői véleménynek természetesen tartalmaznia kell a nevelési, oktatási, fejlesztési tennivalókat és az iskolaválasztást is, de ezek a javaslatok nem azonos súlyúak a diagnosztikus megállapításokkal.

A kategorizáló diagnosztika használatának ellenérvei.³ A nevelési, oktatási, fejlesztési szükségletekre koncentráló szemléletmód és ennek diagnosztikus következményei

Az európai uniós gyakorlatban a nevelési oktatási igények meghatározásának előtérbe kerülése egyúttal a kategorizáló diagnosztikával való gyökeres szakítást jelenti. Említhetjük a brit vagy a német gyakorlatot, ahol a szakértői véleményekben már nem jelenik meg a fogyatékoság kategóriájának megnevezése, hanem jól definiálva a nevelési tennivalóra utalás. Például értelmi akadályozottság helyett *„intellektuális, kognitív képességterületen fejlesztést igénylő gyermek”* vagy mozgáskorlátozott/ testi fogyatékos gyermek helyett: *„testi és motoros területen fejlesztést igénylő gyermek”*, beszéd fogyatékos helyett: *„a nyelvi- és beszédfejlődésre irányuló terápiás beavatkozást igénylő.”* A gyógypedagógiai szakmák és iskolák nevei is eszerint változtak pl. Németországban (*Verordnung, 1997*). Már a 90-es években beszámolnak arról a szemléletbeli és a gyakorlati praxisban is megmutatózó változásról, amely a klasszifikáló diagnosztika kritikájából indul és az integráció/inklúzió megvalósulásáig vezet (*Eggert, 1997*). Érdemes megemlíteni, hogy ezt a jelentős nézőpontbeli és módszertani átállást pont az a neves szakember, *Eggert* képviseli, aki Németországban a tesztek standardizálásának, adaptálásának és új pszichológiai tesztek kialakításának legfőbb szakértője. A legújabb nemzetközi gyógypedagógiai szaksajtót figyelve alig találkozunk a tanulók beiskolázását megelőző, vagy iskolaváltáshoz kapcsolódó diagnosztikus vizsgálatokat tárgyaló tanulmányokkal. Sokkal inkább az iskolai osztályokban megjelenő heterogenitás pedagógiai kezelésének módszertana került előtérbe. *Nem az egyes gyermek képességeit kell vizsgálni* – hangsúlyozzák egyes szerzők – *hanem a heterogenitás, diverzitás okait kell megérteni és ehhez találni pedagógiai stratégiákat* (*Sturm, 2013*). Előtérbe kerül annak a mérlegelése is, hogy hogyan lehet heterogén közösségekben a mindenkinek egyformán jogosan járó képzési kínálatot igazságosan biztosítani, mégis minden gyermeket egyéni bánásmódban részesíteni (*Bloch, 2014*). Ehhez persze szükséges ismerni az egyes gyermekek nevelési szükségleteit, amelyeket azonban más diagnosztikus eljárásrenddel tárnak fel, mint a kategorizáló vagy a tesztdiagnosztika. A gyermeket iskolai, tanórai környezetben megfigyelve, tanulási motivációját, sikereit és kudarcait elemezve születik meg a szakértői vélemény javaslata az *egyéni fejlesztési terv* lépéseiről, tennivalóiról, a teljesülés kontrollálásának időbeosztásáról (Code of Practice. Special Educational Needs, 2001). Az egyéni fejlesztési tervek mögött ezekben a rendszerekben nem áll noológiai diagnózis.

Tanulságos annak megfigyelése is, hogy, hogyan lett a diagnosztikus gyakorlatban a „sajátos nevelési igény” SNI rövidítéséből diagnosztikus kategória, ami ellentétes az eredeti szándékkal. Rövidítések rendellenes állapotok megnevezésére ismertek voltak a gyakorlatban, például: minimális cerebrális diszfunkció = MCD, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség = BTM, pszicho-organikus szindróma = POS. Előfordult, hogy a szülő azal jelentkezett vizsgálatra, hogy: „nekem is van egy POS-os gyermekem, kérem, vizsgálják meg”. Az igényre figyelő megközelítést megismerő szülő ezzel szemben így fogalmazna: „a gyermekemnek szüksége volna figyelemfejlesztő tréningre vagy finommozgásait fejlesztő gyakorlatokra, kérem, adjanak tanácsot”. Az elmúlt időszakban a szakértői bizottságnál készült szakértői véleményekben gyakran jelent meg a diagnózis rovatban az SNI rövidítés, azzal a megjegyzéssel, hogy „a törvény X. paragrafusa értelmében meghatározott többlettámoga-

3. A következőkben nem követjük az orvostudományi szálát és az egészségügyi intézményekben folyó pszichológiai diagnosztikát sem, hanem a neveléstudományon belül alkalmazott pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztikára koncentrálunk.

tásra jogosult”. Lemaradt viszont annak elemzése, hogy a gyermeknek milyen egyéni adottságai vannak, hol vannak az erősségei, hogyan lehet motiválni. A fejlesztés számára azonban igen lényegesek ezek az információk. (A törvény is és az SNI definíciója, valamint az ezen a jogcímen járó kedvezmények köre is többször változott 2003 óta. Részletes áttekintést ad minderről *Lányiné Engelmayer Ágnes és Kiss László tanulmánya*, 2013.).⁴

Előnyök a diagnosztikus kategóriák használata esetén

Mi indokolhatta a magyar közoktatás-politikai gyakorlatban azt a kettősséget, hogy: a) a fő fogalmi kategória nevében a nevelési tennivalókra, a sajátos nevelési igényre utalás szerepel, viszont b) az elvárt vizsgálati vég-eredmény feltüntetése esetében a diagnosztikus kategóriák alkalmazása jelenik meg? Egyrészt az a) pont esetében a nemzetközi (európai uniós) előírásokhoz és közoktatás-politikai trendekhez történő kötelező alkalmazkodás kényszerítette ezt ki, másrészt a b) pontra vonatkozóan a gyógypedagógiai hagyományokhoz való ragaszkodás is tetten érhető ebben.

Felhozhatunk azonban a hagyományőrzésen kívül más érveket is a diagnosztikus kategóriák alkalmazásának hasznosságáról, például a szindróma diagnózisok használatának esetében. Azt leszögezhetjük, hogy *egy szindróma diagnózisként történő alkalmazása önmagában nem elegendő*. Két Down-szindróma diagnózisú, azonos életkorú gyermek egészen más képességekkel, szociális készségekkel, magatartási jellemzőkkel rendelkezhet. Például: az egyiknek szívfejlődési rendellenessége van és emiatt fizikai kíméletre szorul, emellett hízásra hajlamos, nyugodt, inkább passzív magatartású, intellektuálisan a súlyosabb szinten funkcionál. A másik gyermek pedig inkább nyugtalan, hipermotilis viselkedésű, de igen jó szociális kapcsolatai vannak, és értelmi színvonala meghaladja a Down-szindróma esetében megszokottat. Nyilvánvaló, hogy a két gyermek esetében máshol lesznek a fejlesztés hangsúlyai, tennivalói. Az is felülvizsgálatra szorul, hogy szabad-e mindig kötelezően elvárt szindróma-specifikus jegyeket kapcsolnunk az adott konkrét diagnózishoz? Tudjuk ugyan, hogy a Down-szindrómás gyermekek jelentős része az intellektuális képességzavar mérsékelt súlyosságú kategóriájába sorolódik, de ez a tudás nem jogosít fel arra a feltételezésre, hogy minden Down-szindrómás gyermek ilyen.

Viszont igenis sok mindent elárul a szindróma diagnózis és ennek a gyermekkel kapcsolatos sokoldalú tennivalók meghatározásában is fontos szerepe van. Az egyes képességzavarral, fogyatékossgal együtt járó szindrómákról, azok differenciáldiagnosztikai kritériumairól, a jellemző képességprofilról a tudományos kutatás sok lényeges információt szolgáltatott. Nagyon tanulságosak a Down- és a Williams-szindrómával diagnosztizált gyermekek összehasonlító pszichológiai vizsgálatait, például a nyelvi képességek területén. Míg a Williams-szindrómával diagnosztizált személyek esetében a későbbi életkorban a nyelvi képességek tartoznak az erősségek közé, de maga a nyelvfejlődés atipikus, a beszédértés sokkal gyengébb, mint a kiemelkedően jó színvonalú expresszív beszéd, a beszéd szint és az intelligencia színvonal általában nem esik egybe. Down-szindrómás gyermekeknél ennek éppen a fordítottját lehet megfigyelni a beszédfejlődés és a nyelvi rendszer szerveződése során. A nyelvi funkciókat illetően a receptív nyelvi folyamatok az expresszívokhoz viszonyítva magasabb szintet képviselnek és erősen korrelálnak az intelligencia színvonallal (*Ypsilanti, Gronios, Alevriadou és Tsapkini, 2005*). Ennek ismeretében egyértelműen *szindróma-specifikus fejlesztési koncepciót lehet tervezni és bevezetni*. Az autizmus spektrum zavar diagnózisa is ígér ilyen lehetőséget. Miközben tudjuk, hogy a spektrum különböző szélein elhelyezkedő autista személyek lehetnek értelmi fogyatékosok és intellektuálisan magasan funkcionálók is, de a jellemző „autizmus triász” megléte következetesen azonos struktúrájú, autizmus-specifikus módszertani elemeket tartalmazó terápiás és fejlesztési lépéseket kíván. A szindróma-specifikus fejlesztési koncepciók ismerete

4. Az anyaghoz egyelőre csak az FSZK által szervezett „A rehabilitációt, fejlesztést és tanácsadást megalapozó vizsgálatok és a beavatkozás gyakorlata a pedagógiai munkában” című pedagógus-továbbképzés résztvevői juthatnak hozzá.

nem tekinthető még kielégítőnek a gyógypedagógusok módszertani repertoárjában, amelyben a feladatok kis egységekre bontása és az apró lépésekben történő haladás viszont jól kidolgozott.

Pszichodiagnosztika, mint a pszichológiai eszközökkel történő állapotfelmérés, képességbecslés, személyiségmegismerés

Ellentétben az orvosi diagnosztizálással, a pszichodiagnosztika nem csak bajmegállapítást szolgál. Célja lehet: tehetség-kimutatás, munka-, pálya-, vezetői alkalmasság vizsgálata, átfogó személyiségvizsgálat is.

A pszichológia tudományának 19. századi önállósulása, a filozófiáról történő leválása után a természettudományos ismeretek és módszerek beemelése az elméleti és gyakorlati pszichológiai munkába hozza előtérbe a *mérés iránti igényt*. Nem feladata e tanulmánynak, hogy elemezze a pszichológia e korai korszaka elméletalkotóinak munkáiban az embermegismerésre vonatkozó nézeteket. Több tudományos munkában találunk erre vonatkozó forrásokat (*Reuchlin, 1987; Pléh, 1995; Rózsa, Nagybányai-Nagy és Oláh, 2006; Lányi, 2013; Lányiné Engelmayer, 2013*). Érdemes megemlíteni, hogy elődeink – a nemzetközi és hazai szinten egyaránt – igen sok máig érvényes kiindulópontot fektettek le, miközben természetesen vannak túlhaladott nézetek is. A lelki jelenségek mérése azt az értelmezési dilemmát vetette fel, hogy mivel maguk a szubjektumban lezajló folyamatok sem a megfigyelés, sem a mérés számára nem hozzáférhetőek, releváns viselkedéses megnyilvánulásait kell a vizsgálat tárgyává tenni. „A mentális folyamatokra és a lelki állapotra a közvetlenül megfigyelhető jellemzőkön keresztül tudunk következtetéseket levonni” (*Rózsa, Nagybányai-Nagy és Oláh, 2006. 23.*). Mindez felveti a teljesítmények és a mögöttes képességek viszonyának figyelembevételét a pszichológiai vizsgálatokban. Az első intelligenciatesztek készítői közül a francia *Alfred Binet* is jól látta ezt a problémát. A gyermeki intelligenciát vizsgáló tesztjében igyekezett az intelligenciának „velünk született” komponensét – mely az intelligencia képességoldala – megkülönböztetni a szerzett intelligenciától és a tanult ismeretektől is. Azonban az ilyen szemlélettel létrehozott „nívómegállapítás csak akkor érdekes, ha a nívót létrehozó okoknak az értelmezése kíséri” – hangsúlyozza *Binet* (1916. 132.). Ez a gondolat a mai pszichológiai vizsgálati stratégia számára is fontos és a pszichodiagnosztika elméletében jól kidolgozott.

A tesztpszichológia a 20. század során igen gyors és expanzív fejlődésnek indult és ezzel kialakul a pszichológia résztudományaként a méréselmélet, vagyis a pszichometria. Pszichometriai tudományos szempontok figyelembevétele nélkül ma már nem lehet sem diagnosztikus, sem kutatási célból vizsgálati eljárásokat létrehozni és azok eredményeit értékelni. „A *pszichometria* az az alkalmazott pszichológiai résztudomány, mely egyes képességek (szenzomotoros képességek, intelligencia, stb.), kognitív működések (emlékezet, figyelem, mentális reprezentáció), a viselkedés- és személyiségjellemzők pszichológiai eszközökkel történő mérését biztosítja egyéni vagy csoportos helyzetben, az eredményeket számszerű értékekben is kifejezi, ezzel egyének és csoportok teljesítményeinek összehasonlításához normákat képez. Fő kutatási, fejlesztési feladata egyrészt maguknak a pszichológiai mérőeszközöknek a kidolgozása, standardizálása, másrészt a mérés elméletének továbbfejlesztése” (*Lányiné Engelmayer, 2009, 2012. 66.*).

A lelki jelenségek mérését szolgáló tesztek megjelenése a „piacon”, robbanásszerű számbeli gyarapodásuk nemcsak a gyakorlati pszichodiagnosztikai munkát segítette, hanem a tudományos kutatómunkának is feladatot jelentett. Kialakul a tesztek hitelességének és érvényességének kritériumait vizsgáló *tesztelmélet*. Főleg az intelligencia vizsgálata területén beszélhetünk arról, hogy a kezdetben csak egy egyén intelligencia színvonalának megállapítását szolgáló tesztből és használatának tapasztalataiból hogyan alakult ki az általános emberi értelmesség átfogó magyarázó elmélete, az *intelligencia-elmélet*. Igen sok vita kíséerte az intelligenciatesztek haszná-

latát és az IQ értelmezését, azt, hogy konstans mutató-e és képes-e előre jelezni a későbbi mentális teljesítménnyel összefüggő beválást, például, az iskolai eredményességet. Ezt a vonalat azonban nem követjük tovább jelen tanulmányban, az intelligencia-elmélet és a tesztelés legfontosabb tudnivalóit, valamint a vitatott kérdések elemzését jól foglalja össze *Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg és Urbina, (1996)* részletes tanulmánya: Intelligencia – amit tudunk róla és amit nem. Röviden áttekintjük azonban azokat az egyoldalúságokat, néhol hibákat és vitatott gyakorlatot, melyek a tesztek diagnosztikai alkalmazása terén előfordultak:

1. Egyetlen teszt alkalmazásával készítettek diagnosztikus megállapításokat és erre alapítva fontos, az egyén életét befolyásoló döntéseket.
2. Az így készült diagnózist szolgáltatásokból, például az iskolázásból történő kizárásra használták (szelekciós diagnosztikai paradigma).
3. A teszt nem volt jogtiszt, különböző forrásból származó, másolt, utángyártott verziói voltak forgalomban.
4. Az alkalmazott teszt nem volt megfelelően standardizálva vagy normái régi standardizálásból származtak, nem volt revideálva.
5. A tesztet nem annak a képességnek, tulajdonságnak a mérésére használták, mint amire a tesztkészítők szánták.
6. A tesztet egyébként jogosan használó szakember tudása, felkészültsége nem volt kielégítő.
7. A pszichológiai tesztet arra nem kompetens szakember vette fel.
8. A kiértékelés során elsősorban a számbeli mutatókat (a kvócienseket: IQ, FQ, VQ, PQ, összpontszámokat stb.) vették figyelembe, nem történt minőségi értékelés.
9. A teszthasználatot nem ellenőrizte szakmailag kompetens szupervízor (*Lányiné Engelmayer, 1989*).

A hazai teszthasználatot, a tesztfejlesztést és a tesztelméletet nagyban hátráltatta a szocializmus éveiben az a politikai indíttatású kritika és tiltás, amely a teszteseteket népellenes eszköznek, burzsoá csökevénynek minősítette. Maga a pszichológusképzés is szünetelt egy ideig, majd pszichológusok generációi nőttek fel tesztelméleti, pszichometriai tudás nélkül. Így részben érthető, hogy a felsorolt hibák közül szinte mindegyik előfordult a hazai gyakorlatban. A nevelésügy területén a pedagógiai szakszolgálatok közül a nevelési tanácsadói, a korai fejlesztési és a szakértői bizottsági tevékenység területén jellemző a pszichológiai tesztek használata. Miközben köztudott volt az előzőekben részletezett problémáknak a megléte (*Csépe, 2008*), mégsem volt pontos adatokra támaszkodó tudásunk arról, hogy mennyire általánosak ezek az egyes intézmények esetében, milyen az országos helyzetkép. Felismerve a változtatás és a fejlesztés igényeit e téren, átfogó program indult részben a helyzet-elemzést, részben a teszthasználat jogtisztaságának legitimációját illetően, valamint új tesztek és (gyógy)pedagógiai vizsgáló eszközök beszerzését és standardizálását megcélozva. Nem csak a pszichológiai tesztesetek esetében követelmény ugyanis a tudományos igényű bemérés, hitelesítés, hanem az iskolai készségeket (olvasás, írás, számolás) mérő feladatoknál is. Ezek között hazánkban alig vannak megbízhatóan kidolgozott eszközök. Időközben azonban a pszichológiai teszteseteket illetően már jelentősen változott a helyzet, több teszt jogtiszt beszerzése vált lehetővé és a szakszolgálati munkában a Wechsler Gyermek-intelligenciateszt (WISC-IV) hazai standardizálásának tapasztalatait felhasználva lehet már dolgozni (*Bass, Kó, Kuncz, Lányiné Engelmayer, Mlin-kó, Nagyné Réz és Rózsa, 2008*).

A TÁMOP 3.4.2. B „Sajátos nevelési igényű gyerekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése)” kiemelt projekt lebonyolítója az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Elkészültek a zárótanulmányok a következő projektekről:

1. Helyzetelemzés készítése a pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer működésének, működési feltételeinek feltárására, továbbá javaslatok megfogalmazása a pedagógiai szakszolgálati ellátórendszer optimális működési gyakorlatának kialakításához című kutatási-fejlesztési program (*Bacsó, Hodossy, Mile, Papp, Perlusz és Torda, 2013*).
2. Legitimációs feltétel- és keretrendszer kialakítása a pszichodiagnosztikai, gyógypedagógiai diagnosztikai, pedagógiai diagnosztikai, illetve fejlesztő és terápiás eszközök pedagógiai szakszolgálati ellátórendszerben történő jog- és szakszerű használatához című kutatási-fejlesztési program (*Bacsó, Cserti-Szauer, Hodossy és Torda, 2013*).
3. Hiányterületek azonosítása a pedagógiai szakszolgálati tevékenység során használatos pszichodiagnosztikai, gyógypedagógiai diagnosztikai, pedagógiai diagnosztikai, fejlesztő és terápiás eszközök vonatkozásában című kutatási fejlesztési program (*Bolla, Füves, Farkasné Kristóf, Taufer és Torda, 2013*).

Ezek a programok értelemszerűen tágabbak voltak, mint csak a teszthasználat, de erre nézve is igen hasznos információkat szolgáltatottak. Tényszerűen bizonyították, hogy az előzetes terepismeret a tesztekkel – és azok között is a jogtisztákkal – való ellátottság hiányosságairól és a használathoz szükséges kompetenciák nem megfelelő voltáról megegyezik a tényfeltárás adataival. Egyetlen területen sem tapasztaltak szélsőséges hiányosságot: nem érvényesült az, hogy egyetlen teszt, például intelligenciateszt alapján hoztak volna a személy életét jelentősen befolyásoló döntést. Ennek extrém példái az USA gyakorlatából ismertek, különösen a 20. század elején a bevándorlók esetében, amikor egyetlen intelligenciateszt gyenge eredménye alapján utasították el a letelepedést (*Rózsa és mtsai., 2006. 16.*). (A teszteknek az iskolai szelekcióban betöltött szerepéről gyógypedagógiai diagnosztika címszó alatt lesz szó). Mára már a tesztpsychológia képviselői számára is fontos kiindulópont, hogy a pszichológiai állapot-megismerés nem csak tesztelés! A pszichológiai vélemény, mely tágabb értelmű, mint a diagnózis vagy a teszteredmény „magában foglalja az adott probléma emocionális, kognitív és viselkedésbeli jellemzőinek leírását, okainak meghatározását, hátterét, dinamikáját és folyamatát a pszichológiai vizsgálómódszerekre támaszkodva” (*Trull és Phares, 2004, idézi Perczel Forintos és Kiss, 2009. 161.*). A lelki jelenségek megismerését szolgáló pszichológiai vizsgálatok az utóbbi években az idegtudományok eredményeinek felhasználásával dinamikusán fejlődtek. Így alakult ki a *neuropszichológiai diagnosztikus vizsgálati modell*, mely az idegtudományok által közvetített megismerés alapján a lelki jelenségek, azon belül is elsősorban a kognitív és az executív funkciók és azok mögöttes agyi működéseinek, működési zavarainak megfigyeléséből indul ki.

Neuropszichológiai diagnosztikus vizsgálati modell

A neuropszichológia az utóbbi néhány évtizedben rohamos fejlődés során nem csak egyre több ismeretet halmozott fel, hanem differenciálódott is. Kialakult a kognitív neuropszichológia, a kognitív fejlődés-neuropszichológia, a klinikai és a kísérleti neuropszichológia. A képalkotó eljárások és a molekuláris genetikai vizsgálatok segítségével egyre több agyi működés és jellegzetes működészavar mintázatát sikerült a kutatóknak kimutatniuk. Az agyi sérülés és a viselkedésben feltárható zavar mintázat összefüggésének vizsgálata segítette a neuropszichológiai tünettan kidolgozását (*Csépe, 2005*). A kóros jelenségek vizsgálata egyúttal hozzájárult az ép működési rendszerek architektónikájának megértéséhez is (*Racsmány, 2007*). A kóros jelenségekből az ép működésre történő visszakövetkeztetés a gyógypedagógiai pszichológia történeti alakulásában is fontos szempont, értelmezési keret volt (*Lányiné Engelmayer és Takács, 2004*). A kezdetben elsősorban kutatásra koncentrálnak a neuropszichológia fokozatosan alakított ki olyan vizsgálati módszereket, melyeknek sajátos klinikai neuropszichológiai indikációja van. A kora gyermekkorban és a felnőttkorban szerzett agyi sérülések következményes tü-

neti képének vizsgálata, a bal-, ill. a jobboldali agyi lateralizáció leképeződése viselkedéses, motoros tünetekben, az afáziák és a diszlexia különböző típusainak és a kompenzáció lehetőségeinek feltárása ilyen területek. A helyreállítás esélyeinek megítéléséhez az agyi plaszticitásról vallott korábbi vélekedések neuropszichológiai újraértelmezésére is szükség volt. A neuropszichológia ma már önálló, a pszichológiai diplomára épülő szakképzettség. Sok területen, így a gyógypedagógiai pszichológiai diagnosztikában is nélkülözhetetlen, a fejlődési pszichopatológiai ismeretekkel együtt (Gerebenné, 2000; 2014).

Azonban egyik diagnosztikus vizsgálati modell sem kielégítő önmagában, mint ahogy egy adott klasszifikációs rendszer használata sem teszi szükségtelenné az individuális diagnosztika komplex, sokoldalú megközelítését, az egyéni mérlegelést és a minőségi elemzést. A következőkben bemutatásra kerülő gyógypedagógiai vizsgálati keret az eddig ismertetett modellek mindegyikéből felhasznál elemeket, és megkísérli azokat egy komplex, holisztikus megközelítésű rendszerbe integrálni.

Komplex gyógypedagógiai-pszichológiai-orvosi diagnosztikus modell

A gyógypedagógia területén – mint már volt szó róla – kiemelt jelentősége volt mindig is az érintett személyek esetében az állapotmegismerésnek, amihez diagnosztikus eljárásokra volt szükség. Jelentős különbség, sőt mondhatjuk, hogy *szélsőséges ellentmondás feszült* azonban a tudomány képviselőinek kutatásokra alapozott álláspontja, a törvényeknek és a rendeleteknek az adott kor oktatáspolitikájához alkalmazkodó hivatalos világa és a gyakorlati megvalósulás között. Ez a diszkrepancia, ha nem is olyan súlyos mértékben, mint a 20. század folyamán, ma is létezik.

A gyógypedagógiai tudomány képviselőinek álláspontja

A tudomány képviselői máig érvényes korszerű megállapításokat tettek már a gyógypedagógiai pszichológia kialakulásának korai, 20. század eleji időszakában a fogyatékos gyermekek és felnőttek diagnosztizálását illetően. Ha csak Ranschburg Pál, Szondi Lipót, Illyés Gyuláné Kozmutza Flóra munkásságában keressük a diagnosztikus megközelítés fő elveit, fontos mondanivalókra bukkanunk. Az egész személyiség, vagyis a biológiai és pszichológiai képességek összességének figyelembevétele fontos a diagnosztikus munkában – hangsúlyozzák (Ranschburg, 1935.; Szondi, 1931, idézi Lányiné Engelmayer, 2013.). „A gyógypedagógiai lélektani diagnózist a sokoldalúság, a finom részletek kiderítése, az összefüggések feltárása, és a teljesség kell, hogy jellemezze. A fogyatékos gyermekek (ifjút vagy felnőttet) egyoldalú értékeivel, személyiségének globalitásában, fejlődésében és környezetében kell szemlélni”. (Illyés Gy-né, 1968. 263.). Mai diagnosztikus elvárásaink szinte mindegyike megtalálható ebben a definícióban. Illyés Gyuláné azt a fontos szempontot is hangsúlyozta, hogy a fogyatékos személyeket nem csak az épekhez, hanem saját csoportjuk átlagos teljesítményeihez is szükséges hasonlítani. Ez a gondolat a mai vizsgáló módszerek kidolgozása terén például a *Snijders-Oomen* nem verbális intelligenciatest, külön halló és hallássérült vagy mozgáskorlátozottak számára készült speciális teszt esetében érvényesül. Az adekvát vizsgáló módszerek mellett a tudományos alapossággal kidolgozott fejlesztő eszközök fontosságát is kiemelik a kutatók. Különösen igényesen képviselte ezt a szempontot Illyés Sándor, amikor a csak gyakorlatban kidolgozott és beváltak ítélt módszereknél is igényelte a tudományos validálást. 2000-ben már korát megelőzve hangsúlyozta, hogy mind a diagnosztikus, mind a fejlesztő és terápiás munkában szükség van az eljárás-rendeket szakmailag szabályozó és egységesítő protokollokra (Illyés, 2000).

A nemzetközi gyógypedagógiai szakirodalomban megjelent az igény az egyszeri alkalommal végzett állapotleíró státuszdiagnosztikát felváltó *folyamatdiagnosztikára*, a fejlesztés szempontjából releváns diagnosztikai is-

mérveket képviselő *fejlesztésdiagnosztikára és a szükségletorientált diagnosztika* képviselőjére (Bundschuh, 1994.; *Handbuch*, 2005.). A fejlődéslélektan hatása is tükröződik ebben. Előtérbe kerül a teljes életívet átfogó nevelési és rehabilitációs szolgáltatások biztosítása, amely igényli az életkori határok kibővítését lefelé a csecsemőkor és felfelé a felnőtt- és időskor felé. Így kerülnek kimunkálásra az ezekhez az életkorokhoz illeszkedő diagnosztikus vizsgálatok és a csatlakozó fejlesztési, terápiás eljárások, például a korai fejlesztés elméletében és gyakorlatában, valamint az életminőség vizsgálata és a pedagógiai kísérés feladatai a fogyatékos felnőttek életében. Hazai kutatóink is ebbe az irányba terjesztették ki diagnosztikus tájékozódásukat (Gereben F.-né, 2004, 2012.; Lányiné Engelmayer, 2004.; Csákvári, 2012).

A törvényekben, rendeletekben tükröződő diagnosztikus szemlélet és eljárásrend

A fogyatékos gyermekek állapotának megismerését a 20. század első felében a gyógypedagógiai oktatás számára történő kiválogatás érdekében szorgalmazták. Az ép és a fogyatékos állapot közti határvonal megállapítása és az általános iskolai követelményeknek történő megfeleltetés voltak a vezető szempontok. A képezhetőség minősítése, illetve a képezhetetlenség megállapítása is ennek a gyakorlatnak volt része. A képezhetetlennek minősítettek pedig még a gyógypedagógiai nevelésből, oktatásból is kizárták. A többségi iskola kirekesztő gyakorlata pedig azáltal legitimálódott, hogy voltak olyan intézmények – a gyógypedagógiai iskolák – amelyekbe a többségi iskolai tantervi követelményeket nem teljesítőket ki lehetett emelni. Ezt a diagnosztikus megközelítést nevezzük *szelekció-orientált* diagnosztikus gyakorlatnak. E gyakorlat végrehajtói pedig az *áttelepítő bizottságok* lettek, melyek akkor csak ad hoc rendszerrel működtek, nem voltak állandósult intézményi keretei. Működésüket 1953-tól miniszteri utasítás szabályozta.

Az 1960-as évektől kezdve egyre nyilvánvalóbb lett, hogy az áttelepítő bizottságok munkája mind a személyes kompetenciákat, mind az alkalmazott vizsgálati módszereket illetően nem kielégítő. Ezt igazolták tudományos vizsgálatok, szociológiai felmérések, melyek bizonyították a gyógypedagógiai iskoláknak a tanulói összetételre vonatkozó diszfunkcióit. Mindez – persze ma már tudjuk – nem csak a vizsgálati hiányosságokkal, hanem az akkori oktatáspolitikával függött össze. Kétségtelen azonban, hogy felszínre kerültek diagnosztikus hibák is. Mindez reformok bevezetését sürgette. 1967-re elkészült a művelődésügyi miniszter rendelete a reformbizottság munkájaként a *Gyógypedagógiai áthelyezési útmutató*, melyben megfogalmazást nyert, hogy: „A fogyatékosok okainak, szimptomáinak, súlyossági fokának és a fejlődés lehetőségeinek megállapítása csak *komplex vizsgálatok* segítségével valósítható meg. Általános iskolai pedagógus, orvos, pszichológus, gyógypedagógus együttműködése elengedhetetlen követelmény” (*Gyógypedagógiai áthelyezési útmutató*, 1967. 6.). A komplexitás és a különböző szakmák hozzájárulása a diagnosztikus folyamathoz mára is korszerű elv, mely tehát igen korán megjelent a hazai rendeleti világban, de megvalósulása sok ok miatt késlekedett.

Jelentős szemléletbeli és az eljárásrendben is tükröződő fejlődést jelentett az 1974. évben létrehozott és 1975-ben rendelettel szabályozott *Állandó Áthelyező Bizottságok* intézménye. Megszűnt a vizsgálatok kampány jellege, a munkatársak között gyógypedagógus, orvos, pszichológus szerepeltek, mint a komplex vizsgálatok megvalósítói. A komplexitás követelménye azonban a gyakorlatban sokáig – sőt bizonyos esetekben máig sem – érvényesült teljes körűen. Ezt igazolja a szelekciós diagnosztikát az esélyegyenlőség érdekében és az etnikai kisebbségeknek okozott hátrány miatt bírálók írásait összefoglaló tanulmány (Gerő, Csanádi és Ladányi, 2006) és az Utolsó padból program tanulsága is (Torda, 2008). A régi szelekciós eljárás az óvodai felvételt és beiskolázást segítő eljárás alakult, mely függetlenedett az iskolák érdekeitől. A vizsgálati munka szemléletének és módszertanának egységesítését is megcélozta a rendelet. Követelmény lett a szülőkkel való együttműködés biztosítása, akiknek fellebbezési jogát biztosították egyet nem értésük esetén. Előírt lett a diagnózisok bizonyos

időközönként történő felülvizsgálata (részletes elemzés: *Lányiné Engelmayer, 1985*). Az 1985. évi Oktatási törvény, majd a rendszerváltást követően az 1993. évi közoktatási törvény és ennek kiegészítései, módosításai igen sok területen hoztak jelentős változásokat, feladatbővülést. Megjelennek a korai fejlesztést megelőző vizsgálatok, megszűnik a képezhetetlenség kategória, a tankötelezettségből történő kizárást felváltja a képzési kötelezettség intézménye, a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekek fejlesztő felkészítésének biztosítása is sok új vizsgálati feladatot jelent. Mindennek tudományos feltételei már jól kidolgozottak eddigre a gyógypedagógiai tudományban. Az áthelyezési útmutatónak is több, továbbfejlesztett változata jelent meg, áthelyezési vizsgálat címmel, segítve a szakembereket az új törvényi feltételeknek való megfelelésben. Minderről részletes tájékoztatást ad – sok gyakorlati és elméleti szakember elemző tanulmányában – az az *Emlékkötet*, mely a szakértői bizottságok 25. éves jubileuma alkalmából jelent meg (*Nagyné Réz, 1999*). 2003-ban kerül be a közoktatási törvénybe a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló fogalma, melynek tartalma, definíciós kritériumai azonban a módosítások során többször változtak. A 2010-es rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról (4/2010. (I. 19.) OKM rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról) már igen részletesen és jó szakmai szemlélettel határozza meg a vizsgálat tárgyi, személyi és szakmai feltételeit, a szakértői vélemény tartalmi követelményeit. A szakértői véleményben kell állást foglalni az iskoláztatás módját illetően, javaslatot tenni, hogy a gyermek a többi gyermekkel együtt (integráltan) vagy gyógypedagógiai iskolában tehet eleget a tankötelezettségének. Az azonban bírálat tárgyát képezheti, hogy a gyermeket csak olyan többségi iskolába lehet felvenni, amely a jegyző listáján úgy szerepel, mint ahol adottak az integráció feltételei. A nemzetközi elvárásoknak akkor felelnék meg, ha minden olyan iskolában, ahová sajátos nevelési igényű gyermek kerül, kötelezővé tennék az integráció feltételeinek megteremtését. Ekkor válna az iskolarendszer valóban befogadóvá, inkluzívá. Annak eldöntéséhez azonban, hogy ehhez mire van szükség, maga az orvosi, pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálat nem ad elég szempontot, ehhez más értékelési stratégiát kell alkalmazni. A 2011. évi köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről) sok területen megújítja a diagnosztizálást és tanácsadást végző intézménystruktúrát, az SNI meghatározást a szakmák által képviselt szempontokhoz igazítja. A 2013. évi EMMI rendelet a szakszolgálat intézmények működéséről konkretizálja a vizsgálati eljárásrendet, az adminisztratív tennivalókat és a tartalmi követelményeket.

Megállapítható, hogy a pszichológiai, gyógypedagógiai vizsgálati munkát szabályozó rendeletek a szelekció-orientált eljárásrendtől a komplex keretbe illeszkedő, szükséglet-orientált vizsgálati stratégia felé mozdultak el, követve ezzel a nemzetközi oktatáspolitikai trendeket.

Diszfunkciók a gyakorlati terepen, a szakszolgálatok közül elsősorban a nevelési tanácsadói és a szakértői bizottsági munka területén

A diagnosztikus és tanácsadó munkát végző szakemberek szakmai elkötelezettségét, hivatásszeretetét a velük kapcsolatban állókon kívül az a felmérés is igazolta, amely a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt SNI programja keretében készülő *Diagnosztikai kézikönyv* kiindulópontját jelentette. „Ennek keretében áttekintő látélet készült az aktuális diagnosztikus szolgáltatás jellemzőiről, működésének erősségeiről és azokról a területeiről, melyek hiányosak vagy nem teljes körűen elérhetők a szolgáltatásban” (*Torda, 2013. 4.*). Az elkötelezettség megléte mellett azonban a szakemberek munkáját nagyban nehezítette, hogy az elmúlt évtizedekben nem volt állandóság és folyamatosság sem az intézményi keretekben, sem a fenntartót illetően, sem a munkát meghatározó szakmai fogalmak használatában. A pszichológus és orvos álláshelyek sokszor nem voltak betöltve, így nem érvényesülhetett a komplex vizsgálat. A szakemberek kompetenciái nem voltak világosan meghatározva. Szűkösek voltak az anyagi források és ez nem tette lehetővé sem a szükséges és előírt vizsgálati és terápiás eszközök beszerzését,

sem a munkatársak továbbképzését. A nevelési tanácsadói tevékenységben kevésbé érvényesültek a nem jogtiszta teszthasználat hibái, de az illetékességek tisztázatlansága miatt sokszor feleslegesen megismétlődtek a vizsgálatok a két feladatellátás között.

Az SNI fogalom értelmezésében a szakemberek között mutatkozó eltérések és a valóban előforduló diagnosztikus hibák miatt is, egyes megyék között jelentős különbségek alakultak ki elsősorban az akkor SNI/b kategóriába soroltak létszámát illetően. Ebbe a körbe tartoztak a diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás tanulók és a figyelemzavarral küzdők. Az SNI diagnózishoz kapcsolt többlettámogatásokat pedig a túl magas szám miatt az oktatáspolitikai nem tudta biztosítani. Így került sor 2007-ben arra a kötelezően előírt, több mint 30 000 SNI tanulót érintő felülvizsgálatra, mely a diagnózisok tényleges meglétének újra vizsgálatát és szükség esetén új kategória-besorolást írt elő (2007. évi LXXXVII. törvény 126. § 1.). A felülvizsgálat a gondos szakmai előkészítés és az anyagi feltételek biztosítása ellenére is komoly megterhelést jelentett a bizottságoknak, elsősorban a feszítően rövid határidő miatt. Az, hogy a felülvizsgálat során több mint 10 000 tanuló kikerült mind a BTM, mind az SNI körből, mutatja azt, hogy a kategorizáló diagnosztikát mennyire befolyásolják önkényes megállapodások a kategóriák hatáiról, valamint oktatáspolitikai megfontolások és a diagnosztikai rendszer felkészületlensége is (Közoktatás-statisztai adatszolgáltatások, 2007; 2008). Mindezek a – csak vázlatosan áttekintett – diszfunkciók tették sürgetővé a munka egységesítését szolgáló diagnosztikus kézikönyvek, majd protokollok kidolgozását.

Diagnosztikus kézikönyvek, útmutatók, a vizsgálati, tanácsadó és fejlesztő munkát szabályozó protokollok a szakszolgálati munkában

A TÁMOP 3.1.1. projekt 4. pillérének keretében kerültek kidolgozásra 2012–2013-ban az SNI körbe tartozó fogyatékosági területekre diagnosztikus útmutatók: autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók; beszéd- és nyelvi zavart mutatók; értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő); hallássérült (hallási fogyatékos); látássérült (látásfogyatékos); mozgáskorlátozott (mozgásfogyatékos); egyéb pszichés fejlődési zavarral (figyelemzavar, hiperaktivitás) küzdő gyermekek, tanulók. Ezeket a fogyatékosági területekre kidolgozott útmutatókat pedig megelőzte egy, az egységes témakezelést tárgyaló fejezet (*Mészáros és Nagyné Réz, 2013*). A vizsgálati útmutatók (melyek címükben a protokoll szót is tartalmazzák) egységes szerkezeti koncepcióban tekintik át az adott szakterület diagnosztikát ellátó intézményeit, módszereit, azok rendeleti háttérét néhány kiválasztott külföldi országban. A nemzetközi áttekintés után bemutatják a hazai gyakorlatot és javaslatot tesznek mind a szakmai fogalomhasználat megvitatására, mind a tárgyi, személyi feltételek javítására. Külön nagy értéke ezeknek az útmutatóknak, hogy feltérképezik a vizsgálati eszközök, tesztek nemzetközi piacán az egyes képességtartományok megismerésére szolgáló eszközöket, és javaslatot is tesznek ezek közül azokra, amelyek beszerzése feltétlenül fontos volna. E terjedelmes anyagok egységbe foglaltan, végül a *Diagnosztikai kézikönyv*⁵ fejezetei lettek, melynek alkotó szerkesztője *Torda Ágnes* (2013), a szakmai projekt vezetője az Educatio-nál *Kapcsáné Németi Júlia*.

A protokollok iránti igény a minőségellenőrzés és minőségbiztosítás területéről került át a köznevelés világába. A protokoll foglalkozik azzal a célcsoporttal, amelynek érdekében kidolgozták, a szolgáltatásban közreműködők kompetenciáival, a szolgáltatás eszközigényével, a szakmai és szakmaközi kommunikációval, a szakmai munka támogatásával, a továbbképzések iránti igénnyel, a szolgáltatás minőség-ellenőrzésével, a dokumentálással és a nyilvántartással. A protokollok tartalma bővebb, mint a diagnosztikus útmutatóé, mert az intézmény teljes működését szabályozza, nem csak magát a diagnosztikus folyamatot. Az első munka, mely protokolláris szemlélettel dolgozott ki kézikönyvet a szakszolgálati tevékenység egy meghatározott területére, 2008-ban je-

5. Elérhető: www.educatio.hu/hirfolyam/TAMOP311_4pillar

lent meg (*Mesterházi, 2008*). Azonban nem csak az SNI diagnosztikában, tehát a szakértői bizottsági munkában van szükség egységes standardok, szakmai szabályok, követelmények kidolgozására, hanem mind a tíz szakaszolgálati tevékenység esetében. Jelenleg ezek kidolgozás alatt vannak. Eddig elkészült a mintát adó *Alapprotokoll* (*Torda, és Nagyné Réz, 2014*) és *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll* (*Nagyné Réz, 2014*) már lektorált formában. A többi szakaszolgálati tevékenység protokollja jelenleg lektorálás alatt van. „A megváltozott jogszabályi környezet, a köznevelés területén érvényre jutó minőségfejlesztési törekvés, a tudományos fejlődés, a diagnosztikai eszközök világszerte robbanásszerű korszerűsítése, a szakértői bizottsági véleményekkel szembeni szülői opponálás, majd az ezek kapcsán elvégzett másodfokú eljárások tapasztalatai egyaránt rávilágítottak arra, hogy folyamatosan szükség van a szakértői bizottsági munka innovációjára. Nélkülözhetetlen a szakemberek megfelelő továbbképzése, a diagnosztikus eszközök revideálása, illetve újak bevezetése, amelyeket célszerű jól átgondolt szakmai protokoll formájában leírni” (*Nagyné Réz, 2014. 11*).

A protokolláris módszertani innováció előzményeiről, valamint a protokolláris szemlélettel végzett komplex állapotfelmérés indikációjáról, folyamatáról, eszközrendszeréről és a megvalósulás tapasztalatairól már nem csak a protokollokból tájékozódhatunk, hanem a legújabb szakirodalmi forrásokból is (*Nagyné Réz, 2014; Mézszáros, 2014*). *Fontos leszögezni, hogy sem a diagnosztikus útmutató, sem a szakaszolgálati protokoll nem lehet olyan merev szabályrendszer, szinte recept, mely háttérbe szorítaná a kompetens, jól felkészült szakemberek innovatív, kreatív munkáját.* Az utóbbi évtizedekben, bár sok diszfunkció volt észlelhető a diagnosztikus munkában, mégis leszögezhető, hogy minden területen érzékelhető a fejlődés. A szakértői vélemények részletesebbek, elemzőbbek, mint néhány évtizeddel ezelőtt, követik a tudományok fejlődését. Mind a kilenc diagnosztikus útmutató és az eddig elkészült protokollok szakmai lektoraként megerősíthetem, hogy ezek mögött komoly szak tudás, innovációs szándék, jó gyakorlati tapasztalat és széles körű terepismeret áll. A diagnosztikai kézikönyvben és a protokollokban foglalt ismeretek értelmezését és az alkalmazás módját a közeljövőben felkészítő továbbképzési programok fogják elősegíteni.

Korszerű követelmények a pszichológiai, gyógypedagógiai, pedagógiai állapotmegismerő vizsgálatok területén

1. *A diagnosztizálás kifejezés helyett kerüljön alkalmazásra az állapotmegismerés (assessment) fogalom, mely képességek, tulajdonságok, készségek megismerését, mérését, becslését egyaránt magában foglalja, és szakít az orvosi jelentésű diagnózis fogalommal. Ez jelenti a nemzetközi gyakorlathoz történő igazodást.*
2. *Érvényesítse a bio-, pszicho-, szociális modellben való gondolkodást.* Legyen tekintettel az etnikai, nyelvi, kulturális diverzitásra.
3. *Legyen komplex, vagyis igényelje különböző szakmák részvételét a vizsgálati folyamatban. A vizsgáló szakemberek konzultáljanak egymással, ne csak írásban leadott diagnózisokat küldözgessenek egymásnak. A vizsgálat így válik holisztikus megközelítésűvé.*
4. *Ne a fogyatékoságot, hanem az eltérő, atipikus fejlődést mutató gyermeket, ifjút, felnőttet tekintse vizsgálat tárgyának, illetve alanyának.*
5. *Vegye figyelembe a vizsgálatban résztvevők szakmai kompetenciáit.* A különböző szakemberek ismerjék ezeket és ne lépjék át saját szakmájuk kompetencia határait. Ez nem csak a pszichológust, orvost érinti, hanem a gyógypedagógus szakmán belül a szakterületi végzettséget is. Máshoz ért a logopédus, a szomatopedagógus vagy bármelyik fogyatékosági, atipikus fejlődést mutató csoportra képzett gyógypedagógus.

6. *Válaszolja egy klinikai kérdésre, a vizsgálatot kezdeményező által megfogalmazott és előterjesztett nevelési szempontú kérésre. A vizsgálati stratégia tervezésekor ezt figyelembe kell venni és nem automatikusan, akár a protokollt mereven követve eljárni.*
7. *Ne legyen defektusleltár, vizsgálja és tárja fel az egyénben rejlő erősségeket, pozitív tulajdonságokat, épen maradt funkciókat. Ezek gyakran nem csak a kognitív képességekben és az ismeretekben nyilvánulnak meg, hanem a szociális kapcsolatok, az érzelmi élet, a motiváció területén.*
8. *A problémához adekvát, korszerű vizsgálati módszereket alkalmazzon. Legyen képes a vizsgálatot végző választani a széles eszköz-kínálatból, és ha a szükséges eszköz aktuálisan nem áll rendelkezésre, törekedjék azt beszerezni (kölcsonzés, bérlés, megvásárlás).*
9. *Tekintse „vizsgálati eszköznek” a megfigyelést is, mely kiemelt fontosságú a korai életkorban és a súlyosan, halmozottan sérült személyek vizsgálatában. Egy állapotmegismerést szolgáló vizsgálat nem csak tesztelés!*
10. *Vegye figyelembe az élettörténet eseményeit a vizsgálati eredmények értékelésekor. Tekintse az élettörténetet többnek, mint orvosi értelemben vett anamnézisnek. Vizsgálja tehát a gyermek szociális életterének körülményeit, szociális réteghelyzetét, kötődéseit, életének pozitív vagy negatív élményeit, személyiségfejlődését segítő és a hátráltató körülményeket.*
11. *A vizsgálati helyzeten kívül vonja be reális kommunikációs helyzetek, az iskolai és a hétköznapi élet szociális szituációinak megfigyelését is. Ha erre nincs lehetőség, támaszkodjon fontos referencia személyek írott vagy szóban közvetített beszámolóira.*
12. *A diagnosztikus folyamat és az ennek nyomán készülő szakértői vélemény tartalmazza mind az egyéni állapotleírást, mind a diagnosztikai kategóriákba való besorolást, ha jelenleg ehhez köti a hazai rendeletek világa a kedvezményekhez jutást.*
13. *Szorgalmazza a diagnosztikus kategóriák felülvizsgálatát és a nemzetközi gyakorlattal való egyeztetést.*
14. *Adjon lehetőséget a későbbi revízióra, hiszen az állapot változhat. Legyen képes a vizsgáló szakember a változásokat értelmezni*
15. *Legyen fejlesztésorientált, alapozza meg az egyéni nevelési, fejlesztési, rehabilitációs, terápiás terv kidolgozását.*
16. *Vegye számba a gyermek, tanuló nevelési, oktatási, fejlesztési szükségleteit. A szükségletek vizsgálata és a tennivalók meghatározása ne általánosságban mozgó, hanem konkrét legyen.*
17. *A diagnosztikai feladatok ellátásának az egyéni többlétszolgáltatásokhoz, kedvezményekhez való hozzáférést kell elsősorban szolgálnia, nem a címkézést és a kirekesztést.*
18. *Ne legyen szelekció-orientált, minden eszközzel az integrációt, inklúziót segítse elő.*
19. *Legyen képes a vizsgáló szakember saját tevékenységét reflektálni és megújítani.*

Az itt összefoglalt követelmények több nemzetközi diagnosztikus kézikönyv, irányelv, állásfoglalás áttanulmányozásán, a hazai gyakorlat elemzésén, tapasztalatainak általánosításán és több szakértői testületben végzett munkán, valamint saját klinikai gyakorlatomon is alapulnak (Stetson,2001; Walker,2001; Schalock, 2004; Reynolds és Fletcher-Janzen, 2007; Andreus, Saklovske, és Janzen, 2011).

Összefoglalás

A pszichológiai, gyógypedagógiai képességbecslő, -mérő, állapotmegismerő munka során „...szükség van arra, hogy megismerjük a gyermek adottságait, képességeit, mostanra elért teljesítményeit, és mindazokat a gyerme-

ken kívüli külső környezeti tényezőket, amelyek a képességek kibontakoztatását hátráltatták vagy éppen elősegítették. A pedagógiai-gyógypedagógiai vizsgálat tehát sohasem csak a gyermekre irányul, hanem arra a tág értelemben vett szocializációs és tanulási környezetre – az abban szerepet kapó felnőttekre, kortárs kapcsolatokra – ahol a gyermek mai teljesítményei kialakultak. A szülők szociális és réteghelyzete, a családi nevelési stílus, a pedagógusok attitűdje a gyermek és a szülők felé, az iskola légköre mind befolyásolja a teljesítmények alakulását. Segíteni is csak akkor tudunk, ha segítő beavatkozásunk nemcsak a gyermekre irányuló fejlesztő (korrekciós, felzárkóztató, egyéni vagy kiscsoportos) foglalkozások megszervezését, biztosítását szolgálja. Tudni kell felbecsülni a környezetben rejlő erőforrásokat és azokat is be kell kapcsolni a segítő beavatkozások körébe. Tudni kell tanácsot adni, ha a pedagógiai-gyógypedagógiai kompetenciát meghaladó tennivalókat, például gyermekvédelmi intézkedést, pszichológiai gondozást, terápiát vagy egészségügyi szolgáltatásokat kell igénybe venni” (Lányiné Engelmayer, 2013. 2.). A jelen tanulmányban kifejtett történeti aspektusok, a nemzetközi fejlődési irányok és a hazai diagnosztikus gyakorlat bemutatása nem teljes körű, de megkíséreltünk megfelelni a korszerű igényeknek. A hazai diagnosztikus gyakorlat hibáit pedig elméletvezérelt stratégiával kívánjuk megújítani.

Szakirodalom

1. Andreus, J.W., Saklovske, D. H. and Janzen, H. L. (2011): *Handbook of Psychoeducational Assessment*. Elsevier Inc., Amsterdam.
2. Bacsó Ágnes, Hodossy Attila, Mile Anikó, Papp Gabriella, Perlusz Andrea és Torda Ágnes (2013): *Helyzetelemzés készítése a pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer működése, működési feltételeinek feltárására, továbbá javaslatok megfogalmazása a pedagógiai szakszolgálati ellátórendszer optimális működési gyakorlatának kialakításához*. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
3. Bacsó Ágnes, Cserti Szauer Csilla, Hodossy Attila és Torda Ágnes (2013): *Legitimációs feltétel- és keretrendszer kialakítása a pszichodiagnosztikai, gyógypedagógiai diagnosztikai, pedagógiai diagnosztikai, illetve fejlesztő és terápiás eszközök pedagógiai szakszolgálati ellátórendszerben történő jog- és szakszerű használatához*. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
4. Bass László, Kő Natasa, Kuncz Eszter, Lányiné Engelmayer Ágnes, Mészáros Andrea, Mlinkó Renáta, Nagyné Réz Ilona és Rózsa Sándor (2008): *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Budapest.
5. Benedek István (1972): *A tudás útja*. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. Binet, A. (1916): *Az iskolás gyermek lélektana*. Eggenberger, Budapest.
7. Bloch, D. (2014): *Ist differenzierender Unterricht gerecht?* Klinkhardt forschung, Bad Heilbrunn.
8. BNO-10. (1994): *A mentális és viselkedészavarok osztályozása. Klinikai leírás és diagnosztikus útmutató*. WHO-MPT, Budapest.
9. BNO-10. (1995): *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Tizedik revízió. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
10. Bolla Veronika, Füves Zsuzsa, Farkasné Kristóf Zsuzsa, Taufer Ildikó és Torda Ágnes (2013): *Hiányterületek azonosítása a pedagógiai szakszolgálati tevékenység során használatos pszichodiagnosztikai*

gyógypedagógiai diagnosztikai, pedagógiai diagnosztikai, fejlesztő és terápiás eszközök vonatkozásában. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

11. Bundschuh, K. (1994): *Praxiskonzepte der Förderdiagnostik*. Klinghardt, Bad Heilbrunn.
12. *Code of Practice. Special Educational Needs.* (2001): Department for Education and Skills, London (szerző nélkül).
13. Csákvári Judit (2012): A Szupport Intenzitás Skála (SIS) és hazai alkalmazásának tapasztalatai. In: Radványi Katalin (szerk.) *A diagnosztika aktuális kérdései*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 13–22.
14. Csányi Yvonne (2013): Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41. 3. 165–173.
15. Csányi Yvonne és Zsoldos Márta (2003): A sajátos nevelési igényekkel kapcsolatos OECD-politika és a magyar gyógypedagógia. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, 73–81.
16. Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
17. Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.) *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–165.
18. DSM-IV. (1995): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition. American Psychiatric Association, APA, Washington, DC.
19. DSM-IV (2001): *Text Revision*. A DSM-IV módosított szövege. Animula, Budapest.
20. DSM-5. (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fifth. Edition. American Psychiatric Association, APA, Washington, DC.
21. DSM-5 (2013): *Referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai, Budapest.
22. Dux László és Juhász Péter (2000): *Klinikai laboratóriumi diagnosztika*. Springer Tudományos Kiadó, Budapest.
23. Egészségügyi Világszervezet (2004): *A funkcióképesség, fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása*, FNO. Budapest.
24. Eggert, D. (1997): *Von den Stärken ausgehen, Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik*. Borgman publishing, Dortmund.
25. Eysenck, H. J. (1960): Classification and the problem of diagnosis. In: Eysenck, H. J. (ed.) *Handbook of Abnormal Psychology*. Pitman, London. 1–31.
26. Füredi János, Németh Attila és Tariska Péter (2001, szerk.): *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
27. Gereben Ferencné (2000): A neuropszichológia szerepe a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika megújulásában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55. 4. 583–590.
28. Gereben Ferencné (2004, 2012): Diagnosztika és gyógypedagógia. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.) *Gyógyító pedagógia-Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 87–104.
29. Gereben Ferencné (2014): Fejlődési pszichopatológia gyógypedagógiai nézőpontból. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. 3. 171–175.

30. Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor és Ladányi János (2006): *Mobilitási esélyek és a kiegészítő iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
31. *Gyógypedagógiai áthelyezési útmutató. Vitaanyag.* (1967): Tankönyvkiadó, Budapest. (szerző nélkül).
32. *Handbuch zur Förderdiagnostik* (2005). Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen.
33. Illyés Gyuláné (1968, szerk.): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
34. Kiss Péter, Mücke, J., és Osztovcics Magda (2000): *Szindróma Atlasz*. White Golden Book Kft., Budapest.
35. Illyés Sándor (2000): Tudomány a gyógypedagógiában tegnap és ma (A magyar gyógypedagógus-képzés centenáriumi konferenciáján, 2000-ben elhangzott előadás). *Gyógypedagógiai Szemle*, 2003, Különszám, 92–98.
36. Kullmann Lajos és Kun Helga (2004): „... El kell-e felejtenünk az orvosi modellt...” A fogyatékoság jelensége az orvostudományban. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban. Tanulmányok Gordosné Szabó Anna tiszteletére*. ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 69–90.
37. Lányi Gusztáv (2013, szerk.): *Ranschburg Pál és a magyar pszichológia. Ranschburg Pál (1870-1945)*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
38. Lányiné Engelmayer Ágnes (1985): Az áthelyezési eljárás elveinek és gyakorlatának változása hazánkban és az azt befolyásoló tényezők. In: Illyés Sándor (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola*. 2. köt. Elméletek és viták. Oktatókutató Intézet, Budapest. 397–442.
39. Lányiné Engelmayer Ágnes (1989): A képességek és tulajdonságok diagnosztizálása. In: Gerebenné Várbiró Katalin (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 5–13.
40. Lányiné Engelmayer Ágnes (2004, szerk.): Képességzavarok diagnosztikája és terápiája a gyógypedagógiai pszichológiában. *Pszichológiai Szemle Könyvtár 7. Magyar Pszichológiai Szemle*, 59. Akadémiai Kiadó, Budapest.
41. Lányiné Engelmayer Ágnes és Takács Katalin (2004): „... Nem csak a sérült képességeket kell vizsgálni, hanem azt az embert, aki ezeknek hordozója...” A fogyatékoság jelensége a pszichológiában. In: Zászkaliczky Péter és Verdes Tamás (szerk.): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia. A fogyatékoság jelensége a gyógypedagógia határtudományaiban. Tanulmányok Gordosné Szabó Anna tiszteletére*. ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium, Budapest. 233–268.
42. Lányiné Engelmayer Ágnes (2009; 2012): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
43. Lányiné Engelmayer Ágnes (2013): Tudománytörténeti reflexiók a gyógypedagógia, a pszichológia és a gyógypedagógiai pszichológia kapcsolatához. In: Csocsán Emmy (szerk.): *Emlékkötet Gordosné dr. Szabó Anna tiszteletére. (1928–2012)*. *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, Budapest. 3–12.
44. Lányiné Engelmayer Ágnes és Kiss László (2013): *A (gyógy)pedagógiai vizsgálat fő elvei, gyakorlati kérdései és illeszkedése a komplex diagnosztikus folyamatba*. FSZK, Nonprofit Kft, Budapest. 1–35.

45. Mesterházi Zsuzsa (2006): A gyógypedagógiai munkát segítő alapfogalmak: osztályozási rendszerek-állapotleíró fogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. OM. Fogyatékos Gyermek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány, Budapest. 22–32.
46. Mesterházi Zsuzsa (2008, szerk.): *Kézikönyv a (tanulási képességet vizsgáló) szakértői bizottságok működéséhez*. Inkluzív nevelés sorozat. Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht., Suli Nova, Budapest.
47. Mészáros Andrea (2014): Komplex állapotfelmérés protokolláris szemlélettel. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. 3. 185–196.
48. Mészáros Andrea, Nagyné Réz Ilona (2013): A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója. In: Torda Ágnes (alkotószerkesztő) *Diagnosztikai kézikönyv*. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
49. Möller, H.J. (2009): Development of DSM-5 and ICD-11: *Tendencies and potential of new classifications in psychiatry at the current state of knowledge*. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 63. 5. 595–612.
50. Nagyné Réz Ilona (1999, szerk.): *Emlékkötet a szakértői bizottságok 25 éves jubileumi tudományos tanácskozása alkalmából*. Cházár András Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon, Speciális Szakiskola és Szakmunkásképző, Vác.
51. Nagyné Réz Ilona (2014): A protokolláris módszertani innováció előzményei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. 3. 176–184.
52. Nagyné Réz Ilona, Csepregi András, Puhala Ildikó és Bozsikné Vig Marianna (2014): *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
53. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. and Urbina, S. (1996): Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51. 2. 77–101. (Amit tudunk, és amit nem az intelligenciáról. Fordította: Pap-Davies Éva és az ELTE"Angol nyelvű szakszövegolvasás c. kurzus diákjai.)
54. Nussbaum, A. M. (2013): *A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve*. Oriold és Társai, Budapest.
55. Petrányi Gyula (2010, szerk.): *Belgyógyászati diagnosztika*. 9. kiadás. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
56. Perczel Forintos Dóra és Kiss Zsófia (2001): Pszichológiai vizsgálatok. In: Füredi János, Németh Attila és Tariska Péter (szerk.): *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 160–175.
57. Pléh Csaba (1995): *Pszichológiatörténet*. 2. kiadás. Gondolat, Budapest.
58. Racsomány Mihály (2007): *A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
59. Reuchlin, M. (1987): *A pszichológia története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
60. Reynolds, C. R. and Fletcher-Janzen, E. (2007, eds.): *Encyclopedia of Special Education. A reference for the Education of Children, Adolescents and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*. 3. Ed. John Wiley&Sons, Inc., Hoboken. New Jersey.
61. Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér és Oláh Attila (2006, szerk.): *A pszichológiai mérés alapjai*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

62. Schalock, R. L. (2004): The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 14. 4. 204–215.
63. Schuler Dezső (1988, szerk.): *Gyermekgyógyászati diagnosztika és terápia*. 2. kiadás. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
64. Stetson, E. G. and Stetson, R. (2001): Educational Assessment. In: Walker, C. E. and Roberts, M.C. (eds.) *Handbook of Clinical Child Psychology*. 3. Ed. John Wiley & Sons Inc., New York, Toronto. 124–150.
65. Sturm, T. (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt Verlag, München.
66. Szakszon Katalin (2013): *A ritka genetikai betegségek klinikai és genetikai diagnózisa*. Egyetemi Doktori (PhD) Értekezés Tézisei. Debreceni Egyetem Klinikai Orvostudományok Doktori Iskola, Debrecen.
67. Torda Ágnes (2008, szerk.): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
68. Torda Ágnes (2013, alkotó szerk.): *Diagnosztikai Kézikönyv*. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
69. Torda Ágnes és Nagyné Réz Ilona (2014): *Alapprotokoll*. (Kézirat). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
70. Trull, T. J. és Phares, E. J. (2004): *Klinikai pszichológia. Elmélet, módszertan és hivatás*. Osiris Kiadó, Budapest.
71. *Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs vom 1. November 1997* (Nds.GVBl. S. 458; SVBl. 11/1997 S.384) (szerző nélkül).
72. Walker, C. E. and Roberts, M. C. (2001, szerk.): *Handbook of Clinical Child Psychology*. 3. Ed. John Wiley & Sons Inc., New York, Toronto.
73. WHO (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities, Handicaps. (ICIDH)*. Geneva.
74. WHO (1992–94): *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. ICD-10*. Geneva.
75. WHO (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health. (ICF)* Geneva.
76. Ypsilanti, A., Gronios, G., Alevriadou, A. and Tsapkini, K. (2005): Expressive and receptive vocabulary in children with Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49. 5. 353–359.

Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata

Heiszer Katalin – Katona Vanda – Sándor Anikó – Schnellbach Máté – Sikó Dóra*

A tanulmányban bemutatott kutatás az inkluzív módszertan meta-szintű vizsgálata. Célja e módszertan működésének megismerése és jövőjének vizsgálata hátrányos helyzetű emberek csoportjainak esetén. A munka során Delphi-módszert alkalmazva kvalitatív előrejelzés készült az inkluzív kutatások terén jártas, vagy releváns tudással rendelkező szakemberek és a vizsgált csoportokhoz tartozó érintett személyek bevonásával. A visszacsatolásos kérdőív technikája lehetőséget teremtett, hogy a megkérdezett személyek a kutatási eszköz alakítói legyenek. A Delphi-kutatás második szakaszában az első kör eredményeit figyelembe véve alakult ki a vizsgálat Likert-skálás mérőeszköze. A kutatási program tudományos hozadéka, hogy megalapozza az inkluzív kutatási módszerek a hátrányos helyzetű, elsősorban fogyatékkal élő csoportok körében történő használatát, és aggregálja az ezen a területen eddig felhalmozott tudást.

Kulcsszavak: inkluzív kutatás, participatív kutatás, Delphi-módszer, hátrányos helyzet, fogyatékoság, empowerment

A kutatás indokoltsága

Kutatásunk az inkluzív módszertant egyfajta metakutatás keretében vizsgálja. Inkluzívnak nevezünk azokat a kutatásokat, amelyekben szakértőként vesznek részt olyan személyek, akik közvetlenül érintettek a kutatás témáját illetően.¹ A bevonás kutatásonként különböző mértékű, és különböző módszerek alkalmazása lehetséges, a hangsúly a demokratikus szemléleten van. Hazánkban az inkluzív kutatásoknak nincs jelentős hagyománya, inkább elszórt, szigetszerű alkalmazása jellemző. Mégis találunk olyan kezdeményezéseket, melyek a módszer elterjedéséhez, az érintettek kutatási és fejlesztési folyamatba való bevonásához nagyban hozzájárulnak. Ilyen az *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán* zajlott *BaBe-kutatás*, mely során a frissen bevezetett Bologna-típusú képzés pedagógiai BA szakját vizsgálták kutatók az érintett hallgatók bevonásával (Vámos és Lénárd, 2012). Szakdolgozat és sikeres OTDK dolgozat is készült participatív kutatási módszerrel az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Karon, Williams szindrómás fiatalok bevonásával (Heiszer, 2010). Említhetjük még a sajtószentpéteri photovoice projektet (Harper, 2009), továbbá olyan kezdeményezéseket, mint a *Pszichiátriai Érdekvédelmi Fórum*, a *Hétes Alkotótábor*, vagy a „8ker+én” photovoice program.

Jelen kutatás szemléleti kerete a fogyatékoságtudományi (Disability Studies) megközelítés, annak multidiszciplináris, komplex, mozgalmi és emberközpontú felfogása miatt (Nagy et al., 2009). Fontosnak tartottuk feltérképezni az inkluzív kutatások jellemzőit, az ezzel kapcsolatos véleményeket, illetve a módszer jövőjét a különböző oldalról érintett személyek bevonásának tükrében. Fogyatékoságtudományi elkötelezettségünk mel-

* Heiszer Katalin: Magyar Williams Szindróma Társaság, szakmai asszisztens; ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. E-mail cím: katalin.heiszer@gmail.com; Katona Vanda: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorjelölt; ELTE BGGYK, tanársegéd. E-mail cím: katona.vanda@barczi.elte.hu; Sándor Anikó: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató; ELTE-BGGYK, óraadó. E-mail cím: sandor.aniko@barczi.elte.hu; Schnellbach Máté: Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. E-mail cím: schnellbach.mate@gmail.com; Sikó Dóra: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, kutató-elemző; ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD-hallgató. E-mail cím: siko.dora@ofi.hu. A kutatást a szerzők alkotta Mesély Munkacsoport (www.mesely.hu) az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolája pályázatának finanszírozásával végezte.

1. A tanulmányban az *inkluzív kutatás* kifejezést használjuk, mert ez magában foglalja mind a participatív, mind az emancipatív kutatásokat.

lett kiterjesztettük kutatásunkat más hátrányos helyzetű csoportokra is.² Az inkluzív kutatások terén jártas, vagy releváns szakértelemmel rendelkező személyek, valamint hangsúlyosan a hátrányos helyzetű csoportok bevonásával, Delphi-módszerrel kvalitatív előrejelzést kezdeményeztünk. A kutatási programunk által az inkluzív kutatási módszerről, – amely egy rendkívül újszerű, módszertanilag több ponton nehezített, előre kidolgozott sé mákkal nem rendelkező terület –, olyan információkat tudunk meg, amelyekre a későbbi kutatások is támaszkodhatnak, akár technikák, javaslatok, standardok ismertetése által.

Elméleti alapok

A hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó emberek bevonásával készülő kutatások a módszertani szakirodalomban többféle megnevezéssel jelennek meg. Mindenekelőtt körüljárjuk ezeket a különböző fogalmakat, és leírjuk, hogy a kutatás során, ezek közül melyiket használjuk és miért.

A participatív és emancipatív kutatási módszer új megoldásokat jelent a hátrányos helyzetű csoportok vizsgálatában, mivel a vizsgált személyek aktív résztvevőkként jelennek meg a „Semmit rólunk, nélkülünk!”-elv (Charlton, 2000) alapján. Fontos tényezője az empowerment, az elnyomott csoportokhoz tartozó személyek hatalommal való felruházása. Participatív kutatások során a kutatók között vannak hátrányos helyzetű emberek is, míg az emancipatív kutatások során a kutatást teljes egészében hátrányos helyzetű személyek végzik (Marton és Könczei, 2009). Különböző tudományágak képviselői különféle elnevezésekkel és definíciókkal illetik azokat a kutatásokat, melyekben aktívan részt vesznek azon csoportokhoz tartozó személyek, amelyek közvetlenül érintettek a kutatási kérdésben. Néhány példa: részvételi alapú tanulás és cselekvés (participatory learning and action), kooperatív kutatás (cooperative inquiry) (Reason, 1994), akciótudomány (action science) (Argyris és Schön, 1978), puha rendszer-módszertan (soft system methodology) (Checkland, 1991; Peckham és Sriskandarajah, 2005), akció-tanulás (action learning) (Gelei, 2002), valamint a részvételi akciókutatás (Reason és Bradbury, 2008; idézi McIntyre, 2008). A megközelítések és módszerek közös sajátossága, hogy alkalmazásuk során a kutató hosszabb időt tölt el egy adott közösségben, személyes szinten kerül velük kapcsolatba és a szereplők intenzív, interaktív tanulási folyamatban vesznek részt (Bodorkós, 2010. 27.). Kulturális, területi és nyelvi szinten is változnak az elnevezések: participatív, participatorikus, inkluzív, emancipatív, emancipatorikus, participatív, vagy részvételi akciókutatás, akciókutatás. Tanulmányunkban és a kutatásban az inkluzív kutatás elnevezést alkalmazzuk és a következőkben bővebben kifejtjük, hogy mit értünk alatta.

Az inkluzív kutatásba beletartoznak a participatív és az emancipatív kutatások attól függően, hogy milyen mértékű az érintett személyek részvétele. Az emancipatív kutatások során marginalizált csoportok képviselői maguk végeznek kutatást a csoportjuk marginalizációjával kapcsolatban, ők azok, akik irányítják a kutatás egész folyamatát és a kutatás egy eszköz arra, hogy javítsa a marginalizált csoportokhoz tartozó emberek életét (Zarb, 1992). Ezeknek a kutatásoknak érdekérvényesítő, felemelő szerepük van. Az emancipatív elv lényege, hogy az ismeretek ne csak megszülessenek, hanem mindenki számára hozzáférhetővé is váljanak. Céljuk a kisebbség és a többség közötti korlátok lebontása, a marginalizált csoportokhoz tartozó személyek tudás általi hatalommal való felruházása (empowerment) és a kutatói szerephez való hozzásegítése (Barnes, 2009). Fontos, hogy a kutatások gyakorlatiasak és hasznosak legyenek, illetve az eredmények ne csak egy bizonyos társadalmi rétegnek szóljanak, hanem mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A participatív kutatásokban az érintett személyek, mint saját életüknek szakértői, egyenrangú félként vesznek részt kutatói végzettséggel rendelkező szakemberekkel közösen. Olyan kvalitatív módszerekből erednek ezek, melyeknek célja az érintett személyeknek visszajel-

2. A szóismétlés elkerülése érdekében a hátrányos helyzetű jelző szinonimájaként használjuk az érintett és marginalizált fogalmakat is, valamint helyenként a konkrét csoportot jelölő fogalmat (pl. fogyatékosággal élő).

zést adni, felfedezni és megbeszélni az egyes nézeteket, véleményeket, érzéseket és tapasztalatokat. Maguk az érintett személyek lehetnek befolyással a szakmai közéletre, a döntéshozókra és a gyakorlatra. A participatív és emancipatív kutatásokra egyaránt jellemző a hierarchikus tervezés, kivitelezés és értékelés felszámolása (French és Swain, 2004). Chambers (1986) szerint ezek nem is annyira kutatási módszerek minősülnek, mint inkább új paradigmának: fogalmak, értékek és cselekvések koherens mintázata, amely alkalmas a széleskörű alkalmazásra. Ezeknek a legfőbb célja mindenkit bevonni a kutatás egész folyamatába, a tervezéstől a megvalósításra át, az eredmények kiértékeléséig. Ezekben a kutatásokban rendkívül fontosak a társas viszonyok, a kutatók közötti kapcsolat és a kölcsönös elköteleződés (Walmsley, 2004).

Az inkluzív kutatások története a 60-as évek mozgalmi tevékenységétől, gyakorlatban pedig a 70-es évektől datálódik. Hazánkban a neveléstudomány területén Vámos (2012, 2013) írt összefoglaló cikket az akciókutatásról, a fogyatékoságtudomány területén pedig Marton és Könczei (2009) írtak először részletesebben a participatív és emancipatív kutatásokról.

Az inkluzív kutatások módszertana

Az inkluzív kutatások sajátossága, hogy módszerei kiválasztását és a felhasználásuk pontos mikéntjét a kutatási kérdésen kívül a kutatásban résztvevő személyek jellemzői is befolyásolják. A módszerek alkalmazásának sikeressége fontosabb a szigorú módszertani szabályok betartásánál (Walmsley és Johnson, 2003; French és Swain, 2004; Nind, 2008). Bár egyetlen adatgyűjtési módszert sem zár ki a marginalizált csoportok képviselőivel végzett kutatás, sajátos módon a legfőbb cél a tudományos nyelvezet és a közérthetőség áthidalása, valamint a módszernek az adott csoport és téma jellegzetességeire való adaptálása. A kommunikációs nehézségek kompenzálása történhet egy olyan személy részvételével, aki jól ismeri az adott résztvevőt, és/vagy alternatív, augmentatív kommunikációs eszközökkel, szimbolikus rendszerekkel, képekkel, technikai berendezésekkel, fotóinterjú alkalmazásával stb.

A marginalizált csoportokkal való közös kutatásoknak a gyenge pontját mindig is az adatelemzés és az eredmények megosztása jelentette. Még mindig nem gyakoriak azok a példák, amelyek arra a kérdésre adnának választ, hogyan lehet például az intellektuális fogyatékosággal élő embereket bevonni az adatelemzésbe. A szakirodalmak és a saját kutatási tapasztalataink is azt mutatják, hogy a résztvevőket kevésbé érdekli az elméletgyártás és a kutatások elméleti hozadéka, azonban több példát találunk inkluzív kutatásokra, ahol a résztvevőket az adatelemzés fázisába is bevonták (Nind, 2008), intellektuális fogyatékoság esetén is (Walmsley és Johnson, 2003). Az eredmények megosztásánál is fontos szempont a reciprocitás, valamint, hogy az eredmények jelentős hozadékkal szolgáljanak a résztvevők számára. Mindenféleképpen fontos megfelelően érthető visszajelzést készíteni a résztvevőknek, illetve a többi személynek is, akit érint a kutatás. Ez lehet egy audiovizuális felvétel, vagy egy nyomtatott, illusztrált összefoglaló a folyamatról és a legfontosabb eredményekről. A publikáció általában akadémikusi feladat, hiszen nekik van hozzáférésük a számítógépes programokhoz, a konferenciákról szóló információkhoz és ők értik meg leginkább a kutatásokkal kapcsolatos visszajelzéseket. Találunk azonban olyan példát, amikor az intellektuális fogyatékosággal élő résztvevő személyek és a kutatók közösen készítettek előadást, vagy írtak cikket a kutatásról (Chapman és McNulty, 2004).

Kutatásetika

Mivel az inkluzív kutatások során kiemelt szempont a hatalmi viszonyok kritikus reflexiója, felvetődhetnek olyan etikai szempontok, melyek nem inkluzív kutatások esetén kevésbé nyilvánvalóan jelennek meg. Ehhez a kutatóknak fel kell ismerniük és szembe kell nézniük azzal, hogy a részvételi és önrendelkezési paradigma olyan kihívások elé állítja őket, melyeket nehéz az akadémiai világ által elvárt célokkal párhuzamosan kezelni (Stalker, 1998). A továbbiakban, a teljesség igénye nélkül néhány olyan dilemmára világítunk rá, melyek felmerülhetnek inkluzív kutatások során.

Az inkluzív kutatásokban potenciálisan bárki részt vehet kutatótársként, aki marginalizált csoport tagja, de az akadémikusoknak azt is tiszteletben kell tartaniuk, ha valaki ezt nem szeretné, hiszen mindenkinek joga van a vizsgálatnak nem alávetett élethez (Swain, Heyman és Gillman, 1998). Különösen azért, mert a résztvevők gyakran intim, privátszférát érintő kérdésekről beszélnek a kutatóval. Az egyenrangú viszony és a reciprocitás fenntartása érdekében biztosítani és bátorítani kell a megkérdezett személyeket arra, hogy ők is feltehessék kérdéseiket a kutatónak hasonló témában (McCarthy, 1998). Annak érdekében, hogy lehetőség nyíljon a részvétel megtagadására, szükséges a tájékozott beleegyezés olyan formáját választani, ami megfelel az érintett személy kommunikációjának. A beleegyezés vagy a részvétel megtagadása videó, kép, hangfelvétel, rajz, vagy bármilyen egyéb csatornán keresztül is megvalósulhat. A résztvevők beleegyezési képessége soha nem képezheti vizsgálat, mérés tárgyát, mert az emberi mivolt velejárója, hogy mindenki képes a saját életét érintő kérdésekben választani. A folyamatot befolyásolhatja azonban több olyan szempont, ami az eleve fennálló alávetett helyzetből, másfelől a kutatás során létrejövő hierarchikus viszonyokból fakad:

1. a személy mindenre igent mond a szocializációjából kifolyólag,
2. a kutató hierarchikus viszonyban van a személlyel,
3. a kutató baráti viszonyban van a személlyel, vagy valamilyen neki nyújtott szolgáltatáshoz kötődik,
4. a kutató nonverbális (vagy akár más, direkt módon) csatornán keresztül kommunikálja az elvárt választ (Informed Consent for Persons with Intellectual Disabilities, é. n.).

A kutató felelőssége, hogy ezekben a helyzetekben is törekedjen a hatalmi viszonyok kiegyenlítésére. Előfordulhatnak szituációk, melyekben a kezdetben említett alapvető, egyezményes szabályok megkérdőjeleződnek, különösen olyan személyek esetén, akik intellektuális fogyatékossgal élnek, és kommunikációjuk elsősorban nem verbális úton valósul meg. A kutatónak lehet egyfajta érdekképviselői szerepe (Theunissen, 2012) abban az esetben, ha például a vizsgálatba bevont személyt ért abúzusról értesül. Ilyenkor a titoktartás kérdésessé válhat, és szükségessé válhat harmadik résztvevő bevonása a döntési helyzetbe (Swain, Heyman és Gillman, 1998). Jelen kutatás során, a fenti szempontokat is figyelembe véve, irányadó volt a 'Kutatásetikai Alapvetés a Fogyatékossgtudományhoz' című vitairat.³

A kutatás

Módszertan

Jelen vizsgálat egy kétfordulós Delphi-kutatásra épül, mely módszer lehetőséget nyújt szűkebb vagy szélesebb rétegek véleményének, jövőképeinek, illetve elvárásainak feltárására egy meghatározott témakörben. A módszer lényege, hogy esetünkben az inkluzív kutatás sikertényezőit, lehetséges jövőjét szakmailag és/vagy személyesen érintett csoportok segítségével jósoljuk meg. Bizonyos értelemben a módszer egy kontrollált vitának is

3. http://www.barcsi.elte.hu/letoltesek/documents/szm/Kutatasetikai_elvek_10.pdf Utolsó letöltés: 2014. február 26.

tekinthető. A Delphi technikája biztosítja a strukturált kommunikációt, amelynek keretében az adott téma részletes megismerése válik lehetővé a résztvevő csoportok vitáján keresztül (Gordon, 1994; Stitt-Gohdes és Crews, 2004). Mivel az inkluzív kutatás témaköre kevésbé ismert, és a véleményekkel kapcsolatban nem volt előzetes tudásunk, mindenképpen egy nyitott kérdezői technikára volt szükségünk, amire a Delphi-módszer kiváló lehetőséget teremt. Alkalmazásával egy adott (gyakran elfoglalt) szakértői csoport elérése lehetővé válik egy online felületen keresztül, valamint a széles nyilvánosság véleményének feltérképezésére is alkalmas. Mivel hátrányos helyzetű csoportok tagjainak és különböző szakembereknek a véleményére egyaránt kíváncsiak voltunk, így a résztvevők egymás közötti anonimitása feloldotta az esetleges „rejtve maradt hangokat”.

A jövőkutatásoknak három fő, egymással szorosan összefüggő sajátossága a jövőorientáltság, a participativitás, és az interaktivitás. Ahhoz, hogy egy társadalmi csoportot jövőorientáltnak nevezhessünk, elengedhetetlen, hogy az érintettek részt vegyenek a döntési folyamatokban. Az interakció a kulcsa lehet az együttműködésnek. Lényeges, hogy a jövővel kapcsolatos gondolkodásban minden érintett személy részt vegyen egymással interakcióba lépve, majd következő lépésként hatással legyenek a folyamatokra (Nováky, 2011). A Delphi-módszer kiválóan alkalmas e három elem összefűzésére. Jelen esetben az inkluzív kutatásokban a kutatói és résztvevői oldalról egyaránt érintettek véleményének összevetésére nyílik lehetőség, amely alapot nyújt a kutatás jövőbeli alkalmazásának gyakorlati megvalósításához.

Kutatásunkban a visszacsatolásos kérdőív technikáját használtuk: az első kérdőív kiküldése után a beérkezett válaszok alapján készült egy szintetizált állításokat felsorakoztató kérdéssor, majd ez újra kiküldésre került a bevont csoport tagjainak, illetve különböző csatornákon nyilvánosan is hozzáférhetőek voltak a kérdések. Ez utóbbit a szakirodalom Public Delphi-nek nevezi. Ez a módszer lehetőséget teremt arra, hogy az érintett személyek a kutatás folyamatának alakítói legyenek. Bizonyos esetekben, például intellektuális fogyatékossgal élő embereknél az önkitöltős kérdőív nem bizonyul hatékony kérdezői módnak. Annak érdekében, hogy ennek a csoportnak a véleménye is hangot kapjon, a személyes kérdezőt választottuk, könnyen érthető kérdésekkel, strukturált interjú keretében.

A kutatás kiindulópontja az volt, hogy az inkluzív kutatásokra szükség van, épp ezért az első szakaszban használt kérdőív csak arra vonatkozott, hogy milyen módon megvalósítandó, és hogy mit várhatunk a módszer alkalmazásától. A módszer általános hasznosságát nem kérdőjelezi meg maga a kérdőív, de volt olyan kitöltőnk, aki ezt megtette.

A kutatás első szakaszában használt, nyílt végű kérdések a következők:

1. Mit gondol, mi az elvárása a különböző, hátrányosan megkülönböztetett egyéneknek általában a kutatásokkal kapcsolatban?
2. Ön szerint miért van szükség inkluzív kutatásokra?
3. Mit gondol, mi a célja az inkluzív kutatásoknak?
4. Ön szerint mitől lehet sikeres egy inkluzív kutatás?
5. Mit gondol, mik az inkluzív kutatás nehézségei, veszélyei?
6. Milyen létező gyakorlatokról, kezdeményezésekről tud Ön az inkluzív kutatások terén külföldön?
7. Milyen létező gyakorlatokról, kezdeményezésekről tud Ön az inkluzív kutatások terén hazánkban?
8. Mit gondol, hogyan alakul az inkluzív kutatások jövője hazánkban?

A Delphi-kutatás második szakaszában az első szakasz nyitott kérdéseiből beérkező válaszok alapján állításokat fogalmaztunk meg az inkluzív kutatással kapcsolatban. Ezeket az állításokat egy ötfokozatú Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak. A 40 elemből álló állítások kitért az inkluzív módszertan hasznára, a benne

rejlt lehetőségekre, veszélyekre, a vele szembeni elvárásra, a professzionális kutatóval szembeni elvárásokra, és a marginalizált csoporthoz tartozó kutató ideális szerepére.

Minta és részvétel

A Delphi-kérdőív első körének kiküldéséhez olyan személyeket gyűjtöttünk össze, akiknek tudása és szaktudása fontos lehet számunkra a téma megismerésében. A kutatás során szakértői mintavételt alkalmaztunk, mivel nem áll rendelkezésre a teljes populációt leíró lista, illetve nem is célunk az erre való általánosítás. Így a mintába kerülés kritériumának alapját a releváns téma és a kutatás célja szempontjából határoztuk meg. Egyik oldalról az inkluzív kutatások lehetséges érintett résztvevői, hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó személyek kerültek be, a másik oldalról pedig olyan kutatók, akik számára az inkluzív kutatás egy lehetséges irány, mivel hátrányos helyzetű csoportok tagjaival kapcsolatban végeznek kutatásokat. Így az inkluzív kutatások potenciális célközönségének véleményét térképeztük fel, először nyitott kérdéseinkkel. Az önkitöltős kérdőívet összesen 109 fő részére küldtük ki online formában. Az ilyen válaszadási lehetőségeknek az lehet az előnye a személyes lekérdezéssel szemben, hogy a kutatók befolyása kisebb mértékű a válaszokra. Viszont hátránya lehet a nagyobb arányú válaszmegtagadás, mivel nincs jelen a személyes kontroll. Emellett az online kérdőíveknél is felfedezhető több előny, hátrány, illetve erősség, gyengeség. Hátrányként szokták még megjelölni, hogy csak a rendszeres számítógép- és internet-felhasználók körét lehet elérni vele. Jelen esetben a kutatók elérésénél ez nem jelent problémát, hiszen náluk ez egy mindennaposan használt csatorna. Bizonyos hátrányos helyzetű csoportok tagjai esetében viszont ez komoly hátrányt jelentett, amit viszont a jelen kutatásban nem volt lehetőségünk áthidalni. A kutatás második szakaszában szintén online kérdezési módot alkalmaztunk, viszont ebben a szakaszban az első körben felkeresett válaszadóknak küldött levelek mellett nyilvánossá tettük a kérdőívet különböző közösségi csatornákon keresztül.

A lekérdezés első körében harminc személyt értünk el kérdőíves formában, és egy főt interjú keretében. A válaszadóktól nem kértünk semmilyen, szerepeikre vonatkozó információt, de válaszaik egy részéből jó közelítéssel látható, hogy ők maguk kutatók, pedagógusok, segítő szakemberek, vagy hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó személyek-e. Válaszóink többsége kutató volt, de reprezentálták magukat más szerepben dolgozó és élő személyek is. Mivel a kutatás e szakaszában a cél a lehető legszélesebb vélemény- és tudásspektrum elérése volt, és nem volt célunk a társadalom vagy egy csoport véleményének megismerése; a minta kiválasztásakor a sokszínűség volt az elsődleges szempont, a reprezentativitásra nem törekedtünk.

A kutatás második körében 254 válasz érkezett be. Az első kör válaszadói közül tizenhárom fő töltötte ki a második, Likert-skálára épülő kérdőívet. Az elért személyek nagyban segítették a széleskörű terjesztést, hiszen közvetlenül csupán ötvenhárom főhöz juttatta el a kutatócsoportunk a kérdőívvel kapcsolatos felhívást. Válaszóink további húsz kitöltőhöz juttatták el személyesen (például e-mailben) a kérdőívet, valamint különböző levelezőlistákon és fórumokon való megosztással száznál is több válaszadóhoz értek el a kérdések. A kitöltőknek lehetősége volt megjelölni hét különböző, a kutatásunk témájával kapcsolatba hozható szerepet, egyszerre akár többet is. Ezek az adott szerepet maguknak valló személyek számának sorrendjében a következők:

1. Segítő szakember (N=112)
2. Segítő szakmát tanuló hallgató (N=89)
3. Pedagógus (N=83)
4. Pedagógushallgató (N=55)
5. Hátrányosan megkülönböztetett csoport tagja (N=41)
6. Kutató (N=36)

7. Kutatói Pályára készülő hallgató (N=22)

Eredmények

Véleménymintázatok

A *Delphi-kutatás második szakaszának* állításait az 1. szakasz nyitott kérdéseinek elemzése után alakítottuk ki. Az így megfogalmazott állításokat egy újabb kiküldés után a kitöltők egy szélesebb köre értékelte aszerint Likert-skálán, hogy azokkal mennyire ért egyet. A beérkezett válaszok mennyisége (N=254) azt tette lehetővé, hogy statisztikai módszerekkel vizsgáljuk az inkluzív kutatással kapcsolatos véleményekre jellemző mintázatokat. A beérkezett válaszok klaszterelemzése nyomán a 40 állítás közül 32-t sikerült 6 darab, jól leírható klaszterbe sorolni. Az elemzés további lépéseiben, amikor az egyes válaszadói csoportok sajátos nézeteit kerestük, az elemzés alapja már nem egy-egy állítás, hanem a klaszterekhez tartozó érték (a klaszterhez tartozó állítások értékeléseinek átlaga) volt.

Ezeknek a klasztereknek az elnevezése és a hozzájuk tartozó állítások a következők:⁴

| A klaszter elnevezése | A klaszterhez kapcsolódó állítások |
|--|---|
| Bevonás a kutatásba | <p>28: Az inkluzív kutatásokban a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók vegyenek részt a probléma megfogalmazásában.</p> <p>29: Az inkluzív kutatásokban a hátrányosan megkülönböztetett csoportokhoz tartozó kutatók, vegyenek részt a kutatás megtervezésében.</p> <p>30: Az inkluzív kutatásokban a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók vegyenek részt a kutatás végrehajtásában.</p> <p>31: Az inkluzív kutatásokban a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók vegyenek részt a következtetések megfogalmazásában.</p> <p>32: Az inkluzív kutatásokban a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók vegyenek részt az eredmények terjesztésében.</p> |
| Az egyenrangúság gyakorlata és kultúrája | <p>5: Az inkluzív kutatásoknak legyen célja, hogy a többségi társadalom reális képet kapjon egy hátrányosan megkülönböztetett csoport helyzetéről.</p> <p>11: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutató maga is elhivatott a kutatás céljának megvalósításában.</p> <p>12: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha a kutató kellő alázattal és demokratikus módon viselkedik a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatóval.</p> <p>14: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatókat megfelelően felkészítik a kutatásban való részvételre.</p> |

4. Az egy klaszterbe tartozó változók közti lineáris korreláció szignifikancia szintje minden esetben magasabb, mint 99%.

| | |
|-------------------------|--|
| | <p>15: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha a kutatói szerepek megfelelően vannak definiálva.</p> <p>16: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha jól érvényesül az interdiszciplinaritás, több tudományág szemszöge jelenik meg egymás mellett.</p> <p>19: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha a kutatás során biztosított az akadálymentes kommunikáció.</p> <p>23: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha kialakul a bizalom a kutatók és a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók között.</p> |
| Akadémiai tudományosság | <p>8: Az inkluzív kutatás akkor sikeres, ha eredményei széles körben elérhetőek.</p> <p>9: Az inkluzív kutatásoknak meg kell felelniük az akadémiai kutatások módszertani elvárásainak.</p> <p>10: Az inkluzív kutatásokban kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmazni kell.</p> |
| Empowerment | <p>33: Az inkluzív kutatás változást kell, hogy hozzon hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók életében.</p> <p>34: Az inkluzív kutatások eredményeit a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutató aktív részvétele teszi érvényessé.</p> <p>35: Az inkluzív kutatások haszna, hogy azok növelik a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók önérvényesítésre való képességét.</p> <p>38: Az inkluzív kutatások haszna, hogy a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók kapcsolati hálóját erősödik.</p> <p>39: Az inkluzív kutatások haszna, hogy a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutató identitástudata erősödik.</p> <p>40: Az inkluzív kutatások haszna, hogy a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutató új képességekkel gazdagodik.</p> |
| Társadalom fejlődése | <p>6: Az inkluzív kutatások hatására meg fognak szűnni a hátrányosan megkülönböztetett csoportokkal kapcsolatos sztereotípiák.</p> <p>7: Az inkluzív kutatások hatására a hátrányosan megkülönböztetett csoport fogalomhasználata bekerül a tudomány fogalomrendszerébe.</p> |
| Öncélúság | <p>24: Az inkluzív kutatások során fontos a kutató és a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutató közti barátság.</p> <p>36: Az inkluzív kutatások haszna, hogy a kutatók általa biztosítják tudományos karrierjüket.</p> <p>37: Az inkluzív kutatás jelenleg egy divatos irányzat.</p> |

Az egyes klaszterek értékelései között helyenként markáns eltérések tapasztalhatóak.⁵ A *bevonás a kutatásban* és az *akadémiai tudományosság* szempontja egyformán fontos válaszadóink szerint, ezekhez képest az *egyenrangúság kultúrája és gyakorlata* kevésbé magasra értékelt. A kutatás azt mutatta, hogy kitöltőink inkább érzik hasznosnak a marginalizált csoport szempontjából az inkluzív kutatást, mintsem hogy a többségi társadalom fejlődésének lehetőségét látnák benne. Alább látni fogjuk, hogy kirajzolódik egyetlen markáns csoport, aki a társadalom fejlődését is nagy lehetőségnek látja az inkluzív kutatások kapcsán.

Izgalmas, és a kategóriamentesség nézőpontját erősítő jelenség, hogy a kilenc felvett háttérváltozó, címke alig differenciál az így kialakított klaszterek értékelését tekintve.⁶ Az egyes csoportokhoz tartozó személyek a legtöbb szempont mentén egymáshoz hasonló módon gondolkodnak az inkluzív kutatásokról, és csak egyes pontokon rendelkeznek sajátos nézőponttal.

A segítő szakemberek inkluzív kutatással kapcsolatos véleménye semmiben sem különbözik a komplementer csoport véleményétől. A segítő szakembernek készülő hallgatók esetében érdekes, hogy azok az átlagnál kevésbé bíznak az inkluzív kutatások társadalomfejlesztő hatásában. A pedagógusok és a pedagógushallgatók inkluzív kutatásokkal kapcsolatos vélekedései egyáltalán nem különböznek a többi kitöltő véleményétől. Az inkluzív kutatások jövőjével kapcsolatban biztató, hogy a magukat kutatónak valló kitöltők sokkal kevésbé tartják a módszerben rejlő veszélynek az öncélúságot mint azok, akik nem kutatnak. A kutatói pályára készülő hallgatók emellett nagyobb súllyal jelenítik meg az empowerment szempontját és a társadalom kutatások nyomán bekövetkező fejlődésének lehetőségét is. Ez a gondolkodásbeli mintázat nem magyarázható a mintaválasztásunkkal, vagyis azzal, hogy nagyobb hatékonysággal értünk volna el olyan kutatókat, akik már rendelkeznek gyakorlattal az inkluzív kutatások terén is. Ez a szempont ugyanis – az ilyen területen szerzett tapasztalat – nem differenciál a kitöltők különböző csoportjai között. A társadalom befogadóbbá tétele melletti erős érv lehet, hogy kitöltőink között azok a személyek, akik saját válaszuk szerint nincsenek kapcsolatban semmilyen hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó személlyel, sokkal kevésbé tartják fontosnak (és értelmezésünk szerint talán realinak) a hátrányosan megkülönböztetett csoporthoz tartozó kutatók bevonását a kutatásba, és az egyenrangúságuk biztosítását. A hátrányosan megkülönböztetett személyek csoportja nem mutat a többségi társadalomhoz tartozó válaszadóképtől egységesen eltérő véleményt. Ennek elsődleges oka valószínűleg az, hogy a mintegy 40, magát ilyen csoporthoz tartozónak valló kitöltőnek nem a hátrányosan megkülönböztetett lét az elsődleges közös jellemzője. Több segítő szakember, kutató és hallgató van köztük, és ezek a szerepeik feltehetően markánsabban befolyásolják a véleményüket, mint az, hogy egy olyan csoporthoz tartoznak, amit a többségi társadalom marginalizál.

Módszertani ajánlások

Módszertanilag értelmezhető vélekedések főként az első, nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívre született válaszokban érhetőek tetten, azonban a 2. kérdőív utolsó kérdése is lehetőséget adott a kitöltőknek, hogy ilyen irányú véleményüket kifejtsék. A kutatás egyik célja az volt, hogy az elhangzott vélemények alapján támpontokat gyűjtsünk az inkluzív kutatások gyakorlati megvalósításához. A következő megállapításokra jutottunk az eredmények alapján, amelyek nem általánosíthatóak, viszont mindenképpen gondolat ébresztőek, és az inkluzív kutatások egy lehetséges interpretációját képviselik.

5. A különbségeket Friedman-teszttel és Wilcoxon-próbával ellenőriztük.

6. A különböző csoportokhoz tartozó személyek válaszait Mann-Whitney próba segítségével hasonlítottuk össze. Az alábbiakban csak a 95%-os szignifikanciaszint fölötti eltéréseket tárgyaljuk.

1. Az inkluzív kutatás szükségességét és egyben sikerességét is abban látta több válaszadó, hogy a hátrányos helyzetű csoporthoz tartozó emberek olyan többlettudással rendelkeznek az őket érintő témákról, amelyek mindeképpen segítik a kutatásnak a mindennapi élethez közelebbé tételét, érvényességét. Tehát az inkluzív kutatások tervezésének legfontosabb lépése, hogy a hátrányos helyzetű csoporthoz tartozó embereket ne csupán információforrásnak tekintse, hanem együttműködő partnernek, aki speciális tudással, tapasztalattal rendelkezik.

„Bármennyire okosnak tartjuk magunkat és módszertanilag megalapozottnak a kutatásunkat, a problémákat napi szinten megélt emberek tapasztalatai nélkül nem autentikus bármilyen elemzés, az abból levont következtetés” (szakember).

2. Az 1. pontból is következik, hogy nem szükségszerűen áll egy inkluzív kutatócsoport kizárólag szakemberekből. Nem szükséges, hogy minden kutató – akár érintett személy – szakember legyen! Szervezzünk módszertani felkészítést! Válaszadóink között megjelent az a vélekedés, hogy az érintett kutatóknak is szakembernek kell lennie, csupán az érintettsége nem jogosítja fel, hogy a kutatás aktív alakítója legyen, hiszen szükségesek az alapvető módszertani ismeretek.

„Fontosnak tartom, hogy a hátrányos helyzetű csoport kutatója egyben szakember legyen, aki mentálisan jól és kiegyensúlyozottan kezeli helyzetét, nem elfogult” (segítő szakember, érintett).

Ezzel kapcsolatban úgy gondoljuk, hogy nyilvánvalóan szükségesek a módszertani ismeretek, viszont erre szolgál a felkészítés.⁷ Azt nem érezzük indokoltnak, hogy kizárólag hivatásos kutatók vegyenek részt az inkluzív kutatásokban, mivel nagyon széles réteget kizárna, akik megfelelő felkészítés után be tudnak kapcsolódni egy kutatásba. Kutatásokban egyébként sem csak módszertani szakemberek dolgozhatnak, inkább az egymás kiegészítése a cél. Egy másik segítő szakember, érintett hozzászólásában is megjelenik a felkészítés fontossága, ami nem feltétlenül jelent professzionális kutatóvá válást.

„A semmit rólunk nélkülünk elv alapján én mindenképpen azt látom szükségesnek, hogy a hátrányos helyzetű csoportokról végzett kutatásokban a hátrányos helyzetű kutatók főszerepet kapjanak, megtörténjen felkészítésük a kutatás elvégzésére, és ők végezzék – lehetőség szerint – a majdani kutatást” (segítő szakember, érintett).

3. *Az érintett személyek bevonása az eredmények hatékony és széleskörű kommunikálását is szolgálja. Éljük ezzel a lehetőséggel!* A nyilvánosság, a további érintettek elérése útján a problémák gyakorlati megoldásának lehetőségét is közelebb hozza. Ezáltal a fogyatékos tudományban megjelenő mozgalmi elem is szerepet kap a kutatásokban, nem áll meg az elmélet szintjén, és az érintettek hatalommal való felruházása is megvalósulhat.

4. *Az inkluzív kutatások során hangsúlyossá kell tenni az egyenrangú, de különböző szerepeket.* Más a helyzet akkor, amikor a hátrányos helyzetű csoport tagja „hivatásos” kutató, ekkor a szerepekben sincs kérdés. Viszont, hogyha a hátrányos helyzetű csoport tagja értékes belső tapasztalatai által válik kutatóvá, ekkor az ő szerepe is más a kutatásban. Az inkluzivitásnak ennek alapján különböző fokozatai, formái lehetnek. A teljes inkluzivitás akkor lenne elérhető, ha az érintett kutató, hivatásszerűen is tudományos tevékenységet végezne. Ebben a hipotetikus esetben a kutatás teljes folyamatában a kérdések megfogalmazásától a kutatás gyakorlati kivitelezésén keresztül, a tanulmány megírásáig részt vesz a folyamatban. Kérdés, hogy ez szolgálja-e legjobban az

7. Példa erre az Universität Wien szemináriuma, melynek keretében pedagógushallgatók és intellektuális fogyatékossgal élő emberek közösen készültek fel az inkluzív kutatásokra, mind kutatómódszertani, mind gyakorlati szempontból (*Koenig és Buchner, 2009*).

adott csoport vagy személy érdekeit. Viszont, amikor az érintett személy hivatását tekintve nem kutató, akkor részvétele a kutatásban inkább a belső tudásából fakadóan releváns, insider szakértőként jelenik meg, és a kutatás különböző szakaszaiban szerepelhet egyfajta kontrollként, tanácsadóként. Ha nem sikerül az inkluzív kutatások esetében a *szerepeket* megfelelően definiálni, az megzavarhatja a kutatás folyamatát. A szerepzavar érintheti a nem hátrányos helyzetű kutatókat egyaránt.

„A kutatók „kiesnek” a kutatói szerepből és radikális társadalomkritikus, politikai szerepet kezdenek felvenni. Veszély lehet, ha a kutatott csoportok egyes tagjaival elhítetik, hogy ők is kutatók lehetnek, illetve társadalompolitikai akciókba sodorhatják őket, amik nem a kutatott csoportok „sajátjai”, hanem a kutatók szerepévesztéséből adódó tényezők” (szakember).

Mivel a kutatás *hatalmi* viszonyt feltételez, fontos az érintett résztvevők alárendelt szerepét kiküszöbölni.

„A legszámottevőbb nehézséget/veszélyt abban sejttem, ha a kutatás domináns ereje, a profi kutató(k) fenntartja és tovább erősíti az alá-fölrendeltségi viszonyt az érintettekkel kapcsolatban” (szakember).

5. Ügyeljünk arra az értékes, ám igen törekeny bizalmi helyzetre, amit az inkluzív kutatás teremt! Eredményeink alapján az is elmondható, hogy az inkluzív kutatásokban az érintett résztvevők és a kutatók között más a kapcsolat minősége, mint a nem inkluzív kutatásokban. Az inkluzív kutatás a kutatásban aktívan résztvevő, hátrányos helyzetű csoporthoz tartozó emberek és a többi kutató között is mélyebb, bizalmi kapcsolatot feltételez, a személyes kapcsolat, és az egymásra való odafigyelés fontossá válik – akár a kutatás lezárultát követően is.

„Meg kell találni a közös hangot, fontos a légkör, fontos a kutató személye, a személyes kapcsolatok. Akkor sikeres, ha odafigyelünk egymásra” (intellektuális fogyatékossgal élő ember, akinek már több participatív kutatással kapcsolatos tapasztalata van).

6. *Fordítsunk elegendő időt a kutatásra: adjunk időt magunknak, a kutató-teamnek egymás megismerésére, a kapcsolat ápolására.* Több válaszadó szerint több idő szükséges az inkluzív kutatásokhoz, ennek a figyelmen kívül hagyása pedig veszélyforrás lehet, ahogy a következő válaszadó is megfogalmazta.

„Hogy nem szánunk rá elegendő időt. Mind a kutatás tervezése, mind a kapcsolatfelvétel, a kutatás ideje és nagyon fontos az utánkövetés. Egy közösséget nem lehet csak úgy otthagyni, „ha megkaptuk, amit akartunk” (szakember).

7. Az időigényhez is kapcsolódó fontos további tényező az inkluzív kutatásokban, hogy kommunikációs nehézségek léphetnek fel, amelyekhez *meg kell találni a megfelelő akadálymentesítési módot.*

„Nem ismerjük eléggé az egyenlő esélyű hozzáférés, a mindenki számára hozzáférhető környezet fogalmát, konkrét technikáit. (pl. a siketek – többnyire – kétnyelvűek és valamelyik nyelvben erősebbek; ha ez nem a magyar nyelv, akkor jelnyelvi tolmácsra mindenképpen szükség van a kommunikációhoz)” (szakember).

Kutatói önreflexió

A kutatás során számos helyzet indokolta a folyamatos önbírálatot, vívódást és kiütkeresést a kutatók részéről. Az alábbiakban azokat a témákat járjuk körül, melyek leginkább fontossá váltak számunkra a folyamat során, de

ahogyan tanulmányunknak is, önreflexiónknak célja az érintett kérdésekről való széleskörű, közös gondolkodás és kommunikáció kezdeményezése.

Tudatos döntés eredménye az, hogy *a kutatás a hátrányos helyzetű csoportokat összefoglalóan vizsgálja*, anélkül, hogy ezen belül különböző kategóriákat képezne és nevezze meg. Ezt a megközelítést több kritika érte, melyek alapvetően két szempont mentén csoportosíthatók. Egyfelől felmerült, hogy milyen okból kerül kiemelésre egy kutatócsoportból bármilyen jegy mentén a hátrányos helyzetű kutató, ha az inkluzív kutatásnak az a hangsúlyos célja, hogy pontosan ezt a megkülönböztetett pozíciót felszámolja. Az álláspont képviselői szerint mindenkire ugyanazok a kutatói normák és elvárások vonatkoznak, *„éppen annyira kell vele alázattal és demokratikus módon viselkedni, mint bárki mással – egyszerűen mindegy, hogy ő érintett, kutatóként, kutatói szerepben...” (kutató).*

A másik, ezzel ellentétes álláspont szerint fontos lett volna a konkrét csoportok megnevezése, hiszen nem ugyanazokkal a hátrányokkal és nehézségekkel néznek szembe például fogyatékossgal élő emberek és a cigány származású személyek. Előzetesen mindkét nézőpont előnyei és hátrányai elemzésre kerültek. A döntés, mely egyfajta köztes megoldásként értelmezhető, a kutatás elméleti pozíciójára alapozott, melyet a fogyatékossgtudomány emberképe határoz meg. Ez természetesen nem vitatja, hogy minden ember egyformán értékes, sőt, a fogyatékossgot olyan értéknek tekinti, amely gazdagítja közös világunkat. Alapelv, hogy a személyt, és ne a fogyatékossgot (vagy nemet, bőrszínt, szexuális orientációt, stb.) helyezzük előtérbe, azonban maguk az érintettek is felhívják a figyelmet arra, hogy ez a szemlélet egyoldalúvá válhat. Az embert és a „megkülönböztető” tulajdonságot is figyelembe kell vennünk, hogy az adekvát támogatást biztosíthassuk, és tiszteletben tartsuk a tulajdonság identitásformáló szerepét is.

A választást másfelől indokolja, hogy a különböző hátrányos helyzetű csoportok olyan életfeltételek között élnek, melyek meghatározott aspektusokat fednek fel, amelyek rejtve maradtak volna, „ha megelégedtünk volna a »normális« perspektívával, és ha egy tökéletes testiségből indultunk volna ki, egy kérdések nélkül érvényes világban” (Waldschmidt, 2012. 14.). A fogyatékossg példáján keresztül Waldschmidt nem speciális élethelyzetnek tekinti a hátrányos megkülönböztetést, hanem egyfajta „gyűjtőlencsének” (Brennglas), amely összegyűjti és napvilágra hozza azokat a kérdéseket, amelyek más esetben nem jelentenek akadályt. Ahhoz tehát, hogy az érintettek számára releváns szempontokat fel lehessen tárni, a valóságot értelemszerűen leegyszerűsítő kategóriákat meg kell nevezni. Kutatásunk során magunk is sok tapasztalattal gazdagodtunk, segítette mindezt a tervezéstől az eredmények értékeléséig tartó reflexiós tevékenység. Számos kérdés merül fel, melyek a vizsgálódás tervezését, valamint a kutatási folyamatot magát is döntően befolyásolták.

A *módszerválasztás* során olyan lehetőséget kerestünk, melynek segítségével széles körben jutunk információhoz, és egyben a kutatás témája, kérdésfelvetéseink szabadon, a szakmai és közösségi hálózatokon keresztül áramolhatnak. A kérdések megosztásában végül sokan részt vettek, ahogyan azt korábban elemeztük is. Ebből fakadóan azonban mind a szakértői csoport, mind a második szakasz kitöltői között többségben vannak a fogyatékossgtudomány, fogyatékossg-ügy területéről érkező szakértők és érintettek, hiszen a kutatók maguk is főként ezen a terepen tevékenyek. Kérdés volt számunkra, hogy a jelen kutatást tekinthetjük-e inkluzív kutatásnak. Érintett személy közvetlenül nem került ugyan bevonásra, mégis számos ponton kaptunk segítséget, válaszokat, inputokat. Ezért is tekintünk úgy a kutatások inkluzivitására, mint egy spektrumra.

Szintén az inkluzív kutatásokról általában gondolkodva tettük fel magunknak a kérdést: *kié a tudás, kinek a „tulajdona” a kutatás maga?* Úgy gondoljuk, a vizsgálódások során megszerzett tapasztalat és tudás közös: a kutatásban részt vevő minden egyén sajátja, és az így kialakult kisközösség közös értéke is egyben. Éppen ezért nagyon fontos, hogy az eredmények publikációja, terjesztése során is egyenlő hozzáférést biztosítsunk minden ku-

tatónak. Érzékeny terület a „*meaningful participation*”: jelentőséggel bíró részvételt az adott személyek saját közegükben, kapcsolataikban, a számukra komfortos helyzetekben élhetik meg (Carey, 2009), ahogyan tesszük ezt mindannyian, tekintet nélkül nemre, korra, hovatartozásra vagy egyéb jellemzőinkre.

Konklúziók

Tapasztalataink és információink elsősorban a fogyatékoságtudomány területéről származnak, de érvényességük nem korlátozódik erre a témára feltétlenül. Úgy látjuk, hogy ez a terület magában hordozza a legtöbb, az inkluzív kutatással kapcsolatos fenntartást, vélt akadályt, de az itt megjelenő lehetőségek várhatóan minden más területen is lehetőséget jelentenek.

Az inkluzív kutatás módszertana és szemlélete szervesen következik a nem inkluzív gyakorlatból és a 20. század emberjogi mozgalmából. Tetten érhető volt ez abban, hogy válaszadóink közül a kutatók érezték legkevésbé veszélynek azt, hogy a kutatás öncélúvá válik, kizárólag a többségi kutató személyes történetévé. Megjelenik ez a szemlélet akkor is, amikor kevésbé strukturált módon gyűjtünk adatokat a területről: a megkérdezett szakemberek nagyon könnyen azonosulnak ezzel a kutatási kultúrával.

Kevésbé jellemző a kitöltők gondolkodására az akcionizmus. Miközben a kutatásba bevont és vizsgált, marginalizálódott csoport megerősödésének lehetőségét is a Likert-skála alacsonyabb szakaszain értékelik a kitöltők, mint más állításokat, még ennél is alacsonyabb értékeléseket kapnak azok az állítások, amelyek a többségi társadalom tanulásáról, attitűdjeinek változásáról szólnak. Összefüggésben lehet ez azzal az attitűddel, amely egyes válaszadóink véleményében is megjelenik: hogy sokan az akcionizmusnak a kutatásban való megjelenését kimondottan károsnak tartják. Ezeknek a nézeteknek a finomodása valószínűleg része lesz az inkluzív kutatások hazai elterjedésének.

Számos vívódás, kérdés kapcsolódik az inkluzív kutatásokhoz, mind a kutatók, az érintettek, és a társadalom részéről. Tanulmányunkban ezekre a dilemmákra is igyekeztünk rávilágítani: hiszünk benne, hogy a közös gondolkodás is hozzájárul válaszok, válaszlehetőségek megtalálásához, és persze újabb kérések felvetéséhez.

Reményeink szerint az elméleti keret és a kutatásunk ismertetésével közelebb vittük az olvasókat az inkluzív kutatás gyakorlati alkalmazásában releváns kérdésekhez, elősegítve annak szélesebb körű alkalmazását. Az inkluzív kutatás számos nehézséget, kockázatot rejt, ám megfelelő alkalmazásával közelebb kerülhetnünk egy módszertanilag érvényesebb és életszerűbb kutatáshoz.

Szakirodalom

1. Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
2. Barnes, C. (2009): Egy évtized változásai: reflexiók az „emancipatív” fogyatékoságtudományra. *Fogyatékoság és társadalom*. 1. 12–23.
3. Bodorkós Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. PhD értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
4. Carey, A. C. (2009): *On the margins of citizenship. Intellectual Disability and Civil Rights in Twentieth-Century America*. Temple University Press, Philadelphia.
5. Chambers, R. (1986): Normal professionalism, new paradigms and developments. *Institute of Development Studies Discussion Paper*. University of Sussex. 227.

6. Chapman, R. and McNulty, N. (2004): Building Bridges? The role of research support in self-advocacy. *British Journal of Learning Disabilities*. 2. 77-85.
7. Charlton, J. (2000). *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression and Empowerment*. University of California Press, Berkeley.
8. Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005, ed.): *The Sage handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Third edition.
9. French, S. and Swain, J. (2004): Changing disability research: Participating and emancipatory research with disabled people. *Physiotherapy*. 1. 26-32.
10. Gordon, Th. J. (1994): The Delphi Method. URL: [http://www.gerenciamento.ufba.br/Downloads/delphi%20\(1\).pdf](http://www.gerenciamento.ufba.br/Downloads/delphi%20(1).pdf) Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
11. Harper, K. (2009): *Across the Bridge: Using PhotoVoice to Study Environment and Health in a Romani Community*. Anthropology Department Faculty Publication Series. University of Massachusetts – Amherst, The Sajó River Association for Environment and Community Development, Hungary. URL: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=anthro_faculty_pubs Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
12. Heiszter Katalin (2010): *Participatív kutatás Williams szindrómás fiatalok fókuszcsoportjában*. Szakdolgozat. ELTE- BGGYK, Budapest.
13. Informed Consent for Persons with Intellectual Disabilities (é.n.): http://www.nytransition.org/data/Informed_Consent_for_Persons_with_Intellectual_Disabilities.pdf Utolsó letöltés: 2014. február 26.
14. Koenig, O. und Buchner, T. (2009): *Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars „Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten“ an der Universität Wien*. URL: http://www.academia.edu/920292/Inklusive_Forschung_mit_Menschen_mit_Lernschwierigkeiten_am_Beispiel_eines_inklusiven_Seminars_an_der_Universitat_Wien Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
15. McCarthy, M. (1998): Interviewing People with Learning Disabilities about Sensitive Topics: A Discussion of Ethical Issues. *British Journal of Learning Disabilities*. 4. 140–145.
16. McIntyre, A. (2008): *Participatory action research*. Qualitative research method. SAGE publications.
17. Marton Klára és Könczei György (2009): Új kutatási irányzatok a fogyatékoságtudományban. *Fogyatékoság és társadalom*. 1. 5–12.
18. Nagy Zita Éva, Könczei György és Hernádi Ilona (2009): A fogyatékoságtudomány útjai kettős történeti keretben, avagy első, kísérleti metszet a fogyatékoságtudományról. *Fogyatékoság és társadalom*. 1. 93–107.
19. Nind, M. (2008): *Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges*. Project Report. National Centre for Research Methods.

- URL: <http://eprints.ncrm.ac.uk/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
20. Nováky Erzsébet (2011): A participatív módszerek az interaktív jövőkutatásban. *Jövőelméletek*. Budapesti Corvinus Egyetem Jövőkutatási Tanszék. 18. URL: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/370/1/jovoelmeletek18.pdf> Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
 21. Stitt-Gohdes, W. L and Crews, T. B. (2004): The Delphi technique: A research strategy for career and technical education. *Journal of Career and Technical Education*. 2. 55–67.
 22. Stalker, K. (1998): Some Ethical and Methodological Issues in Research with People with Learning Difficulties. *Disability & Society*. 1. 5–20.
 23. Swain, J., Heyman, B. and Gillman, M. (1998): Public Research, Private Concerns: Ethical issues in the use of open-ended interviews with people who have learning difficulties. *Disability & Society*. 1. 21–36.
 24. Theunissen, G. (2012): *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis*. Lambertus, Freiburg.
 25. Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (2012, szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
 26. Vámos Ágnes (2012): Az akciókutatás és a tudományról való gondolkodás. In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (2012, szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában – a BaBe-projekt*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 299–324.
 27. Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. *Neveléstudomány*. 2. 23–42. URL: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf Utolsó letöltés: 2014. szeptember 26.
 28. Waldschmidt, A. (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Auflage. 2.
 29. Walmsley, J. (2004): Inclusive Research in Learning Disability: the (non disabled) researcher's role. *British Journal of Learning Disabilities*. 2. 65–71.
 30. Walmsley, J. and Johnson, K. (2003): *Inclusive research with people with learning difficulties*. Jessica Kingsley, London.

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 mozzanatokat 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 alpműveket. 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 alpműveket 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 publikációm, 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 végzettek kellő 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 tudományos szerkezeti 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 fogyatékosági 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 kéziratja; 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 nevelés-etikai 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, amelyek a hazai és nemzetközi gyakorlatban a kutatócsoportokat eredményesen alkalmazzák; feldolgozzák az adott témakör legfrissebb hazai és külföldi publikációit; elősegítsék a különböző tudományos műhelyekben folyó kutatómunka interdiszciplináris szemléletének és kutatómódszertani eljárásainak megismerését; mintákat adjanak a tudományos kutató projektek tervezésének és lefolytatásának gyakorlatáról; hozzájáruljanak a kutatói 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 kötöttek; 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 írunk – 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 tézisfüzet 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 vizsgálatára 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 fogyatékoságok valamely jelenségére irányuló tudományos munkát kívánnak 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 fogyatékosügy 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 fogyatékosügy 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 előadássorozat 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 fogyatékosokkal 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. Bemutatót 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 tanulást, a dialógus-tanulást, a konszenzus-tanulást, 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 hatékonynak, 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 minőségirányításhoz. 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 emelheti. 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 acces 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 Gsitesgeschichte*. 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.

Tanulmányok

Körkép

A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés

Trentinné Benkő Éva*

Jelen tanulmány egy kutatási projekt része, amely a korai intézményes kétnyelvűséggel, a kétnyelvi (CLIL) pedagógusokkal és hallgatókkal, kihívásaikkal, szükségleteikkel és kompetenciáikkal, valamint a képzésükkel foglalkozik. A cikk fókuszában a kétnyelvű oktatás, illetve a kétnyelvi pedagógusok és képzésük-fejlődésük szerepe áll. A 'kétnyelvű fejlesztés' és a 'CLIL' (tartalmi és nyelvi integráció) fogalmának definiálása és értelmezése után a tanulmány néhány releváns hazai és nemzetközi szakirodalmat mutat be. Ennek részeként két meghatározó CLIL-lel kapcsolatos európai kutatásról is rövid összehasonlító elemzést nyújt. Ezt követően azon kétnyelvi pedagóguskompetenciákat vizsgálja a szakirodalom alapján, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ahhoz, hogy a pedagógus az innovatív tanítási-nevelési környezetben az összetett kihívásoknak és feladatoknak megfeleljen. A pedagógus szakmai készségei, személyes tulajdonságai, nyelvtudása, elméleti és gyakorlati – módszertani, valamint szaktárgyi – ismeretei, nézetei és attitűdjei mind nagymértékben befolyásolják a korai kétnyelvű fejlesztés sikerét. Ezért a pedagógusok és jelöltek számára speciális kétnyelvi alap- és továbbképzés szükséges az önképzés változatos lehetőségeinek kihasználása mellett.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, kétnyelvű fejlesztés, tartalmi és nyelvi integráció, pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés, önképzés

Bevezetés

Az elmúlt másfél évtizedben a magyar közoktatásban – a folyamatosan zajló oktatáspolitikai, társadalmi és szakmai viták mellett – tovább emelkedett a kéttannyelvű általános iskolai programok száma (Vámos, 1993, 1996, 1998, 2008; Morvai és Poór, 2006; Vámos és Kovács, 2008; Kovács és Márkus, 2009). A nyelvgazdagító típusú (Baker, 1996) két tanítási nyelvű iskolák növekvő népszerűségének köszönhetően, különböző formákban, eltérő intenzitással, de megjelent az idegen nyelvi, kétnyelvű nevelés az óvodák programjaiban is (Kovács és Molnárné, 2003; Kovács, 2009; Tárnok, 2009; Tolnai, 2009; Kovács és Trentinné, 2010). Ez az innováció még tovább fokozta a korábban is megfogalmazódó igényt a korosztályt jól ismerő, a kétnyelvű fejlesztési feladatok színvonalas ellátására alkalmas speciális szaktudású és szakképzettségű pedagógusok kétnyelvű nevelésre felkészítő képzésére (Trentinné, 2013b). Nemzetközi tanulmányok és hazai kutatások igazolják a pedagógusok meghatározó szerepét a tanítási-tanulási folyamat sikerében (például *Teachers Matter* 2005, 2008; McKinsey jelentés Barber és Mourshed, 2007; *TALIS* 2009; *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe* 2013; Falus és mtsai., 1989).

Az európai többnyelvűségi stratégiával kapcsolatos állásfoglalás (2008) alapján a tagállamok kormányainak arra kell törekedniük, hogy a fiatalok a lehető legfiatalabb kortól sokféle színvonalas nyelvoktatási lehetőségből választhassanak, amelyek segítségével legalább két idegen nyelvet elsajátíthatnak anyanyelvükön felül. Az Európai Közösségek Bizottságának új keretstratégiája a többnyelvűség ösztönzésére (Brüsszel, 2005, COM) kiemelte, hogy a korai életkorban folytatott nyelvtanulás csak akkor lehet eredményes, ha a pedagógusok speciális képesítést kapnak a gyermekek életkorhoz illeszkedő, egyéni különbségeket figyelembevevő nyelvtanítására, ezért a tagállamok fontos feladata az idegen nyelv-pedagógusképzés rendszerének felülvizsgálata és az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés megteremtése (Nagyné Paksi, 2009. 168). Magyarország európai

* ELTE TÓK, adjunktus, tbenko.eva@gmail.com

viszonylatban az élmezőnybe tartozik nemcsak a nyelvgazdagító típusú korai kétnyelvű programok tekintetében, hanem az intézményes korai kétnyelvi pedagógusképzés terén is (Kovács, 2009. 47; Marsh, Maljers és Wolff, 2007).

Jelen tanulmány eltérő értelmezésben használja a *kétnyelvű* és *kétnyelvi szöösszetételű* terminusokat. Előbbi a két nyelven (anya- és célnyelven) zajló fejlesztésre, a kétnyelvű óvodai, iskolai kontextusra (mely lehet CLIL, immerzió vagy más típusú kétnyelvű program, lásd Baker, 1996; Kovács, 2006; Mehisto, Marsh és Frigols, 2008); míg utóbbit a kétnyelvű programokban résztvevő, de nem okvetlenül kétnyelvű pedagógusokra, illetve a két nyelvű oktatásra-fejlesztésre felkészítő (de nem két nyelven, hanem kizárólag idegen nyelven zajló) pedagógusképzésre alkalmazva (vö. Poór, 2012).

A kétnyelvű oktatás-nevelés fogalma

Európában már több évtizede léteznek olyan iskolák és óvodák, ahol a tantervben szereplő bizonyos tantárgyak, ismeretkörök tanítása vagy a nevelési program egyes tartalmainak közvetítése valamely idegen, regionális vagy kisebbségi nyelven is biztosított a gyerekek számára (Eurydice, 2006). Jelen tanulmány kizárólag a nyelvgazdagító típusú (Baker, 1996) kétnyelvű oktatási-nevelési formákra koncentrál. A két tanítási nyelvű vagy kéttannyelvű oktatás az intézményes idegennyelv-oktatásnak egy olyan formája, amelyben a tantervi tartalmak egy meghatározott részét idegen nyelven (a célnyelven), más részét anyanyelven tanulják a tanulók. Célja az anyanyelv és a célnyelv egyidejű fejlesztése, a célnyelven az életkornak megfelelő funkcionális nyelvhasználat elérése (Kovács, 2006. 23., lásd még a témában Vámos, 1990, 1991, 1993, 1996, 1998, 2000, 2008; illetve külföldi szakirodalomban: Richards, Platt és Platt, 1992; Hoffmann, 1991; Cummins és Swain, 1986; Cummins, 2000). Fishman (1976. 224.) korai definíciója szerint a kéttannyelvűség: „két vagy több nyelv használata az oktatásban, melynek célja nem magának a nyelvnek a tanítása”. Vámos szerint akkor beszélhetünk kéttannyelvűségről, ha a gyermek folytatólagosan vagy az iskoláztatása során „egyidejűleg tanulmányait két különböző nyelven folytatja” (1993. 7.), kiemelve, hogy ez egy nagyon összetett dolog, hiszen a kéttannyelvű oktatásnak nyelvészeti, pszichológiai, kognitív és nyelvpolitikai összefüggései is vannak (2000. 762.). A hazai és nemzetközi szakirodalom alapján tehát a kéttannyelvű oktatás egy átfogó terminus olyan oktatási programok alkalmazására, amelyekben célnyelven tanítanak bizonyos tantárgyi, műveltségterületi tartalmakat. Kovács (2006. 30.) kiemeli, hogy a két komponens egymáshoz viszonyított aránya, a célnyelv oktatásának közvetlen vagy közvetett módja, a tanulási stratégiák bevonása vagy figyelmen kívül hagyása stb. alapján további differenciálás lehetséges (például: Topic-based, Cross-curricular, CLIL, Immersion).

A CLIL betűszó (Content and Language Integrated Learning) az 1990-es évek során fokozatosan a legszélesebb körben használt szakkifejezéssé vált az oktatás e típusával kapcsolatban Európában (Eurydice, 2006). Maga a CLIL betűszó megalkotása David Marsh nevéhez fűződik (1994). A finn Jyväskylä-i Egyetem és a holland európai oktatási platform szakértői Marsh vezetésével 1996-ban hivatalosan is javasolták a CLIL terminus alkalmazását, amely elnevezést az európai egyeztetést követően széles körben elfogadtak (Marsh, Jarvinen és Haataja, 2007). Nemzetközi szinten azóta is a CLIL elnevezést használják a szakemberek a 2006-ban kicsit módosított definíció szerint (Marsh, Maljers és Wolff, 2006) általános szakkifejezésként minden olyan oktatási formára, ahol valamilyen szaktárgyi tartalom átadása idegen nyelven történik (lásd további elnevezések a tartalom-alapú/kétnyelvű tanítási formákra az 1. számú táblázatban). Egyes szakértők a CLIL terminus alá tartozónak sorolják az immerziós típusú kétnyelvű fejlesztést is (például: Mehisto, Marsh és Frigols, 2008. 12.), míg mások elkülönítik a két megközelítést (Kovács, 2006).

| Kétnyelvű fejlesztésre használt eltérő angol nyelvű elnevezések (példák) |
|---|
| • Bilingual Integration of Languages and Disciplines (BILD) |
| • Content and Language Integrated Learning (CLIL) |
| • Content and Language Integration in Primary CLIP |
| • Content-based Instruction (CBI) |
| • Content-based Language Instruction (CBLI) |
| • Content-based Language Teaching (CBLT) |
| • English Across the Curriculum (EAC) |
| • English as an Academic Language (EAL) |
| • English as a Medium of Instruction (EMI) |
| • Foreign Language Immersion Program (FLIP) |
| • Foreign Languages as a Medium of Education (FLAME) |
| • Languages Across the Curriculum (LAC) |
| • Teaching Content Through English |
| • Teaching English Through Content |

1. táblázat: *Kétnyelvű oktatási-tanulási formák elnevezései (példák az angol nyelvű szakirodalmak alapján)*

A CLIL-re számos egymáshoz nagyon hasonló definíció ismert (lásd többek között: *Marsh, 1994; Marsh és Langé, 2000; Marsh, 2001; Maljers, Marsh és Wolff, 2007; Coyle, Hood és Marsh, 2010*). „A CLIL a pusztán nyelvtanításnál sokkal tágabb körű, újító szellemű módszertani megközelítés platformját jelenti”, hiszen a módszer „törekszik mind a nem nyelvi tantárgy, mind pedig az annak oktatására szolgáló nyelv területén való jártasság fejlesztésére, egyforma fontossággal kezelve mindkettőt”, áll az Eurydice jelentés bevezetőjében (2006. 7-9.). Ez a kettős cél egy integrált, egységes megközelítést, egy különleges tanítási szemlélet kialakítását kívánja meg, hiszen a közismereti tárgy vagy műveltségterületi tartalom tanítása-tanulása nem egyszerűen egy idegen nyelven, a célnyelven, hanem sokkal inkább annak segítségével és azon keresztül valósul meg (vö. Eurydice 2006; *Mehisto, Marsh és Frigols, 2008; Coyle, Hood és Marsh, 2010*). *Maljers, Marsh és Wolff* (2007. 8-9.) szerint a CLIL egy fontos oktatási innováció, amely a „using languages to learn and learning to use languages” megfogalmazás értelmében a kommunikatív nyelvvoktatás „forradalmának” legújabb fázisaként is felfogható.

Poór (2012, szóbeli közlés tudományos rendezvényen) felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a hazai szakmai közösség megalkossa az angol nyelvű szakkifejezések megfelelő magyar nyelvű terminusait. A CLIL elnevezés kapcsán megállapítható, hogy a releváns magyar szakszó megtalálására történtek már próbálkozások, de eddig egyik sem volt képes a CLIL betűszó népszerűségét még megközelíteni sem. A „tartalom-alapú” kifejezés az Eurydice (2006) tanulmány kapcsán került előtérbe, és többféle írásmódja és kiterjesztése is fellelhető a hazai szakirodalomban például „tartalomalapú nyelvtanulás” vagy „tartalom alapú nyelvvoktatás” (*Bognár, 2005*). A mai napig ez számít a leginkább elterjedt kifejezésnek a CLIL típusú tanítás-tanulás szinonímájaként. *Kisné Bernhardt* (2012) szerint a magyarországi kontextusra alkalmazva, leginkább a „célnyelven történő tantárgyi oktatás” a megfelelő szakkifejezés. Az én értelmezésemben, a korai kétnyelvű fejlesztés témájához és terminológiájához illeszkedően, a *tartalom és nyelv együttes fejlesztése, azaz a „tartalmi és nyelvi integráció”* kifejezés alkalmazható. Az általános iskolai kontextusra vonatkozóan a „cross-curricular” (kereszttantervi) megközelítésre is utalva a „*tantárgyközi szemléletű nyelvpedagógia*” megfogalmazás tűnik a legideálisabbnak (*Poór, 1995, 2012; Vass, 2000; Trentinné, 2013b*).

Nemzetközi kitekintés: az intézményes kétnyelvűséggel foglalkozó európai kutatások

A nyelvtudás fontosságáról, a tartalom-alapú, a két-, illetve többnyelvű megközelítés hasznáról, a korai életkorban elkezdődő nyelvtanulásról és a kapcsolódó pedagógusképzésről számos szakpolitikai állásfoglalás és ajánlás készült európai uniós szinten is.¹ A kétnyelvűséggel és a két tanítási nyelvű oktatással számos nemzetközi, európai uniós kutatás, elemzés (többek között: *Fruhauf, Coyle és Christ, 1996; Marsh, Maljers és Hartiala, 2001; Marsh, 2002; Eurydice 2006, Maljers, Marsh és Wolff, 2007; Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*) foglalkozott.

Kárpáti (Bábosik és Kárpáti, 2002. 18.) az összehasonlító pedagógia legnépszerűbb és oktatáspolitikai célokra legalkalmasabb műfajának az országtanulmányt tartja, amely megfigyelési módszereit tekintve lehet a jelent vagy a közelmúltat elemző, illetve történeti, fejlődési és folyamat elemző jellegű. Ezek a leíró tanulmányok általában egyetlen ország oktatási rendszerét elemzik egy adott időszakban. *Kárpáti* említést tesz továbbá az adott országok szakemberei által elkészített esettanulmányokról is, ahol a hagyományos leíró módszer mellett tesztek és matematikai elemzések is szerepelnek. Ezek fő célja minden esetben az aktuális helyzet elemzése. *Kárpáti* arra figyelmeztet, hogy a leíró tanulmányok adatainak értékelését jelentősen megnehezíti, ha országonként eltérő oktatási mutatókat közölnek, amelyek egybevetése értelmezési nehézségeket okozhat (2002. 18–19.). Mindezeket figyelembe véve a továbbiakban röviden ismertetek két, országtanulmányokra (is) épülő, CLIL-lel foglalkozó nemzetközi kutatást (*Eurydice 2006 és Windows on CLIL 2007*).

A „*Eurydice. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*” (2006) talán a legismertebb CLIL-lel kapcsolatos nemzetközi felmérés, amely az alábbi témák köré csoportosítva, öt fejezetben tárgyalja az európai CLIL gyakorlatot:

1. A CLIL helyzete az oktatási rendszerben (a CLIL státusza, a nyelvek, az oktatás szintjei)
2. Szervezés és értékelés (felvételi kritériumok, célok, a CLIL keretében tanított tantárgyak, hivatalos tanítási idő, értékelés és minősítés-bizonyítványok)
3. Kísérleti projektek (célok és kontextus, az oktatás szintjei és célnyelvek, az iskolák és a tanulók kiválasztása, a CLIL keretében tanított tantárgyak, értékelés)
4. Tanárok (képzettség/végzettség és az állás betöltésének kritériumai/felvételi kritériumok, speciális képzés, extra juttatások)
5. Akadályok és vita (az általános bevezetést gátló tényezők, jelenleg is zajló viták) (*Eurydice 2006*)

A *Eurydice* honlapján megtalálhatók az oktatásra vonatkozó európai glosszáriumok, többnyelvű szinonimaszótárak, az európai oktatási rendszerek adatai (URL 1) mellett az országonkénti jelentések az adott ország saját nyelvén is (URL 2).

A másik nemzetközi kutatási eredményeket összegző tanulmány, a *Windows on CLIL (Maljers, Marsh és Wolff, 2007)* bepillantást enged 20 európai ország CLIL gyakorlatába. A résztvevő országok száma ugyan kisebb, mint az *Eurydice* tanulmányban szereplőké, a vizsgált országok spektruma mégis tágabb, ugyanis ebben az esetben minden ECML tagország – köztük nem csak EU-s ország is – meghívást kapott saját gyakorlatának bemutatására. Az összehasonlító kutatásra a Quality CLIL Mátrix projekt keretében került sor, amikor az Európa

1. Többek között: Barcelona EC csúcstalálkozó következtetések 2002; Európai Referenciakeret 2007; A Bizottság többnyelvűséggel foglalkozó közleménye 2008; Piccolingo kampány 2009; „Oktatás és Képzés 2020”, a Tanács következtetései 2009; A fiatalok idegennyelv-tanulásra vonatkozó szakpolitikai kézikönyv 2011; *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*.

Tanács Élő Nyelvek Európai Központja a tagállamok részvételével összeállított egy gyűjteményt az egyes országokban folyó CLIL tevékenységről, annak kezdeteiről, a fellelhető jó gyakorlatokról és a tapasztalatokról, valamint az elért eredményekről. A tanulmányok 2005-ben és 2006-ban íródtak az adott országok neves CLIL szakemberei által (a Magyarországgal foglalkozó rész *Vámos Ágnes* és *Kovács Judit* közös munkája, 2007. 100-107.) azzal a szándékkal, hogy elemezzék, hogyan és miért került bevezetésre a CLIL és hogyan alakult ki a meglévő jó gyakorlat. Egyik jellegzetessége a felmérésnek, hogy bár a vizsgálódás meghatározott szempontok, kérdéssorok alapján történt, az adatszolgáltatás során az egyes szerzők tanulmányaikban eltérő módon és mélységben tárgyalták a különböző témákat. Ezáltal egy nagyon változatos és színes kép rajzolódott ki a CLIL helyzetéről és eredményeiről a vizsgálatban résztvevő országok beszámolóí kapcsán. Az eredeti – a gyakorlatban kevésbé megvalósult – szerkesztői/kutatói elképzelés szerint a kérdőív az alábbiakban felsorolt nyolc fejezetben tért volna ki a különböző aspektusokra:

1. a nyelvi helyzet (beszélt nyelvek, oktatott nyelvek, az intézményes idegennyelv oktatásának kezdő időpontja)
2. a CLIL (hogyan kezdődött és hogyan fejlődött az általános- és középiskolai, valamint a felsőoktatásban)
3. a CLIL általános politikai és oktatási céljai, a CLIL szerkezete
4. a tantárgyi/szaktárgyi választék, CLIL iskolák száma és tanulói létszámok
5. CLIL tanárok és tanárképzés
6. tantervek és minősítés
7. tananyag és segédeszköz ellátottság, és az alkalmazott módszertan
8. további tervek és fejlődési irányok (*Maljers, Marsh és Wolff, 2007*)

A *Windows on CLIL* és az *Eurydice Report 2006* nemzetközi kutatás véleményem szerint egymás kiegészítőseinek tekinthető (lásd 2. számú összehasonlító táblázat). Előzményüknek a 1996-ban íródott, az európai CLIL-t áttekintő könyv szolgálhat *Fruhauf, Coyle és Christ*, szerkesztésében.

| Megnevezése | Eurydice. CLIL at School in Europe. | Windows on CLIL. CLIL in the European Spotlight. |
|--|---|--|
| Célja | a CLIL helyzet teljes kvantitatív elemzése | a CLIL gyakorlatának kvalitatív jellegű elemzése |
| „Műfaja” | sok számszerű adat, sok táblázat, grafikon, statisztikai elemzés kap helyet | leíró, néha elbeszélő jellegű helyzetértékelések, „esettanulmányok”, statisztikai adat, grafikon alig található |
| A vizsgált országok köre | az Európai Unió tagállamaira fókuszál | az összes ECML tagország meghívást kapott, nemcsak az Európai Unió országok (olyanok is, akik a másik kiadványban nem szerepeltek) |
| A vizsgált országok száma | 30 ország adatai (köztük Magyarország is) | 20 ország adatai (Magyarország is) |
| Jellege (objektivitás tekintetében) | objektívabb, tárgyyszerűbb, az országjelentésekben szereplő információk alapján készített felmérés | szubjektívabb, a szerzők – a téma elismert szakemberei – személyes véleménye is megjelenik |
| Felépítése | témakörönként összegezve a 30 ország adatait, 5 fő fejezetben tárgyalja az eredményeket, végén glosszárium és „annexes” | alfabetikus sorrendben, országonként követi egymást a szakértők által írt 20 tanulmány |
| Az adatszolgáltatás | többé-kevésbé teljes körű adatszolgáltatás | az adatszolgáltatás mélysége a szerzők döntése, vannak hiányosan feltárt, valamint egyáltalán nem tárgyalt területek |
| Az adatok összehasonlíthatósága | könnyű feldolgozni, összevetni az adatokat; illetve ez már meg is történt, az országtanulmányok eredményeit már összesítve ismerhetjük meg (az eltérő gyakorlatok, adatok külön, szövegszerűen kiemelve is megjelennek) | nehéz összehasonlítani az egyes beszámolókból nem az eredetileg kiküldött kérdőív kérdéseinek megfelelő módon és sorrendben kifejtett válaszokat, az egyes témák sok esetben összekeverednek vagy hiányoznak |
| Megjelenés ideje, ref. éve | a befejezett szöveg 2005. november, a referencia év: 2004/2005 | 2005-ben és 2006-ban írták a szövegeket a CLIL szakértők |
| Tartalma, fókusza | a főbb trendekre koncentrálnak | nemcsak a főbb trendek jelennek meg, a szerzők a szempontokon belül maguk döntik el, mit tartanak fontosnak |
| A módszertanra való kitérés | nem tárgyalja a CLIL tanítás sajátos aspektusait és a módszertanát | kitér a CLIL tanítás módszertanára, több szerző is részletesen tárgyalja |

2. táblázat: A CLIL-re vonatkozó két nagy európai kutatás összevetése

Míg az *Eurydice* egy teljes kvantitatív elemzést és értékelést kíván nyújtani az Európai Unióban a CLIL helyzetről, a *Windows on CLIL* – a szerkesztői előszó által is deklaráltan – kvalitatív elemzés és értékelés céljából íródott. Az egyes országtanulmányok azon részei szolgálnak leginkább hasznos tanulságokkal a pedagógusképzés-kutatás szempontjából, amelyek a CLIL tanárokkal, végzettségükkel, a tanárellátottsággal, a CLIL pedagógusok helyzetével és a tanárképzéssel/továbbképzéssel foglalkoznak. Fontosak ugyanakkor a CLIL módszertanra referáló alfejezetek is annak megértésére, hogy milyen kihívások várják a pedagógust, illetve milyen kompetenciák megerősítése, fejlesztése a pedagógusképzés feladata az adott régióban. Valószínűleg a téma újdonsága is az egyik oka annak, hogy nem minden ország jelentésében történik utalás az általam kutatott aspektusokra a beszámoló teljes terjedelmét tekintve sem.

A kétnyelvű nevelés-oktatás magyarországi kutatásai

A korszerű tanulásméletek és az utóbbi évek kutatásai bebizonyították, hogy a természetes anyanyelvsajátításhoz hasonló megközelítés, a korosztály életkori sajátosságainak, a gyermekek egyéni különbségeinek, valamint a modern nyelvpedagógiai ajánlásoknak a figyelembevételével végzett színvonalas idegennyelvi vagy kétnyelvű fejlesztés kifejezetten előnyös lehet a gyermekek számára. (Lásd a témában többek között: *Vigotszkij*, 1967; *Chomsky*, 1965, 1975; *Krashen*, 1981; *Krashen és Terrel* 1983; *Cummins és Swain*, 1986; *Rixon*, 1991; *Halliwel*, 1992; *Cummins*, 2000; *Moon*, 2005; *Pinter*, 2006; *Doron*, 2010). Számos magyarországi kutatás és publikáció is született gyermeknyelvpedagógia témában (például *Nikolov*, 2003, 2007, 2009, 2011; *Poór és mtsai.*, 2003; *Morvai és Poór*, 2006; *M. Batári*, 2006, 2008; *Márkus*, 2008, 2009; *Kovács és Molnárné*, 2003; *Kovács* 2006, 2008, 2009a; *Tárnok*, 2009; *Tolnai*, 2009; *Sárosdyné*, 2009). A külföldi és hazai szakirodalmak foglalkoztak a korai idegennyelvi és kétnyelvű fejlesztés alapkövetelményei közé tartozó élményszerű, kommunikatív, cselekvés- illetve témaközpontú megközelítéssel, az érzékszervek és érzelmek bevonásával, a motiváció, a pozitív megerősítés fontosságával, a megfelelő szintű kognitív kihívás és az értelemmel bíró, gazdag, változatos tartalom biztosításával. Jelentek meg publikációk az interkulturális beágyazottsággal (*Kramersch*, 1994; *Laidlaw*, 1999, 2001; *Sárosdy*, 1999), a célnyelvi gyermekirodalom használatával (*Trentinné*, 2003; *Papp*, 2003; *Kovács és Trentinné*, 2010), az ismeretközvetítés és képességfejlesztés funkcióinak integrációjával kapcsolatban, az idegennyelv eszközként való használata, a tantárgyköziség, a projektmunka módszer alkalmazása mellett (*Poór*, 1995, 2001; *Poór és mtsai.*, 2007). Mindezen szempontok figyelembevétele és érvényesítése hatékonyan támogatja az intézményes kétnyelvű fejlesztés hatékonyságát és sikerét a gyakorlatban.

A kétnyelvűséggel, a kétnyelvű oktatással-fejlesztéssel nagyszámú hazai tanulmány foglalkozik a különböző diszciplínák területén: tannyelvpolitikai, szociolingvisztikai, nyelvészeti, pszichológiai, oktatáspolitikai-történeti, nyelvpedagógiai megközelítésben (például *Vámos*, 1990, 1993, 1994, 1998, 1999, 2000, 2008; *Lesznyák*, 1996; *Navracsics*, 1999, 2008; *Bartha*, 1999; *Kovács*, 2006; *Vámos és Kovács*, 2008; *Kovács és Márkus*, 2009). Születtek kutatások a kétnyelvűségről, a kétnyelvű programokról, az idegennyelvi készségek fejlesztéséről, a tananyag- és taneszközkinálatról, az egyes tantárgyak oktatásáról, a nyelvváltás kérdéséről, az értékelésről, valamint a szaknyelv oktatásáról (*Franyó*, 1992; *Kovács*, 2006, 2008; *M. Batári*, 2006, 2008, 2009; *Fazekas*, 2008; *Kurtán*, 2008; *Pelles*, 2008; *Erdélyi*, 2008; *Márkus*, 2008, 2009; *Vámos*, 2009; *Szóke*, 2008, 2009; *Bakk-Miklósi*, 2009; *Kisné Bernhardt*, 2012). Vannak továbbá fejlesztési eredmények, tananyagok, tantervek a tantárgyköziség, a tartalomalapú, kétnyelvű korai fejlesztés és az arra irányuló pedagógusképzés támogatására (*Sárosdyné és Kovácsné*, 1998; *M. Batári*, 2003; *Kovács*, 2009; *Kismartony*, 2009; *Kulin*, 2009; *Pákozdi* 2009). Ugyanakkor a kétnyelvű programokban résztvevő pedagógusok és a kétnyelvi pedagógusjelöltek kompetenciái a kevésbé kutatott területek közé tartozik (*Trentinné*, 2008, 2009, 2013a, b).

Nikolov (2000, 2004) a korai nyelvi fejlesztés sikerét befolyásoló tényezők közül kiemeli a célok helyes megválasztása, az elvárások realitása és a kontinuitás mellett a pedagógusok megfelelő képzettségét is. A pedagógusokat *Nagyné Paksi* (2009. 170.) is kulcsfontosságúnak tartja ebben az oktatási formában, hiszen „kettős követelménynek tesznek eleget: idegen nyelven kell tanítaniuk egy vagy több tantárgyat úgy, hogy ezzel egyidejűleg a nyelvet is oktatniuk kell. Ez a feladat kétféle szakmai kompetenciát is elvár tőlük”. A CLIL programban résztvevő pedagógusok szerepe és felelőssége azért is kiemelkedő, mert az egész oktatási-nevelési folyamatra kell koncentrálniuk, nem csupán az idegen nyelv vagy a szaktárgy megtanításának módszertanára (*Eurydice*, 2006. 7–9.). A szakemberek többsége továbbá elengedhetetlen követelményként hangsúlyozza a pedagógus kiváló nyelvtudását, kiemelten is a szóbeli kommunikáció, a kiejtés és intonáció terén.

Márkus (2009. 64.) kiemeli, hogy a korai nyelv- és nyelven tanulás csak abban az esetben lehet eredményes, ha hozzáértő, megfelelő szakmai kompetenciákkal rendelkező óvodapedagógusok és tanítók végzik. *Kovács* (2009. 25.) a következőképpen összegzi számos kutató közös álláspontját: a korai nyelvtanítás egy speciális feladat, amelyet csak speciális felkészültségű pedagógusok képesek jól ellátni; fontos továbbá a kontinuitás biztosítása és a tantárgyköziség megvalósítása a gyermek nyelvtanulók számára értelemmel bíró tartalomba és a kultúrába ágyazottság révén. Mindezek alapján, a kétnyelvű óvodai és a két tanítási nyelvű általános iskolai fejlesztés, a szakmai követelmények maradéktalan teljesülésével, ideális megoldást jelenthet.

Nagyné Paksi (2009. 170.) megállapítja, „hogy az alsó tagozatos (kéttannyelvű) oktatásban jelenleg a nyelvi műveltségi területen végző hallgatók vesznek részt..., hiszen ők nyelvtanítók, és az alsó tagozaton minden tantárgyat tanítanak, így a tárgyi szakmai felkészültségük is megvan”. Ugyanakkor, azt is megerősíti, hogy a kétnyelvű oktatás speciális képzést igényel (lásd még *Eurydice*, 2006). A kétnyelvi pedagógus szerepkörhöz részben hasonló „Euroteacher” kapcsán a következőket tartja fontosnak: „a jövő Európája szempontjából szükséges nevelés és képzés olyan tanártípust követel, aki Európa társadalmi, politikai fejlődésével lépést tud tartani, s reagálni is tud rá nevelési és tanítási, tantervi szempontból. Egy ilyen tanárnak, egyéb lényeges képességek mellett, nemcsak megfelelő nyelvtudással kell rendelkeznie, hanem egy vagy több nyelven oktatnia is kell tudni egy vagy több tantárgyat úgy, hogy közben a nyelvet is oktatja” (*Nagyné Paksi*, 2009. 172.).

A fentiekben feltárt elméleti háttér nagymértékben meghatározza és árnyalja a kétnyelvi pedagógus számára szükséges kompetenciák körét és jellegét. A sikeresség megítélése gyermekkorban nem történhet egy adott szintű nyelvvizsga megszerzésére irányuló kötelezettség teljesítésével vagy továbbtanulási arányokat összehasonlító statisztikai adatokkal. Irányadók lehetnek ugyanakkor a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatásra vonatkozó hatályos magyar jogszabályokban lefektetett alapelvek, célok, feladatok és ajánlott tevékenységi formák (vö. 26/1997. (VII. 10.) és 4/2013. (I. 11.) rendeletek). A korai, 3–10/12 éves életkorban zajló, intézményes kétnyelvű fejlesztés számos speciális – többek között idegennyelvi, tartalmi-szaktárgyi, módszertani, interkulturális, interperszonális, nézetbeli – kihívásokat támaszt a pedagógusokkal szemben, melyek teljesítéséhez ismeretek, képességek és attitűdök sajátos és komplex rendszere szükséges (vö. *Trentinné*, 2008, 2009, 2013a, b).

A kétnyelvi pedagógus kompetenciái és képzése

A Bertaux-féle CLIL pedagóguskompetenciák

Az angol nyelvű szakirodalomban több kétnyelvi és CLIL pedagógusi kompetencialista, kompetenciaháló és – rács fellelhető. Magyar fordítást, adaptációt vagy a hazai kutatás-fejlesztésben való felhasználásukra vonatkozó adatot a szakirodalom feldolgozása során nem találtam. A nagyszámú, főleg amerikai, kétnyelvi (bilingual) tanári kompetencialistákra nem térek ki, kizárólag a Magyarországon is meghatározó CLIL típusú oktatási-nevelési kontextusra alkalmazhatók közül a leginkább komplexnek talált kompetenciarácsot emelem ki. (A *Marsh* és munkatársai nevéhez fűződő – 2001, 2002, 2007 – CLIL tanári kompetencialistákról lásd *Trentinné*, 2013b.)

A nemzetközi szakirodalomban egy nagyon részletesen kidolgozott kompetencia-leírás található a CLIL pedagógusok számára szükséges ismeretekre, képességekre és attitűdökre vonatkozóan. Az általam fellelt legfrissebb, az EU-s projektek sorában az adatgyűjtés lezárásának időpontjában véglegesnek mondható kompetenciaháló – vagy, ahogy a szerzők nevezik, kompetenciarács (grid) – *Bertaux* és munkatársai nevéhez fűződik. A szakértői gárda (*Bertaux*, *Coonan*, *Frigols-Martín* és *Mehisto*) munkálatai, a fejlesztési folyamat során fokozatosan alakuló, változó kompetenciaháló aktuális állapota az interneten mindvégig követhető volt. Így a *Bertaux*-ék

által kidolgozott kompetenciarács több különböző verziója, illetve fejlettségi szintje (2009a – URL 9; 2009b és 2010a – URL 10; valamint 2010b – URL 11) vált megismerhetővé (vö. *Trentinné*, 20013b). Jelen tanulmányban a legfrissebb, a szerzők által többszörösen javított változat kerül bemutatásra.

A *kompetenciarács két fő részre* tagolódik (lásd a 3. számú táblázat). Az első a CLIL megalapozására, a fenntartásához szükséges feltételek megteremtésére; míg a második a megvalósítására, működtetésére vonatkozó kompetenciaterületeket és kapcsolatrendszeri viszonyokat tárgyalja. Egyrészt hasznos ez a fajta elkülönítés, másrészt a konkrét gyakorlati megvalósítás nagy kihívást jelent, hiszen számos megnevezett kompetencia mindkét szakaszban elengedhetetlenül fontos, így az egyik szekcióba történő kizárólagos besorolásuk önkényesnek tűnhet. Erre jó példa például a társas viszonyok, kapcsolati rendszerek helyzete, hiszen a CLIL program minden időszakában egyformán fontos és szükséges az együttműködés a tanulókkal, a szülőkkel, a kollégákkal és a vezetőséggel.

| A CLIL megalapozása (Underpinning CLIL) | | |
|---|--|--|
| Kompetencia-területek | Kompetenciák (-ING) | Indikátorok |
| Program paraméterek | A CLIL meghatározása, Egy CLIL szemléletmód elfogadása | 46 „Can” (képes vmire) típusú állítás, valamint 2 attitűdöt meghatározó |
| CLIL irányvonal (policy) | A CLIL helyi kontextushoz illeszkedő átdolgozása, a CLIL integrálása a tantervbe, az intézményi programba, küldetésnyilatkozatba, Minőségbiztosítási intézkedések | |
| Célnyelvi kompetenciák a CLIL tanításához | BICS, CALP (Cummins), órászervezés-vezetés nyelve, a tanítás nyelvvezete, a tanulási tevékenységek nyelvvezete | |
| Kurzus fejlesztés | Egy kurzus megtervezése | |
| Társas viszonyok a tanulók tanulásának támogatására | Másokkal való együtt dolgozás a tanulók tanulási hatékonyságának fokozása érdekében (együttműködés a szülőkkel, kollégákkal, vezetőséggel, oktatási hatóságokkal, döntéshozókkal, kollégákkal: párban tanítás), Konstruktív kapcsolatok kiépítése a tanulókkal | |
| A CLIL megvalósítása, működtetése (Setting CLIL in motion) | | |
| Kompetencia-területek | Kompetenciák | Indikátorok |
| Integráció | A szaktárgyi tartalom, a nyelv és a tanulási képességek egyesítése egy integrált megközelítésbe | 78 „Can” (képes vmire) típusú állítás, ezeken belül sokszor alkategóriák vannak megnevezve |
| Megvalósítás, kivitelezés | Óratervezés, tervek megvalósítása a gyakorlatban, tanulási eredmények elérésének támogatása stb... | |
| Második nyelvvelsajátítás (SLA) | SLA szintjeinek ismerete, ehhez megfelelő óratervezés, előkészítés, és tanórai megvalósítás | |
| Interkulturalitás | Kulturális, interkulturális tudatosság támogatása | |
| Tanulási környezet menedzselése | A tanulás érzelmi, affektív szempontjainak figyelembevétele, a CLIL tanulási folyamat eredményessé tétele | |
| A tanuló középpontba állítása a CLIL környezetben | Interaktív módszertan alkalmazása | |
| Tanulási képességek központba állítása a CLIL-ben | Tudás és tudatosság birtoklása a CLIL környezetben zajló kognícióról és metakognícióról | |
| Tanulás mérés-értékelése a CLIL-ben | A mérési-értékelési procedúrák és eszközök ismerete és alkalmazása | |
| LLL mintája és az innovatív tanítási és tanulási megközelítések | Az új fejlesztésekkel való lépéstartás, Az IKT tanítási erőforrásként való használata | |

3. táblázat: CLIL tanári kompetenciaháló szerkezete (Bertaux és mtsai., 2009b, 2010a, b)

A kompetencia indikátorokban jól megfigyelhető a képességek és az ismeretek együttes megjelenése, kiemelt szerepe. Az indikátorok tanulási-, illetve program eredményekként is jól értelmezhetők. A Bloom féle taxonómia (Bloom és mtsai., 1956; Anderson és Krathwohl 2001; Krathwohl, 2002) felhasználásával leírt indikátorok részletesek és pontosan megfogalmazottak. Az indikátorok összességéből kirajzolódik a CLIL tanári profil, a

leírásokból jól megismerhetők a kvalifikációhoz szükséges kompetenciák: a hatékony jó CLIL pedagógus számára szükséges tudás-elemek, készségek, képességek. Ugyanakkor a szükséges attitűdök meghatározása terén érezhető hiányérzet, hiszen a 126 indikátorból mindössze kettő ír le explicit módon attitűdöt: a társas viszonyokra vonatkozóan a CLIL pedagógus „hisz minden egyes tanuló tanulási képességeiben és elkerüli a beskatulyázásukat” illetve „elfogadja és tiszteli a különbözőségeket, a másságot”. Megjegyzendő, hogy hazai kontextusban történő alkalmazáskor fontos lehet a kompetenciarács néhány kisebb módosítása, változtatása, nemcsak az attitűdök szélesebbkörű megjelenítése, hanem a tartalmi hangsúlyok tekintetében is (Trentinné, 2013b).

A végleges CLIL Tanári Kompetenciarács (Bertaux és mtsai., 2010b) tartalmi szempontból jelentős különbségeket már nem tartalmaz, ugyanakkor saját maga által meghatározott céljaiban jelentősen eltér a korábbi fejlettebb (2009b és 2010a) verzióktól. A kompetenciarácsok közös megnevezett célja, hogy feltérképezzék azokat a kompetenciákat, amelyek a hatékony CLIL tanulási környezet kialakítását és fejlesztését támogatják a kontextusok széles spektrumában (vö. Bertaux és mtsai., 2010a). Bertaux-ék felhívják a figyelmet arra is, hogy a kompetenciák minden esetben ötvözendők az általános oktatás–nevelés legjobb gyakorlatainak tapasztalataival és a helyi sajátosságok által támasztott követelményekkel. Egy korai 2010-es verzióban (2010a) ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy a kompetencialista egyfajta referenciakeretként kíván szolgálni a CLIL tanárok számára kifejlesztésre kerülő alapképzések és/vagy szakmai továbbképzések számára. Ez a gondolat a későbbiekben már csak jelentősen finomítva, a kompetenciaháló saját hatáskörét és célját jelentősen redukálva jelenik meg.

Egy olyan eszközként mutatják be, amely elősegíti a reflexiót és kijelöli az utat a szakmai fejlődéshez a jövődéli és jelenleg tanár-továbbképzésben résztvevő CLIL pedagógusok számára. A szerzők hangsúlyozzák ugyanakkor, hogy a lista nem az alapképzés során elérendő CLIL tanári követelményeket tartalmazza, mindössze azt mutatja be, hogy milyen készség-készlet elérését kell megcélozni a CLIL pedagógusoknak. Megfogalmazásra kerül az is, hogy még egy sikeres CLIL pedagógustól sem várható el az összes felsorolt kompetencia birtoklása; egyes hiányosságok kompenzálhatók egy másik kompetencia területen tanúsított nagyfokú szakértelemmel. Úgy vélik, hogy a kompetenciarács komplex jellege miatt nem alkalmas a gyakorlat megítélésére, ugyanakkor segítséget nyújthat a szakmai továbbfejlődési szükségletek meghatározása szempontjából.

Feltehetően a fejlesztési munka során szerzett tapasztalatok hatására a szerzők egyre inkább úgy ítélték meg, hogy a világszerte létező sokféle, eltérő hosszúságú és mélységű pedagógus(tovább)képzéstől, valamint a számos különböző kontextusban tevékenykedő pedagógustól nem várható el egy ilyen maximalizált listának való megfelelés. Még a gyakorlott, tapasztalt CLIL tanárok számára is hatalmas kihívást jelent a Bertaux-féle kompetenciaháló követelményeinek teljesítése, többek között a kurzuskidolgozás, a CLIL irányelvek érvényesítése, kialakítása, vagy a minőségbiztosítás terén. A kompetenciarács alapján, a CLIL pedagógusnak többek között célnyelvi, módszertani, CLIL elméleti szempontból; a kooperáció, a kommunikáció, a társas kapcsolatok, az interkulturális tudatosság, a tervezés-szervezés, a tanulás támogatása, az innovatív oktatási módszerek és eljárások alkalmazása terén is bizonyítani kellene tudnia ismereteit és jártasságát.

Figyelembe véve a fejlesztőmunkát, amit Bertaux és munkatársai véghezvittek a CLIL pedagóguskompetenciák rendszerbe szervezése és az indikátorok szintjére történő lebontása terén, megállapítható, hogy ez a kompetencialista (2010b) minden bizonnyal még sokáig jelenthet a szakma számára nemzetközi szinten is megbízható, kiváló referencia anyagot, viszonyulási keretet a CLIL programok vezetőinek, csakúgy, mint a CLIL pedagógus(tovább)képzések szervezőinek, oktatóinak és hallgatóinak.

Az európai CLIL gyakorlat: Tanárellátottság és tanárképzés

Számos európai országban aktív tevékenység folyik a CLIL-re történő tanárképzés, a CLIL-ben alkalmazható módszertan kidolgozása és a jó gyakorlatok elterjesztése terén, így például Bulgáriában *Kelly* és *Kitanova*, Finnországban *Marsh* vezetésével (*Kitanova*, 2007; *Marsh, Jarvinen* és *Haataja*, 2007). Sok helyen, mint például Ausztriában, számos eltérő CLIL modell valósul meg a közoktatásban a párban tanítástól (team teaching) a két-szakos tanárok alkalmazásáig (*Abuja*, 2007. 19.). Az európai országokban a CLIL programokban alkalmazott pedagógusok tekintetében számos variáció figyelhető meg: közismereti tárgyat tanító pedagógusok megfelelő idegennyelvtudással, tanárok, akik mind a szaktárgyukban, mind az idegen nyelvben rendelkeznek szakképesítéssel, csakúgy, mint tanári csereprogramok keretében külföldi, anyanyelvi tanárok részvételével (*Maljers, Marsh* és *Wolff*, 2007). Néhány országban, például Bulgáriában a CLIL tanárok extra juttatásként több pénzt keresnek, elismerve a több felkészülést és speciális szakmai rátermettséget igénylő munkát (*Kitanova*, 2007), míg máshol a CLIL tanárok munkaterhelése ugyanebből az okból kifolyólag alacsonyabb az átlagosnál, például a Cseh Köztársaságban (*Novotna* és *Hofmannova*, 2007).

Míg a kisebbségi, nemzetiségi nyelvi oktatásra létezik speciális felkészítés a pedagógusképzésben és a pedagógusoktól általában elvárt az ilyen irányú képzettség, addig a CLIL programok szerint tanító pedagógusok számára a legtöbb európai országban nem szükséges speciális szakképesítés (vö. *Maljers, Marsh* és *Wolff*, 2007). Ugyanakkor egyes országokban elvárás az általános pedagógusvégzettségénél magasabb szintű képesítés, illetve nyelvtudás igazolása. Finnországban azokat a pedagógusokat, akik nagy óraszámban vesznek részt az idegen nyelven folyó szaktárgyi oktatásban, a központi szabályozás kötelezi meghatározott kreditnyi idegennyelvi tanulmányok elvégzésére felsőoktatási képzésben vagy egy törvényileg meghatározott tudásszint igazolására a megfelelő fokú állami nyelvvizsga letételével (*Marsh, Jarvinen* és *Haataja*, 2007). Franciaországban a CLIL programban részt venni kívánó – megfelelő pedagógusi végzettséggel rendelkező – tanárok nyelvi kvalifikációt, ún. habilitation-t kell, hogy szerezzenek a helyi idegennyelvi inspektortól, amely a KER (CEFR) szerinti B2 szintű nyelvtudáson felül az idegennyelv-tanítási módszertani ismereteket is bizonyítja (*Bertaux*, 2007).

Egyre nő azon pedagógusképző intézmények száma is Európában, ahol van szabadon választható CLIL fejlesztésre felkészítő speciális képzés eltérő hosszúságú szaknyelvi-módszertani kurzusok formájában, valamint tanár-továbbképzések keretében (vö. *Maljers, Marsh* és *Wolff* 2007). Az európai tanár-továbbképzések általában a pedagógusok célnyelvi kompetenciáinak fejlesztésére, az adott tantárgy szaknyelvére vagy a CLIL módszertanra koncentrálnak a tanárok szükségleteinek megfelelően. Szisztematikus felkészítés a CLIL-re alapképzés formájában ugyanakkor viszonylag kevés egyetemen van, ilyen például a prágai Károly Egyetem (*Novotna* és *Hofmannova*, 2007. 47–49.). Rádli (2009) ír a magyarországi kontextusban való kéttannyelvű tanításra való felkészítés-felkészülés lehetőségeiről.

Speciális alapképzés a korai kétnyelvű fejlesztési programokban dolgozni kívánó pedagógusok számára Európában, Magyarországon (például az ELTE TÓK-on, lásd *Kovács*, 2009b; *Márkus*, 2009; *Demeter* és *Szarka*, 2011; az előzményekről *Sárosdy*, 1993; *Sárosdyné* és *Kovácsné*, 1998) kívül, mindössze két országban folyik: Finnországban és az Egyesült Királyságban. Tanár-továbbképzés keretében Magyarországon (*Trentinné*, 2013b) kívül Ausztria, az Egyesült Királyság, Olaszország és Finnország kínál ilyen jellegű kurzusokat, hívja fel a figyelmet *Kovács* (2009. 47.).

Önképzéssel a CLIL tanári kompetenciáért – online fejlesztő lehetőségek

Nemcsak szervezett tanárképzés és továbbképzés keretében fejleszthetők a CLIL pedagógusi kompetenciák, hanem az élethosszig tartó önképzés során is. Erre az Európai Unió keretében megvalósuló kutatások és fejlesztések, kiemelten is az interaktív online felületeken elérhető ingyenes szolgáltatások nyújtanak jó lehetőséget. Ezekből, a teljesség igénye nélkül, kizárólag a jelenség illusztrálására mutatok be néhány példát.

Elsőként a 2004-ben létrehozott internet-alapú tanári tudatosságfejlesztő *Quality Matrix*-ra hívom fel a figyelmet. A mátrix segítségével a CLIL iránt érdeklődő pedagógusok megismerhetik a kutatások eredményeiként beazonosított kontextus-specifikus jó CLIL gyakorlat szabályait, jellemzőit, és szakmai kérdésekre válaszolhatnak saját gyakorlatukkal kapcsolatban meghatározott indikátorok mentén (URL 3). Másodikként a *Core CLIL Activators* elnevezésű tanári kompetenciafejlesztő eszköz (Mehisto és mtsai., 2009) emelendő ki, amely a jó pedagógiai- és a jó CLIL gyakorlat kulcsfontosságú elemeinek szintetizálását reprezentálja. A hálószerű grafikai megjelenítésben az egyes összetevőkre kattintva megismerhetővé válik az adott területre vonatkozóan a CLIL pedagógus jellemző tevékenysége, példákkal illusztrálva (URL 4).

A harmadikként bemutatásra kerülő tanári tudatosságfejlesztő eszköz a *CLIL Compendium* (URL 5), amelynek fókuszában a CLIL dimenziók azonosítása áll és melynek célja a CLIL potenciál jobb megértése. A CLIL gyakorlat dimenzióiba való betekintés lehetővé teszi a speciális oktatási forma alapelveinek meghatározását, megismerését (URL 6). Az európai CLIL gyakorlat ugyan nagyon változatos, azonban a teljesen egyedi típusok esetén is felfedezhetők hasonlóságok. A CLIL Compendium öt dimenziót határoz meg a kultúrához, a környezethez, a nyelvhez, a tartalomhoz és a tanuláshoz kötődően. Ezek mindegyike tartalmaz néhány fókuszpontot, amelyek eltérően realizálódnak három fő faktor mentén: a tanulók életkora, a szocio-lingvisztikai környezet és a CLIL programban való részvétel erősségi foka szerint. A CLIL Compendium több nyelven megjelent könyv változata (Marsh és Hartiala, 2001) jellemzést ad az öt dimenzióról és a különböző oktatási intézményekben való megjelenésükről, kiegészítve az interneten található 26 országból származó közel 100 példát.

Egy konkrét, speciális internetes önképző eszköz, amely CLIL-hez kapcsolódó ismeretek elsajátítását segíti interaktív webes felületével a Quizlet releváns oldala (URL 7). A weboldalon a University of Cambridge ESOL Examinations Teaching Knowledge TEST CLIL 2009-es glosszárújára alapozva található egy interaktív online tananyag és önértékelési felület. Az oldal 39 – a téma elméletéhez és módszertanához szorosan kapcsolódó – szakmai terminust (mint pl. CBI, partial immersion, BICs, CALP, code switching, hard CLIL, soft CLIL, L1 transfer, the 4 C's) mutat be és gyakoroltat komplex módon. Ezen felül az eszköz a terminológia elsajátításának ellenőrzésére is alkalmas.

Végül kiemelkedő jelentőségűnek tartom a *CLILCOM* rendszerét (URL 8), amely egy széleskörű nemzetközi együttműködés keretében kifejlesztett internet-alapú tanári kompetencia-fejlesztő oktatási felület. A CLILCOM egy olyan ingyenes multimédiás eszköz és szolgáltatás, amelynek keretében a tanárok elektronikus úton, interaktív módon fejleszthetik saját CLIL kompetenciáikat számos területen (közösség, kommunikáció, kultúra és kogníció), a tervezéstől egészen a tanítás tényleges megkezdéséig. Az önképzési eljárás során, a rendszer a fenti témák kapcsán tesz fel kérdéseket a felhasználónak a CLIL oktatással kapcsolatban, majd a válaszok kiértékelését követően, egy CLILCOM eFOLIO bizonyítványt állít ki számára, amely objektív képet nyújt arról, hogy a válaszadó milyen fokon képes a CLIL sikeres alkalmazására. Különösen hasznos a CLILCOM, mert egyrészt a gondolkodásra ösztönzés a célja, hiszen a kérdések nem tesztkérdések, hanem alternatívák, amelyekre nem csak egy helyes válasz adható; másrészt a segítségével mindenki megismerheti, hogy a többi kolléga hogyan vélekedik a felvetett témákról és kérdésekről.

Szakirodalom

1. 26/1997. (VII.10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról
2. 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról
3. Abuja, G. (2007): Austria. In: Maljers, A. – D. Marsh – D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 14–24.
4. Anderson, L. – Kratwohl, D.R. (2001): *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
5. Bábosik István és Kárpáti Andrea (2002, szerk.): *Összehasonlító Pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest.
6. Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
7. Bakk-Miklósi Kinga (2009): *Kétnyelvűvé válásunk útjain*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
8. Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey and Company.
9. Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
10. Bertaux, P. (2007): France. In: Maljers, A. – D. Marsh – D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 84–92.
11. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., and Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green, New York.
12. Bloomfield, L. (1970): *Language*. Allen and Unwin, London.
13. Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 37–45.
14. Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, MA.
15. Chomsky, N. (1975): *Reflections on Language*. Pantheon Books, New York.
16. Coyle, D., Hood, P. and D. Marsh (2010): *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. CUP, Cambridge.
17. Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
18. Cummins, J. and M. Swain (1986): *Bilingualism in Education. Aspects of theory, research and practice*. Longman, London and New York.
19. Demeter Katalin és Szarka Júlia (2011, szerk.): *NÓK Tanterv, Tájékoztató jegyzet 2011. július 1. óvodapedagógus hallgatóknak a képzésről*. ELTE TÓK, Budapest.

20. Doron, H. (2010): *A nyelv zenéje. (The Music of Language.)* Helen Doron Educational Group, kiadás helyére vonatkozóan nincs adat.
21. Erdélyi Árpád (2008): Egy német nyelvű olvasásértései vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 73–91.
22. Eurydice (2006): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe.* European Commission, Brussels.
23. Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok: Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
24. Fazekas Csaba (2008): A két tanítási nyelvű gimnáziumi oktatás eredményességének néhány tényezője. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 154–165.
25. Fishman, J. A. (1976): *Bilingual Education. An International Sociological Perspective.* Newbury House Publishers.
26. Fruhauf, G., Coyle, D. and Christ, I. (eds., 1996): *Teaching content in a foreign language - practice and perspectives in European bilingual education,* Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
27. Franyó István (1992): Biológiatechnika a kéttannyelvű gimnáziumokban. *Iskolakultúra*, 2. 30–42.
28. Halliwell, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom.* Longman, Harlow.
29. Hoffmann, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism.* Longman, London.
30. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.* 2013 Edition. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
31. Kismartony Katalin (2009): Ének – szó angolul és magyarul. (Kodály koncepció új kéttannyelvű ének-könyvekben 1–4. osztály) In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 75–78.
32. Kisné Bernhardt Renáta (2012): Az anyanyelvi és idegen nyelvi írásbeli szövegalkotás vizsgálata a két tanítási nyelvű középiskolai oktatásban. Doktori disszertáció.
33. Kitanova S. (2007): Bulgaria. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight.* European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 33-38.
34. Kovács Judit és Molnárné Lipták Edit (2003): Ahol az élet két nyelven folyik. *Óvodai nevelés.* 7. 286–289.
35. Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva (2010): Hitek és tévhitek. Idegennyelvi fejlesztés az óvodában. *Óvónők Kincsesládája.* E 3.7. 1–24.
36. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban.* Eötvös József Kiadó, Budapest.

37. Kovács Judit (2008): Innováció a kéttannyelvűségben: a párban történő magyar–angol általános iskolai program vizsgálata. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 187–212.
38. Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
39. Kovács Judit (2009b): Magyar–angol kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus-képzés az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karán. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 42–52.
40. Kovács Judit és Sárosdy Judit (1998, szerk.): *Cross-Curriculum for Lower Primary Schools*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
41. Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) – magyar változat, Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
42. Kramsch, C. (1994): *Context and Culture in Language Teaching*. OUP, Oxford.
43. Krashen, S. D. and Terrell, D. T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon, Oxford.
44. Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
45. Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41. 4. 212–218.
46. Kulin Eszter (2009): A természettudományos kompetenciafejlesztés lehetőségei 1–2. osztályban. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 113–118.
47. Kurtán Zsuzsa (2008): Szaknyelvi tanárképzés az idegen (angol) nyelvű oktatáshoz. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Jubileumi tanulmánykötet. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest, 126–138.
48. Laidlaw, C. (1999, 2001): *Intercultural Learning. A Resource Book for Primary Teachers of English*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
49. Lesznyák Márta (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3. 217–230.
50. Maljers, A. and Langé, G. (1999): *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE–CLIL, Milan.
51. Maljers, A., Marsh, D. and Wolff, D. (2007, eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz.
52. Márkus Éva (2008): Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoktatás? Egy empirikus vizsgálat tapasztalatai. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 213–233.
53. Márkus Éva (2009): Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvópedagógus képzési programjai. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 53–70.

54. Marsh D., Maljers, A. and Hartiala A. (2001): *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. European Platform for Dutch Education and University of Jyväskylä, Jyväskylä.
55. Marsh, D. (1994): *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris.
56. Marsh, D. and Langé, G. (2000, eds.): *Using Languages to Learn and Learning Languages to Use. An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
57. Marsh, D., Jarvinen, H-M. and K. Haataja (2007): Finland. Perspectives from Finland. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz. 63–83.
58. Marsh, D., Marsland, B. and Stenberg, K. (2001): *Integrating Competencies for Working Life*. UNICOM, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
59. Marsh, D. (2002): CLIL/EMILE *The European Dimension*, UniCOM University of Jyväskylä, Jyväskylä.
60. M. Batári Ilona (2006): Tartalomalapú nyelvtanulás élvezetesen. Célnyelvű tantárgy-pedagógia a német nemzetiségi tanítóképzésben. In: „*Kulcs Európához*” *Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében*. Trezor Kiadó, Budapest, 173–188.
61. M. Batári Ilona (2008): Párhuzamok az első és második nyelv elsajátításában – a korai nyelvi fejlesztés szemszögéből. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 61–72.
62. Mehisto, P., D. Marsh and M. J. Frigols (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan, Oxford.
63. Moon, J. (2005): *Children Learning English*. Macmillan ELT, London.
64. Morvai Edit és Poór Zoltán (2006): *Korai nyelvvoktatás a magyar oktatási intézményekben*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
65. Nagyné Paksi Margit (2009): Pedagógusképzés az egységesülő Európában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 167-178.
66. Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
67. Navracsics Judit (2008): A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról – dióhéjban. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 43-60.
68. Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásainak hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. 3. 46–57.
69. Nikolov Marianne (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern nyelvvoktatás*. 10. 1. 3–27.
70. Nikolov Marianne (2007): A Magyarországi nyelvvoktatás-fejlesztési politika – nyelvvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. OFI. Budapest.

71. Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata. 18. 1. 9–31.
72. Nikolov, M. and Curtain, H. (2000, eds.): *An Early Start: Young Learners and Foreign Languages in Europe and Beyond*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
73. Nikolov, M. (2009, ed.): *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
74. Novotna J. and Hofmannova M. (2007): Czech Republic. In: Maljers, A., D. Marsh and D. Wolff (eds.): *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. European Platform for Dutch Education, European Centre for Modern Languages, Graz, 39–51.
75. OECD (2005, 2008): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Education and Training Policy*. OECD Publishing, Paris.
76. Papp Andrea (2003, szerk.): *Szemelvények az angolszász gyerekirodalomból*. ELTE BTK, Budapest.
77. Pákozdi Erika (2009): A természettudományos kompetenciafejlesztés lehetőségei a 3–4. osztályban. (Olvasás vagy oldódás?) In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 119–126.
78. Pelles Tamás (2008): Két tanítási nyelvű oktatás nemcsak kitűnő tanulónak. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.) *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 141–153.
79. Pinter, A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press, Oxford.
80. Poór Zoltán, Bandiné L. A., Golubeva és Poór Zs. (2007): *Projektpedagógiai folyamatok a gyermekkori nyelvpedagógiában*. Veszprém.
81. Poór Zoltán, J. Beacco, M. Byram, P. Cink, G. Gombos és J. Sheils (2003): *Language Education Policy Profile: Hungary*. Strasbourg.
82. Poór Zoltán (1995): *A kommunikatív szemlélet megvalósulási formái a gyermekkori nyelvoktatásban*. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
83. Poór Zoltán (2001): A projektmódszer szerepe az idegen nyelvi nevelésben. In: Hegedűs Gábor (szerk.): *Projektmódszer II*. Kecskeméti Főiskola TFK, Kecskemét. 106–111.
84. Poór Zoltán (2012): Opponensi vélemény Trentinné Benkő Éva: Pedagóguskompetenciák, pedagógusképzés és a korai kétnyelvű fejlesztés PhD értekezésének műhelyvitájára.
85. Rádli Katalin (2009): A kéttannyelvű tanításra való felkészítés lehetőségei. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 11–16.
86. Richards, J.C., Platt, J. and Platt, H. (1992, eds.): *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. Essex, England: Longman Group UK Limited.
87. Sárosdy Judit (1993): A tantárgyi integráció lehetősége a négyéves angol nyelvtanító-képzésen belül. *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Miskolc, 137–139.

88. Sárosdy Judit (1999): Az interkulturális szemlélet érvényesülése a kisiskolások nyelvtanításában. *Európai Dimenziók a Hazai Nyelvoktatásban*. Tallér Kiadó, Veszprém.
89. Sárosdyné Szabó Judit and Kovács Károlyné (1998, szerk.): *Cross-Curriculum for Bilingual English-Hungarian Primary Teacher Training. Kereszt-tanterv és Jegyzet az angol–magyar kéttannyelvű általános iskolákban tanítók képzéséhez*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.
90. Sárosdyné Szabó Judit (2009): A személyre szabott, kompetencia alapú oktatás szerepe a kéttannyelvű iskolák oktatásában. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 129–136.
91. Szőke Andrea (2008): Az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése és a két tannyelvű oktatás. In: Vámos Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 92–110.
92. Szőke Andrea (2009): Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban. PhD értekezés, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
93. TALIS Report (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments*, OECD.
94. Tárnok Péter (2009): Kompetencia alapú nyelvelsajátítás óvodákban. In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 101–104.
95. Tolnai Katalin (2009): Félúton – A természetes és a mesterséges között (A Habakukk Alapítványi Óvoda Európai Nyelvi Díjjal kitüntetett „Szelíd nyelvi nevelés” című programjának bemutatása). In: Kovács J. és Márkus É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 97–100.
96. Trentinné Benkő Éva (2003): Teaching Songs and Rhymes to Young EFL Learners: Rationale and Report of a Survey. In: Bodó E. és Márkus É. (szerk.): *Education and/und Forschung*. Trezor Kiadó, Budapest, 123–166.
97. Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Vámos Á. és Kovács J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 248–264.
98. Trentinné Benkő Éva (2009): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják. In: Kovács, J. és Márkus, É. (szerk.): *Kéttannyelvűség – Pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 143–158.
99. Trentinné Benkő Éva (2013a): Kétnyelvű pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nézeteinek megjelenése kreatív vizuális alkotásaikban. *Gyermeknevelés online tudományos folyóirat ELTE TÓK*, 1.1. , 73–105.
100. Trentinné Benkő Éva (2013b): *A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés*. PhD értekezés, ELTE PPK NDI, Budapest.
101. *Új keretstratégia a többnyelvűség ösztönzésére*. Brüsszel, 2005. 11. 22. COM 596.
102. Vámos Ágnes és Kovács Judit (2008, szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
103. Vámos Ágnes (1990): A kétnyelvűség. *Idegen nyelvek tanítása* 1. 24–28.

104. Vámos Ágnes (1991): Kétnyelvű oktatás és iskolahálózat külföldön. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 56–59.
105. Vámos Ágnes (1993): Amikor a tanítás két nyelven folyik... *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 11. 11–16.
106. Vámos Ágnes (1996): A kéttannyelvű oktatásról. *Köznevelés*, 24–25.
107. Vámos Ágnes (1998): *Magyarország Tannyelvi Atlasza*. Keraban, Budapest.
108. Vámos Ágnes (2000): A tannyelv iskolai fogalma. *Educatio*, 9.4. 729–742.
109. Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
110. Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései*. Önkönet, Budapest.
111. Vigotszkij, L. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Webográfia

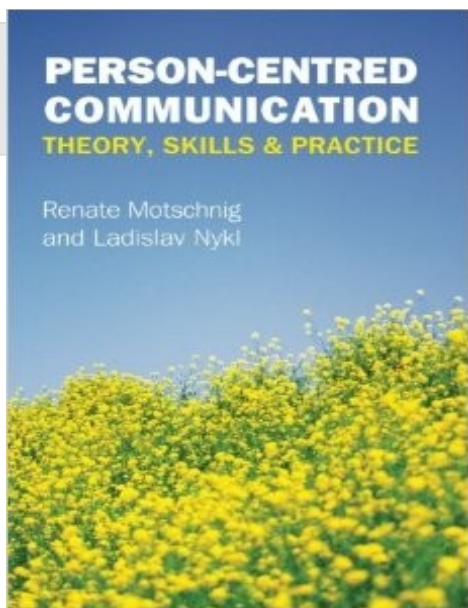
1. URL 1: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all_publications.pdf
2. <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/eurydice/eurydice-europa>
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
3. URL 2:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/HU_HU.pdf (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
4. URL 3: www.archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/EN/qMain.html (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
5. URL 4: www.ccn-clil.eu/activators/index.html (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
6. URL 5: www.clilcompendium.com (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
7. URL 6: www.clilcompendium.com/clilproducts.htm (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
8. <http://www.clilcompendium.com/cliltypes.htm> (Utolsó letöltés: 2012. június 16.)
9. URL 7: <http://quizlet.com/29541913/clil-terminology-flash-cards/original> (Utolsó letöltés: 2014. május 15.)
10. URL 8: www.clilcom.metropolia.fi/1500 (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
11. URL 9: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlbmdsaX-NoZm9yY2xpbHRlYWNoZXJzfGd4OjlyNGQ1NTFmNDlmM2U2YmQ> (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
12. URL 10: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=File&nodeIDX=5273> (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)
13. URL 11: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf (Utolsó letöltés: 2013. április 28.)

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Itt és most utópisztikusnak ható könyv

Gyarmathy Éva*



Renate Motschnig és Ladislav Nykl (2014): *Person-centred communication. Theory, skills & practice.* Open University Press, Maidenhead.

A rogersi személyközpontú megközelítés a pedagógiában széles teret nyert. Iskolák alapultak arra a nézetre, hogy a fejlődést legjobban a feltétlen elfogadás, a hitelesség és az empátia támogatja (Rogers, 1969, 1983). Renate Motschnig és Ladislav Nykl könyvében ezt a megközelítést a 21. századi gyakorlatba helyezi, és a személyközpontú kommunikáció fogalmán keresztül Carl Rogers szemléletét a jelenre transzponálja. A könyv a társas és belső kommunikáció felé nyit meg új utakat a személyközpontú, hiteles kommunikáció által. Az ön-reflexió és a társakra reflektáló gondolkodás jelentősége az éppen egyre gyorsuló infokommunikációs fejlődés korában még nem tudatosult eléggé az emberiségben, és különösen a legfontosabb infokommunikációs térben, az iskolában, még kevésbé jelent meg. Az emberiség átütő fejlődését a kommunikáció és az információközvetítés hatékonyságának növekedése tette lehetővé. A beszéd és annak rögzítése a vizuális (piktogram, képirás), majd a fonológiai megjelenítés, a betűírás, hatalmas előrelépést jelentett a tudásmegosztásban. Az írásbeliség csúcsra járatását a nyomtatás hozta el, amely a kommunikációt és az információ átadást térben és időben jelentősen kiterjesztette. Az elektronikus hírközlő eszközök, majd a digitális technológiák úrrá szerű elterjedésével az infokommunikáció rendkívül gyorsá és gazdaggá vált (Gyarmathy, 2012).

Mindeközben és ezen közvetítő eszközök által is befolyásolva az ember kognitív működése olyan információfeldolgozási funkciókra tett szert, amelyek nem csupán a tudás megosztásában, de a tudás létrehozásában is segítik. A képzetek vizuális kivetítése, a mozzulatok által történő megjelenítése, majd a szimbólumok használata, és a beszéd által történő egyre tisztább fogalmak kialakítása megváltoztatta az ember megismerő funkcióit.

A beszéd kialakulásához hasonló lényeges változást hozott az ember fejlődésében az írásbeliség, amikor is az elemző, logikai működés vált a gondolkodás meghatározó részévé (Hajnal, 1982). A digitális korszak újabb kognitív képességeket erősít meg. A mérhetetlenül gazdag információs-kommunikációs térben a módszeres elemző gondolkodás kevés. A holisztikus, szintetizáló és kritikai gondolkodás teszi lehetővé az információk feldolgozását (Gyarmathy, 2013). A technológiai fejlődés tehát a gondolkodás fejlődésének egyre magasabb szintű szakaszaihoz vezetett az emberi agy alkalmazkodóképességének köszönhetően. Kevesebb hangsúlyt kapott azonban a mindezeknek a vívmányoknak használatára alkalmas a személyiség fejlődése. A kommunikációt a kölcsönös, hosszabb távú előnyöket szem előtt tartva használni kívánó ember, és attitűdbeli valamint viselkedéses megjelenése még nem tapasztalható átütő mértékben. A személyközpontú kommunikáció lehetőséget ad az emberi kapcsolatoknak, érzelmi fejlődésnek és etikai magatartásnak a tanításban és tanulásban is tudatosabb helyet találni. Az itt bemutatott könyv viselkedéskultúrát közvetít, európaivá és 21. századivá teszi Rogers szemléletét. Lényegében ugyanerre lenne szüksége a magyar oktatásnak is.

* Gyarmathy Éva PhD, habil. egyetemi docens. A Magyar Tudományos Akadémia Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa, az Óbudai Egyetem docense. gyarme@mtapi.hu

Renate Motschnig és *Ladislav Nykl* könyve négy részben 13 fejezetben tárgyalja a személyközpontú kommunikációt. Az első, legterjedelmesebb rész az elmélet és a képességek témaköreivel foglalkozik. Megjelenik többek között a kommunikáció idegtudományi háttere, a személyközpontú kommunikáció jellemzői és a főbb képességek, amelyek megalapozzák: aktív figyelem, megértés valamint megosztás. És nem titkolják a szerzők, hogy nyílnak és őszintének lenni gyakran kockázatos és bátorságot kíván. A második rész a gyakorlatról szól. Különböző terepeken demonstrálják a szerzők a személyközpontú kommunikáció használatát és hatását. A tanácsadás és a pszichoterápia, a párbeszéd, a tanítás, az online kommunikáció és az írott infokommunikáció is tárgyalásra kerül. A szerzők bemutatják, hogy nincsen lényeges különbség a személyközpontúság tekintetében az eltérő terepek között. Az alapelvek és a szükséges képességek egyformák, csupán a terület sajátosságainak megfelelő gyakorlat tér el. Miközben ugyanis a különböző tevékenységeknek eltérő a célja, az alapszemlélete egyforma lehet. A tanulás, különösen a – jelen könyvben hangsúlyozottan célzott – felsőfokú tanulás és tanítás eszközrendszerébe vezeti be a személyközpontú kommunikációt a könyv harmadik része. A személyközpontú kommunikáció gyakorlatát különböző terepeken mutatták be a szerzők az előző részben. Ezek a terepek itt már a nagy hatékonyságú, tapasztalatra épülő tanulás részét képezik. Az új tanulástechnológiák beépítése, az encounter csoport módszer és a személyközpontú kommunikáció ötvözete a tanítás digitális kultúrájának megfelelő rendkívül hatékony eszköztárát képezi. Az önálló és a társas tanulást, együttműködést, amely az infokommunikációs kultúrában egyre inkább előtérbe kerül, a saját és mások rezdüléseire való ráhangolódás, az önreflexió és az empátia teszi sikeressé. A tanár szerepe lényegében olyan helyzet és légkör megteremtése, amelyben a személyközpontú kommunikáció által a tanulás nem csak cél, hanem maga az út is. Ahogyan az emberek közötti kapcsolatnak sem csupán célja van, hanem a kapcsolat önmagáért is fontos. A könyv negyedik része nagyon személyes. A szerzők önreflexióiból és a könyv megírását a háttérben támogató munkatársaknak, barátoknak és családtagoknak szóló köszönetnyilvánításokból áll. Ezzel a gesztussal is kifejezik a szerzők, hogy a könyvet emberek írták, akiknek érzéseik is vannak, nem csak ismereteik, és ezek az érzések, valamint az emberi kapcsolatok is a könyv szerves részét képezik.

Az a típusú tankönyv ez, amit újra és újra elő kell venni. Talán tréning-könyvnek tekinthető, mert az ismétlődő beleolvasáskor új gondolatokat ébreszthet és edzi a lelki képességeket, amelyek a személyközpontú kommunikációt lehetővé teszik. Így az értő figyelem és az önreflexió szinte észrevétlenül erősödik.

A könyv szerzői magával a könyv tartalmával és stílusával is illusztrálják a mondanivalóját, így hitelesítve azt. Nem adnak szabályokat, hanem egyéni döntésekre adnak lehetőséget. Nem adnak megoldást, hanem továbbgondolásra készítő kérdéseket ajánlanak fel, amelyeket ha feltesz magának és megválaszol az olvasó, maga találhat új utakat. A szerzők saját példákon mutatják be a helyzeteket, így éreztetve, hogy mennyire ugyanolyanok, mint bárki más: éles helyzetekben nem mindig reagálnak helyesen, tudnak önzők, fáradtak és türelmetlenek lenni. Viszont lényeges, hogy mindig lehet reflektálni, és a feltétlen elfogadás, empátia és hitelesség eszközeivel helyrehozni az elkövetett kommunikációs hibákat.

A könyvet haszonnal forgathatja mindenki, akár jártas a pszichoterápiában, akár nem. Az előbbieik számára a személyközpontúság új tereket nyer, és akár képzések, tréningek anyagaként is használhatják a könyvet. Az utóbbiak a mindennapi helyzetekben, de különösen a tanítási helyzetekben válhatnak hatékonyá, ha a személyközpontú kommunikációban jártasságot szereznek. Leginkább pedagógusok és – ami ritka alkalom – első-sorban a felsőoktatásban tanító tanárok számára kínál a könyv rendkívüli fejlődési lehetőséget a személyközpontú kommunikáció oktatásba építésének bemutatásával. A jelen magyar oktatás és felsőoktatás most még nem tűnik a személyközpontú szemlélet fellegvárának, és talán utópisztikusnak hatnak a könyvben leírt megol-

dások. Azonban éppen ezért hatalmas esélyt jelent egy ilyen konkrét, gyakorlati ötletekkel és nagyon erős szemléleti hatással bíró szakirodalom.

A könyv szerzői nem idealisták. Fel is teszik a kulcskérdést: Van értelme ismerni a személyközpontú kommunikációt, amikor a mindennapi életben olyan ritka ez? Hiszen sokkal inkább önmagukat és másokat elfogadni alig képes emberek küzdelmeinek vagyunk tanúi nap mint nap. Annyi lelki terhet sikerül ezzel felhalmozni, hogy leginkább általános pszichoterápiára lenne már szükség. Persze mint tudjuk, a pszichoterápia lényegében jó kommunikáció. A könyv szerzői pedig állítják: a jó kommunikáció lényegében pszichoterápia.

Szakirodalom

1. Gyarmathy Éva (2012): *Diszlexia a digitális korszakban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
2. Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítási és a tudományok a digitális kultúrában. Egy transziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 9. 1086–94.
3. Hajnal István (1982): Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés. *Medvetánc*, 2. 2–3. 321–351.
4. Rogers, Carl R. (1969) *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio.
5. Rogers, Carl R. (1983): *Freedom to Learn for the 80's*. Charles E. Merrill Publishing Company. Columbus, Ohio.

Szerzőink

- Heinz-Elmar Tenorth* egyetemi tanár a berlini Humboldt Egyetem Neveléstörténeti Tanszékén. Kutatóként érdeklődése kiterjed a neveléstudomány történetére és módszereire (különösképpen Németországban), a neveléstudományok helyzetére diktatúra alatt (20. századi Németország, 1933–1989/90), továbbá a nevelés történetére és elméleteire.
- Marton Klára* Ph.D. gyógypedagógus, pszichológus, az ELTE BGGYK habilitált tudományos főmunkatársa, valamint a City University of New York egyetemi tanára. Oktatóként és kutatóként különböző kognitív folyamatok és a nyelv egymásra hatását vizsgálja, valamint a kommunikáció szerepét a társadalmi beilleszkedésben. Kutatásait a National Institute of Health több ízben támogatta.
- Lányiné Engelmayer Ágnes* gyógypedagógus, klinikai gyermekpszichológus, a pszichológiai tudományok kandidátusa, címzetes egyetemi tanár. Évtizedeken keresztül tanított a gyógypedagógus-képzésben: a fogyatékos személyek pszichológiája, fejlődéslélektan, pszichodiagnosztika, gyógypedagógiai pszichológia tárgyakat. Emellett tanított a pszichológusok képzésében is. Tudományos kutatómunkájában többek között a képességbecslés és intelligenciateszt standardizálás szerepelnek, publikációinak száma több mint száz. Vezetője volt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (jogelőd intézménye) Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetének. Több tudományos társaság alapító és vezetőségi tagja, kiterjedt nemzeti kapcsolatokkal.
- Heiszer Katalin* 2010-ben gyógypedagógusként végzett az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. 2008-ban tanulmányi ösztöndíjjal Belgiumban, Gentben töltött fél évet, majd 2009-ben szakmai gyakorlatát – szintén fél évig – Rómában végezte. 2010 és 2013 között ösztöndíjas hallgatóként az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karán, a Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia programján végezte a doktori képzést, 2013-ban szerzett abszolutóriumot. Fő kutatási területe az intellektuális fogyatékossgal élő emberekkel végzett participatív kutatás, önérvényesítés, önálló életvitel és a Williams szindróma. 2013–2014-ben az intellektuális fogyatékossgal élő embereket ellátó Szent Mihály lakóotthonban dolgozott, jelenleg a Magyar Williams Szindróma Társaság alkalmazottja, Norvég Pályázatának szakmai asszisztense.
- Katona Vanda* szociológusként és szociológia szakos tanárként végzett a Debreceni Egyetemen. Doktori tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia Programjában kezdte 2010-ben. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán dolgozik tanársegédként és Erasmus-koordinátorként. Kutatóként és oktatóként a fogyatékos emberek életútjaival, felnőtté válásával, a rezilienciával, a társadalmi inklúzióval, az intézménytelenítéssel, a kvalitatív és inkluzív kutatásokkal, és a fogyatékossgal társadalomtörténetével foglalkozik. Ezekben a témákban az elmúlt négy évben több projektben vett részt és publikált.
- Sándor Anikó* az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon végzett értelmileg akadályozottak pedagógiája, majd gyógypedagógiai terápia szakirányon. Másoddiplomáját a Budapesti Gazdasági Főiskolán, közgazdász alapszakon szerezte. Jelenleg az ELTE PhD hallgatója, kutatási témája a magas támogatási szükséglettel élő személyek önrendelkezése. 2014 óta tanársegéd az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon és 2007 óta egy szociális intézményben dolgozik gyógypedagógusként.
- Schnellbach Máté* jelenleg a Maven Seven Hálózatkutató Zrt. adatelemző munkatársa, emellett az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas hallgatója. 2011 óta tanít a Köznevelési Vezetőképző Intézet szakvizsgás képzésében. Elkötelezettje a

méltányosságnak és fontosnak tartja az iskola mint szervezet megismerését. Korábban dolgozott a Zöld Kakas Líceumban, valamint statisztikai és az iskola világgával kapcsolatos kurzusokat vezetett az ELTE pedagógia szakos és tanárképzésében. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársaként egy éven keresztül részt vett a szaktanácsadói rendszer kidolgozásában.

Schnellbach-Sikó Dóra

PhD-hallgató, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutató-elemző munkatársa. Megbízott tanársegédként oktatott az ELTE PPK tanárképzésében és pedagógia szakán, kutatási területe a sajátos nevelési igényű gyermekek inkluzív nevelése, az inkluzív kutatási módszerek és az interkulturális nevelés.

Mesterházi Zsuzsa

professor emerita az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon. Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának Gyógypedagógia doktori programját vezette (2009–2014). Tudományos kutatási területe: a nehezen tanuló gyermekek tanulási képességének vizsgálata; a gyógypedagógus-képzés reformja; összehasonlító és nemzetközi gyógypedagógia. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának tagja (1994-2010). Az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) pedagógiai és pszichológiai zsűrijének tagja, illetve alelnöke (1998-2004). Alapító tagja az „European Forum for Freedom in Education” nemzetközi szervezetnek (1989).

Trentinné Benkő Éva

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegennyelvi és Irodalmi Tanszékének adjunktusa. Doktori tanulmányait az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon végezte, disszertációját a korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák, valamint pedagógusképzés témában írta és védte meg.

Gyarmathy Éva

az MTA TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársa. Kutatási témája a többszörös különlegességű, így a tanulási/hiperaktivitás/figyelemzavarral, autizmussal és/vagy szociális, kulturális eltéréssel társuló tehetség. Az ELTE PPK, az Óbudai Egyetem és a Szegedi Egyetem óraadó tanára. A közoktatásba beilleszkedni nem tudó gyerekekkel és serdülőkkel foglalkozó iskolákban tanácsadó. Pszichoterapeutaként is főleg a többszörös különlegességű tehetségek ellátása felé irányul a tevékenysége.

Authors

- Heinz-Elmar TENORTH* is a professor at the Institute of Education Studies (History of Education) of Humboldt University, Berlin. His research interests include the history and methodology of educational sciences, esp. in Germany; education under dictatorship, esp. in 20th century Germany, 1933–1989/90; the history and theory of „Bildung“.
- Klára MARTON* Ph.D., holds a degree in special education and psychology. She is a senior researcher at BGGYK, ELTE and a full professor at the City University of New York. Her teaching and research interests are focused on the relationship between cognition and language, as well as on the role of communication in assimilation into the society. Her research has been sponsored by the National Institute of Health.
- Ágnes Lányiné ENGELMAYER* is a special educational needs teacher, psychologist with specialization in clinical child psychology and honorary university professor. She taught various psychology courses for special needs education and psychology students, such as the psychology of persons with disabilities, developmental psychology, psychodiagnostics, and remedial psychology. Her scientific research interests include the assessment of cognitive abilities, the standardization of intelligence tests. She has more than one hundred publications. She was leader of the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education at the Eötvös Loránd University of Budapest. She holds several positions in different domestic and international scientific and civil associations.
- Katalin HEISZER* graduated as a special educational needs teacher in 2010 from the Eötvös Loránd University of Budapest. In 2008 she spent one semester at the University of Ghent in Belgium as an Erasmus student. In 2009 she completed a one-semester internship in Rome, Italy. Between 2010 and 2013 she studied as a Ph.D. student at the Educational Sciences Department of the Eötvös Loránd University of Budapest, where she specialized in special education and disability studies. Between 2013 and 2014 she worked at a community house for people with intellectual disabilities in Budapest. She is currently working at the Hungarian Williams Syndrome Association as a professional assistant in a Norwegian Grant. Her main research interests include participatory research with people with intellectual disabilities, self-advocacy, independent living and Williams syndrome.
- Vanda KATONA* graduated as a sociologist and teacher of sociology from the University of Debrecen. In 2010 she started her Ph.D. studies in the Special Education Programme of the Educational Doctoral School of the Eötvös Loránd University of Budapest. She is currently working as an assistant lecturer and Erasmus coordinator at the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education at the Eötvös Loránd University of Budapest. Her research and teaching interests include life courses of people with disabilities, transition to adulthood of people with disabilities, resilience, social inclusion, deinstitutionalization, qualitative and inclusive research and the social history of disability. She has participated in a number of research projects and published many papers in these topics in the past four years.
- Anikó SÁNDOR* graduated as a special educational needs teacher and therapist from the Eötvös Loránd University of Budapest and as an economist from Budapest Business School. She has been a Ph.D. student since 2012. Her research focuses on the self-determination of people with high support needs. She has been working at the

Eötvös Loránd University of Budapest as a junior lecturer since 2014 and as a special educator in a home for people with intellectual and multiple disabilities since 2007.

Máté SCHNELLBACH

is a data analyst at Maven Seven Network Research Ltd. and has been a lecturer at the Hungarian-Netherlands School of Educational Management since 2011. He is currently working on his Ph.D. thesis at the Educational Sciences Department of the Eötvös Loránd University of Budapest. Máté is committed to equity in education and is interested in the organizational characteristics of schools. He formerly worked at Zöld Kakas Vocational School, and taught quantitative research methodology and school organization related courses at the Eötvös Loránd University of Budapest. Recently he has been involved in the development of the teacher advisory system at the Hungarian Institute for Educational Research and Development.

Dóra SCHNELLBACH-SIKÓ

is Ph.D. student and research fellow at the Hungarian Institute for Educational Research and Development. She has been teaching at the Eötvös Loránd University of Budapest. Her research interests include inclusive education, participative research methodology and intercultural pedagogy.

Zsuzsa MESTERHÁZI

is Professor Emeritus at the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education at the Eötvös Loránd University of Budapest. Between 2009 and 2010 she was the director of the Doctoral Programme of Special Needs Education at the Pedagogical Doctoral School of the Eötvös Loránd University of Budapest. Her research interests include the learning ability of children with learning disability, the reform of teacher training in special educational needs, the comparative and international special needs education. She is a member of the Scientific Committee on Pedagogy at the Hungarian Academy of Sciences. She is a member and was the vice president of the Pedagogical and Psychological Jury of the Hungarian Scientific Research Fund (OTKA). She is a founding member of the European Forum for Freedom in Education.

Éva TRENTINNÉ BENKŐ

is an assistant professor of Foreign Language and Literature Department at the Faculty of Primary and Pre-School Education, Eötvös Loránd University, Budapest. She holds a doctoral degree from the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. She wrote her PhD dissertation on teacher education and teacherly competences that support early CLIL development.

Éva GYARMATHY

is a senior researcher at the Institute of Cognitive Neuroscience and Psychology of the Research Centre for Natural Sciences of the Hungarian Academy. Her research focuses on multiple exceptional gifted individuals, in particular talent associated with specific learning difficulties, ADHD, autism and/or social, cultural differences. She is a university lecturer at the Eötvös Loránd University of Budapest and University Budensis in Budapest as well as at the University of Szeged. She is also an advisor to private schools that serve children and adolescents who could not be integrated in mainstream schools. As a psychotherapist her activity is directed towards the care of the multiple exceptional talent.

English abstracts

HEINZ-ELMAR TENORTH: Evidence-based Educational Research vs. Pedagogy as Cultural Studies – About a Renewed Paradigm Debate in the Educational Sciences

The article presents the emergence of „evidence based research“ in the context of the US education policy under the Bush Administration as well as the criteria and the program developed in that period. Furthermore, the international and German reception of this new paradigm of educational sciences is also discussed. Reception refers to the wide range of intended functions associated with evidence based research, its claimed advantages in the field of education policy, and the education research methodology proposals and limitations suggested in connection with the new paradigm. Attributed as „empirische Bildungsforschung“ and propagated as the new and only acceptable model of education research in Germany, evidence based research has been object to strong controversies in the country and around the world. The paper critically examines the ambition of this model for research, political planning and education reform. Finally, the paradigm is refuted due to its implications for research, and to the problematic consequences it may produce in education and in the status and theory of educational sciences.

Keywords: research methodology in educational sciences; evidence based research, status of educational sciences, Empirische Bildungsforschung, Germany.

KLÁRA MARTON: The Participation of Adults and Children with Disabilities in Participatory and Emancipatory Research

This paper focuses on the conditions of participatory and emancipatory research with people with disability. In the first part of the article, similarities and differences among various inclusive research approaches are described. Methods of action research, participatory research, and emancipatory research are compared and contrasted, with a special focus on participation and empowerment. The second part of the paper includes a discussion of the benefits and challenges of participatory research with typically developing children and with children with special needs. Children and young people, regardless of their disability, like to be involved in decisions about questions and issues of their own life. If research is well-planned and strategies are individualized, then participatory research can be successfully used with children with and without special needs. Results from previous research show that children are able to contribute new ideas and creative thoughts to research projects on healthcare, education, technology, and childhood.

Keywords: emancipatory and participatory research, participation, children with special needs

ÁGNES LÁNYINÉ ENGELMAYER: Changing Trends in the Psycho-educational Diagnosis of Special Needs: The Role of Protocols in Educational Assessment and Guiding Centres

Our study provides a comprehensive review on different diagnostic models and approaches with particular attention to the field of applied pedagogy and special education. The paper discusses classification diagnostic systems which originate from the medical field. Later it defines differential and syndrome diagnosis, and also presents the latest versions of the International Classification of Diseases (ICD) as well as the Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders (DSM). Building on the disadvantages of the aforementioned methods, the author highlights the importance of the need-oriented assessment approach, which is traditionally applied in inclusive education contexts. The demand for measurement revitalized the interest in psycho-educational diagnosis and psychometrics. The paper also comprises a critical examination of the extensively used diagnostic systems, pointing out their biases. The new approach is also evident in the use of the term assessment instead of diagnosis. The traditional psycho-educational assessment approach involves complex systems that incorporate the child's social environment and social experiences. Protocols in progress significantly contribute to the unification and improvement of educational assessment practices at guiding centres.

Keywords: special needs, categorization diagnostic systems, needs-oriented assessment, protocols

*KATALIN HEISZER – VANDA KATONA – ANIKÓ SÁNDOR – MÁTÉ SCHNELLBACH
– DÓRA SIKÓ: The Meta-analysis of Inclusive Research Methods*

The article discusses the theoretical background of inclusive research and presents a specific meta-analysis on its methodological implications. Furthermore, the scope of the current paper is to gain a better understanding of the present methodology and its future directions in the research on disadvantaged individuals. By using the Delphi-method, a qualitative prediction was formulated in collaboration with professionals who have relevant knowledge in the field, and individuals directly affected by the questions involved. The feedback questionnaire technique allowed participants to actively engage in the development of the research instrument. Building on the preliminary results a Likert scale questionnaire was developed and used in the second stage of the Delphi-inquiry. The scientific implication of the research is that it serves as a basis for further investigation using inclusive methodology in research involving disadvantaged groups.

Keywords: inclusive research, participatory research, Delphi-method, disadvantaged groups, disability, empowerment

MESTERHÁZI ZSUZSA: The Selection of Knowledge Content and the Process of Preparation for Research in the Special Needs Education Doctoral Programme

The current article provides an overview of the context in which the Special Needs Education Doctoral Programme was started in 2010 at the Faculty of Psychology and Education at the Eötvös Loránd University of Budapest. Furthermore, the paper provides a comprehensive description of the structure of the BA, MA and Ph.D. programmes. The author also emphasizes the importance of the development of special needs education science in the process of framing the doctoral programme. In addition, the article presents the main characteristics of the modular qualification structure, describes the areas of the interdisciplinary knowledge content, lists the scientific approaches and methods employed, and identifies the key elements of the process by which the students become researchers (such as theoretical knowledge building, planning and research, research management, research methodology, ethics, criteria for the publication of research results). The author shows various forms of collaboration between supervisors and Ph.D. students and numerous ways in which personalized learning paths are planned and supported. The article also presents the practical implications of the five-year long accreditation period, of the faculty's participation in the qualifications development project (SROP 4.2.2.) and the role of the international relations of the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education in the doctoral programme.

Keywords: doctoral programme, qualification levels, modular qualification structure, researcher in formation, special needs education science, disability science

TRENTINNÉ BENKŐ ÉVA: Bilingual Education and Teacher Training

This article is a part of a research study that focuses on early educational bilingualism, CLIL teachers and trainees, their challenges, needs, competences and CLIL teacher training. This particular paper discusses the notion of CLIL and the role of CLIL teachers and their education. After defining and explaining the terms 'bilingual education' and 'CLIL' (Content and Language Integrated Learning), the paper reviews some of the relevant literature published in Hungary and beyond. It also highlights and compares two significant European research projects on CLIL. Then it explores CLIL teachers' necessary competences that are essential in order to cope with the multifaceted tasks and challenges of the innovative teaching context. Teachers' professional skills, personal qualities, language proficiency, theoretical and practical knowledge in methodology and the subject matter, beliefs and attitudes immensely influence the success of early CLIL. Therefore, specialised pre- and in-service teacher training programmes are required, and teachers also need to seek various opportunities for self-development.

Keywords: bilingualism, bilingual education, CLIL (Content and Language Integrated Learning), teacher competences, teacher training, teacher development