

A könnyen érthető kommunikáció és a Hublow olvasástanítási módszer kapcsolata – egy esetismertetés tükrében

Jelen tanulmány a könnyen érthető kommunikációt kapcsolja össze a Hublow olvasástanítási módszerrel. Az elméleti részben megvizsgáltam, hogy mit mondanak az olvasás tanításáról a központi pedagógiai dokumentumok (Irányelvek, kerettanterv), mennyire segítik vagy gátolják az olvasás tágabb értelmezését.

Továbbá a két módszer részletes bemutatásán túl igyekeztem megfejtetni, hogy mi a gond azokkal a szövegekkel, melyekkel a hétköznapi életben találkozunk, miért nehéz ezeknek a megértése az értelmi sérült személyek számára. Megvizsgáltam több nyelvi szintezési rendszert, ezekben kerestem az olvasás tágabb értelmezésének lehetőségét. Az elméletalkotást alátámasztom a gyakorlati tapasztalataim részletes leírásával, melyet értelmileg akadályozott gyermekek tanítása során szereztem a Hublow olvasástanítási módszert alkalmazva.

Kulcsszavak: könnyen érthető kommunikáció, Hublow módszer, nyelvi szintek, esettanulmány, olvasástanítás

BEVEZETÉS

Tanulmányomban betekintést adok a könnyen érthető kommunikáció módszerébe és a Hublow olvasástanítási technikába, valamint röviden bemutatom ennek a két módszernek a kapcsolatát. A könnyen érthető kommunikáció alkalmazása még nagyon kezdetleges a hazai gyógypedagógiában; a Hublow olvasástanítási módszert pedig tapasztalataim alapján nagyon kevesen ismerik, és még ennél is kevesebben használják. Az esettanulmányi rész a saját tapasztalatomról szól, melyet a Hublow-módszer kétéves alkalmazása során szereztem. Ezzel szeretném érzékeltetni, hogy milyen felszabadult örömet okozhat a gyermekeknek, ha a képességeikhez igazodó módszerrel oktatjuk őket. Mennyivel több a sikerélményük így, és ezáltal a motivációjuk is, ami pozitív hatással van a velük foglalkozó szakemberekre is. A legfontosabb céloom annak a bemutatása, hogy az információhoz való hozzáférés fontos mindenkinek. A tanulmány egésze azt próbálja bemutatni, hogy milyen ajtókat tárhatunk ki az értelmi sérült személyek előtt az akadálymentes kommunikáción keresztül.

AZ ÉRTELMI SÉRÜLT SZEMÉLYEK ALAPVETŐ JOGAI

Ebben a fejezetben bemutatom azokat a legfontosabb jogi vonatkozásokat, melyek – többek között – az értelmi sérült személyek számára az információhoz való hozzáférhetőséget hivatottak biztosítani.

1993-ban az ENSZ közgyűlése elfogadta a fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai című határozatát, melynek 5b szabálya az információ és kommunikáció hozzáférhetőségéről szól. Ebben a dokumentumban

olvasható, hogy a tagállamoknak biztosítaniuk kell a szóbeli információhoz való hozzáférést, többek között a „felfogásbeli nehézségekkel élőknek” is. A diagnózisról, a jogokról, az elérhető szolgáltatásokról és programokról szóló információkat olyan formában kell a nyilvánosságra hozni, hogy a fogyatékos emberek is hozzáférhesse- nek. Kiemeli, hogy a siket és a vak embereken túl az egyéb kommunikációs nehézségekkel élők szükségleteit is figyelembe kell venni. Továbbá a médiát arra készíti, hogy tegyék hozzáférhetővé szolgáltatásaikat a fogyatékos személyek számára (*A fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai*, 1993).

A magyarországi 1998. évi XXVI. törvény, mely a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szól, már rendelkezik, arról, hogy mely esetben válik egyenlő eséllyel hozzáférhetővé az információ a mentális és kommunikációs funkciókban sérült emberek számára. Továbbá a fogyatékos személyeket megillető jogokban kiemelt szerep jut a kommunikációnak, főképpen a közszolgáltatások igénybevétele kapcsán. „A kommunikációban jelentősen gátolt személy számára a közszolgáltatások igénybevételekor lehetővé kell tenni a tájékozódás és a személyi segítség feltételeit.” E kritérium tényleges megvalósulása vezethetne el minket oda, hogy mindenki valóban szerves tagja lehessen a társadalomnak (*Fot.*).

Az ENSZ 2006-ban elfogadta a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményét és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív jegyzőkönyvet, melyet Magyarország az elsők között írt alá 2007-ben, és még ebben az évben a XCII. törvénnyel ratifikálta is. Az egyezmény 9. cikke foglalkozik a hozzáférhetőség kérdésével: ebben a cikkben a fizikai környezeten és a közlekedésen túl szó van az információhoz és kommunikációhoz való hozzáférésről is. Ezen belül például az elektronikus szolgáltatásoknak és a segélyhívó rendszereknek is alkalmazkodniuk kell a célcsoport igényeihez. A 21. cikk a véleménynyilvánításról és a szólás szabadságáról, valamint az információhoz való hozzáférésről szól. Eszerint „a részes államok minden szükséges intézkedést megtesznek annak biztosítására, hogy a fogyatékossgal élő személyek másokkal azonos alapon, az általuk megválasztott kommunikációs formán keresztül gyakorolhassák a szólásszabadság és a véleménynyilvánítás szabadságának jogát”. Ez a kommunikációs forma lehet akár jelnyelv, Braille-írás, augmentatív és alternatív kommunikáció, vagy bármilyen, a fogyatékos személy által választott kommunikációs módozat (*fogyatékossgügyi ENSZ egyezmény*, 2006).

Az információ hatalom!

Az információk, amelyeket megértünk, nagyon fontos szerepet játszanak az életünkben, hiszen segítenek nekünk abban, hogy megfelelő döntéseket tudjunk hozni. Ez az önrendelkezésünk alapja, legyen szó akár egy termék kiválasztásáról a boltban, vagy a bankszámlacsomagunk adatainak ismeretéről. Különböző jelentőségű dolgok ezek, mégis ugyanarra van szükségünk hozzájuk: számunkra érthető információra (*Horváth, 2017b*). „Ha valamit nem értek, lehet, hogy nem bennem van a hiba, hanem a szöveg alkotójának kellene jobban alkalmazkodnia a felhasználók képességeihez” (*Horváth, 2017b:9*).

Az információkhoz szeretnének hozzáférni az értelmi sérült emberek is, még hozzá egyenlő eséllyel. Minél több számára érthető információhoz hozzáfér egy személy, annál inkább a saját kezébe veheti az élete irányítását. Tehát, ha a fenti idézetet tartjuk szem előtt, akkor az értelmi sérült személyek igényeihez alkal-

mazkodva, számukra könnyen érthető információkat hozhatunk létre. Tudományos kutatások igazolják, hogy a célcsoport ezekből az információkból többet ért meg, mint ugyanazon szövegek sztenderd változatából (Sutherland & Isherwood, 2016; Chinn & Homeyard, 2017). Az információk egyenlő esélyű hozzáféréseinek színtere elsősorban a média, a világháló és a különböző ügyintézési helyszínek, mert itt szerzünk információkat a leggyakrabban. Nagyon fontos első lépés lehetne, ha a jelnyelvhez és a Braille-íráshoz hasonlóan ismertté és alkalmazottá válna a könnyen érthető kommunikáció, mely az értelmi sérült személyek tájékozódását segíti (Horváth, 2017b). „Nem az értelmi sérült emberek képtelenek hát az őket körülvevő világ értelmezésére, hanem nekünk van dolgunk az információk könnyen értelmezhetővé tételével” (Horváth, 2017b:10).

AZ ÉRTELMI SÉRÜLT TANULÓK INFORMÁCIÓ-FELDOLGOZÁSÁRÓL

Az egyén társadalmi integrációjához fontos, hogy elsajátítsa az olvasás, írás és számolás készségét. A szülők részéről gyakran fogalmazódik meg az igény, hogy értelmileg akadályozott gyermeküket mihamarabb tanítsuk meg olvasni, hiszen az iskola feladata, hogy a gyermek alkalmazni tudja az alapvető kultúrtechnikákat. Ehhez azonban a gyermekeknek – hosszabb előkészítő szakasz beiktatásával – el kell sajátítaniuk bizonyos készségeket. Fontos még, hogy az egyes tanulási folyamatokat kis lépésekre kell bontani számukra, valamint kiemelt jelentősége van a cselekvésbe ágyazott tevékenységeknek (Mede, 2010).

„Jellemző jegeik az olvasás, az írott szöveg megértése területén

- alacsony nyelvi és fogalmi szint, halmozott beszédhibák
- az analízáló-szintetizáló képesség alacsony szintje
- nehezített az akusztikus és a vizuális észlelő és megkülönböztető képesség
- a beszédszervek hangösszevonást nehezítő összerendezetlensége
- téri orientációs zavarok
- a finommozgások éretlensége, a vizuomotoros koordináció zavara
- a verbális igénytelenség, a motivációs bázis szűk volta” (Szabó, 2006:29).

Ez a leírás erősen medikális szemléletű, hiszen az ép fejlődésmenethez viszonyít, illetve minden jelző negatív benne. Ez azért nehezítheti a fejlesztést, mert a hiányosságokra nem lehet teljes értékű pedagógiai tervező munkát építeni. Inkább arra lenne szükség, hogy azt tudjuk meg, mire képesek a gyermekek. Másfelől ezek a negatív minősítések erősítik a társadalmi előítéleteket, bántók lehetnek mind az érintett személyek, mind pedig a szülei számára. A jelenleg hozzáférhető szakirodalmi források között nehéz ettől eltérő megközelítést találni.

Tapasztaljuk azonban, hogy az olvasás tanulása szempontjából nagyon különbözőek az értelmileg akadályozott gyermekek. A jelenleg alkalmazott analitikus-szintetikus olvasástani módszerrel a gyermekek kisebb hányada sajátítja el az olvasást készségszinten (Szabó, 2006). Vannak azért, akik képesek rá, és szerintem ezt fontos szem előtt tartani. Az én elképzelésem egy olyan rendszer, ahol minden értelmileg akadályozott gyermek lehetőséget kap arra, hogy megismerkedjen a hangokkal és a hozzájuk tartozó betűkkel, elsajátíthatja az összeolvasást, az olvasott szavak, mondatok értelmezését. Azonban, ha ez a módszer nem hoz eredményt, nincs siker-

élménye a gyermeknek, akkor szükség lenne az olvasás fogalmának tágabb értelmezésére. A fontos az, hogy a tanulók az őket körülvevő információt megértsék. Információt azonban nem csak a betűk, szavak, mondatok hordoznak, hanem például képek, piktogramok és ábrák is. Ezt a megközelítést alkalmazza a Hublow-rendszer, melyet a későbbiekben fogok ismertetni. Úgy képzelem el a váltást az olvasástaniást illetően a fent említett esetben, mint a 20. század második felében az értelmileg akadályozott tanulók számára létrehozott A-B tagozatok esetében, amikor a középső szakasz után két tagozatra bontották az osztályokat. Az „A” tagozaton tanultak tovább azok a gyermekek, akik megfelelő mértékben el tudták sajátítani a kultúrtechnikák alapjait. A „B” tagozaton pedig igyekeztek az addig megszerzett ismereteket megtartani a gyermekeknél a kultúrtechnikai tantárgyakból.

Először áttekintem, hogy mit mondanak az olvasás tanításáról a pedagógiai tartalmakat központilag szabályozó dokumentumok (irányelvek, kerettantervek).

A 2012-es és a 2020-as Nemzeti Alaptanterv határozza meg jelenleg Magyarországon a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának kiindulópontjait. Erre épülve készültek el a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók óvodai nevelésének, iskolai oktatásának irányelvei. Ezek a dokumentumok külön csoportként említik a középsúlyosan értelmi fogyatékos-gyermekeket, tanulókat.

A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei 2020-ban megújultak (*Irányelvek, 2020*). Azért tartom mégis fontosnak megemlíteni a 2005-ben hatályba lépő, felmenő rendszerben kivezetésre kerülő régi irányelvet (*OM rendelet, 2005*), mert az esettanulmány fejezetben ismertetett tapasztalatom fontos szegmense, hogy 2011–2013 között ez az irányelv volt érvényben.

A 2005-ben hatályba lépő régi irányelvben az olvasás javasolt témakörei között szerepeltek többek között a téri orientációs gyakorlatok, az emlékezet-, gondolkodás- és figyelemfejlesztés. A fejlesztési feladatok között szintén megjelent a figyelem és az emlékezet fejlesztése, a térbeli viszonyok gyakorlása, valamint az észlelés fejlesztése (*OM rendelet, 2005*).

Felmerült bennem a kérdés, hogy csak a betűkből szintetizálva összeolvasott szavak, mondatok olvasására képesek gyermekek teljesíthetik a felsorolt feladatokat? Véleményem szerint nem. Ugyanezen képességek kialakulása szükséges például sorozatképeket olvasni tudó gyermek számára is. Példának hozok négy képességet, amire mind a két esetben szükség van: észlelés, figyelem, emlékezet, téri tájékozódás. Akár egy képsorozatot, akár szavakat, mondatokat akarunk elolvasni, szükséges, hogy megfelelően észleljük azt. Meg kell tudni figyelni az esetleges változásokat. Kell, hogy emlékezzünk, mit olvastunk a mondat elején, vagy arra, hogy a képsorozat elején milyen kép volt. Szükséges, hogy tudjuk, balról jobbra olvasunk szavakat és képsorozatokat egyaránt.

A 2020 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre kerülő sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvében az egyes tanulási területekhez ajánlások jelennek meg. A magyar nyelv és irodalom tanulási terület speciális feladatait az olvasás témakörén belül is megfogalmazza a dokumentum (*Irányelvek, 2020*).

Ebből szeretném kiemelni meglátásom szerint a tanulmány szempontjából legfontosabb részt:

„A szövegértő olvasás nehezített kialakulása esetén a megelőző olvasási szintek gyakorlása, egyéni képességekhez igazodó választással:

- szituációelemzés, anticipációs (várható esemény felismerése, például térítés → étkezés) képesség,

- tárgyi szimbólum értelmezése (például fakanál = tankonyhai foglalkozás),
- képi szimbólumok (fénykép, valóságghú vagy egyszerűsített ábra),
- piktogramok, logók értelmezése,
- állandó feliratok, szignálszavak, globális szófelismerés (például WC, KIJÁRAT, MOZI)” (*Irányelvek, 2020:66*).

Az itt leírtak nagyon fontos változást hoznak a korábbi, még 2005-ben hatályba lépő régi Irányelvekhez képest. Az idézett bekezdés az olvasás tágabb értelmezésére ad lehetőséget, és mindezt az értelmi akadályozott tanulók oktatásába is beemeli. Nem konkretizálja az olvasástanítást a betűk, szavak, mondatok olvasására.

A **kerettanterv** tovább pontosítja a pedagógus lehetőségeit. Itt már konkrétan az írott nyelv használatáról van szó. Bár pozitívum, hogy megemlíti mellette a képes, szimbólumos információforrások közötti eligazodás fontosságát is.

„A tanulóval szemben támasztott elvárás, hogy folyamatosan legyen képes megismerni az olvasott és írott betűk, szavak, egyszerű mondatok jelentéstartalmát, váljon igénnyé az egyszerű írásos utasítások, figyelmeztetések, feliratok értelmezése, alakuljon ki a tevékenységek és információk piktogramos megjelenítésének értelmezési képessége, folyamatosan bővüljön a környezetben előforduló írásos utasítások megértése, követése” (*olvasás-írás kerettanterv 1–8. osztály, 2020:1*).

A kerettanterv szakaszonként már konkrét feladatokat határoz meg a gyógypedagógus számára. Leírja, hogy melyik évfolyamon, milyen órakeretben mi a fejlesztési cél, és az milyen feladatok elvégzésével érhető el (ideális esetben). Itt fejlesztési célként jelöli meg a betűtanítást, tehát a kerettanterv – értelmezésem szerint – már nem ad lehetőséget az olvasástanítás tágabb értelmezésére. De miért kell minden gyermek számára megjelölni célként a betűolvasást? Hiszen az értékelés is realisabb és egyéni lenne, ha például a képek, később képsorozatok, majd elvont piktogramok olvasása is megjelenhetne célként. Az értelmileg akadályozott tanulók körében álláspontom szerint értelmezhetetlen ötfokozatú értékelés helyett megjelenhetne a szöveges értékelés, melyből a szülők is realisabb képet kaphatnának arról, hogy gyermekük miként teljesít az olvasás területén.

MI A BAJ A SZTENDERD SZÖVEGEKKEL?

Az információ folyamatosan áramlik felénk, több csatornán keresztül is. Van, amire szükségünk van, és mi magunk keressük meg, van, ami kéréstelenül talál ránk. A tanulmány témájából adódóan én most csak az írott szövegekkel foglalkozom, azok nehezen érthetőségének okait igyekszem összesíteni. Sokféle szöveggel találkozunk a mindennapi életünk során, ezért nem lehet általánosságban beszélni róluk. Példákon keresztül igyekszem bemutatni, hogy melyek azok a jellemzők, amik megnehezítik egy szöveg értelmezését.

Ha a boltban bármilyen terméket leemelünk a polcra, hogy megnézzük az összetevőit, a legelső, ami szembetűnik, hogy nagyon **apró betűvel** írták a dobozra az információt. Ráadásul nem csak az összetevőket találjuk meg a dobozon, hanem a gyártási, tárolási leírásokat is: ez tovább nehezíti az értelmezést. **Sok szövegből** kell kiválasztanunk a számunkra szükséges információt. Ha meg is találtuk, amire szükségünk van, a szöveg sokszor **bonyolult kifejezésekkel, rövidítésekkel** van tele.

(Elektronikus) postaládánkba akár minden héten érkezhettek csekk; a szolgáltató egy levelet is mellékelni szokott hozzá. Ebben **hosszú, összetett mondatokban** fejtik ki, hogy mi a következménye, ha nem fizetjük be a tartozásunkat. Sokszor **nehezen átlátható táblázatokban** részletezik a fogyasztásunkat: ezek tele vannak **nagy számokkal, nehezen értelmezhető százaléktételekkel**.

Mindezek mellett a számítástechnikának köszönhetően ma már formai szempontból igen változatosan lehet megszerkeszteni egy adott szöveget. Vannak olyan **betűtípusok**, melyeknek az olvasása nagy odafigyelést igényel bárki részéről. Sokszor egy-egy újság olvasásánál is nagyon figyelni kell a sok **hasáb és tördelés** miatt, hogy tudjuk, hol folytatódik a szöveg. Rengeteg kép (akár oda nem illő kép) és **színhasználat** jellemzi a hirdetéseket, amik nagyban megnehezíthetik az eligazodást egy írásban.

Az eddig felsorolt jellemzők egy átlagos intellektusú személy tájékozódását esetleg megnehezítik, de az értelmi sérült személyek információhoz való hozzájutását akár el is lehetetleníthetik. Pedig ezek a mindennapokban előforduló helyzetek lehetnek. Ha egy hivatalos szervtől kapunk levelet és az számos nehezebben érthető jogi kifejezést tartalmaz, rögtön megtapasztaljuk azt az elveszettség-érzést, amit egy sérült személy oly sokszor átél.

KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ

Célja, célcsoportjai

Minden embernek joga van ahhoz, hogy a társadalom működésében aktívan közreműködjön. Ezt azonban csak akkor lehet megvalósítani, ha a megfelelő információk minden személy számára érthetőek, hiszen ekkor tudnak a személyek egyéni szinten megfelelő döntést hozni. Ennek érdekében olyan kommunikációs módszerek alkalmazása szükséges, amelyek minden ember számára biztosítják a megértést és a kifejezést is, alkalmazkodnak az egyéni igényekhez (*Farkasné & Graf-Jaksa, 2009*).

Ezt a fajta infokommunikációs akadálymentesítést a könnyen érthető kommunikáció módszerével érhetjük el. A célcsoport számára segítséget nyújt abban, hogy hozzáférjenek a szükséges információkhoz, ez alapján megfelelő döntést tudjanak hozni, és ebből kifolyólag önálló, másoktól független életet tudjanak élni (*Horváth, 2017a*).

A könnyen érthető kommunikáció megoldást nyújt a megértési nehézségekkel élő emberek számára, akik támogatást igényelnek az olvasáshoz, íráshoz vagy az információ értelmezéséhez. Másképpen fogalmazva közéjük tartoznak az értelmi sérült személyek, a siket személyek, a környezetüktől eltérő anyanyelvű emberek, a szociálisan hátrányos helyzetű egyének, kevésbé iskolázott személyek, a kiskorú gyerekek és az idős emberek (*Farkasné & Graf-Jaksa, 2009*).

Módszere

A könnyen érthető kommunikáció módszerének ismertetéséhez négy útmutatót tanulmányoztam át. Ezek a következők:

1. Információ mindenkinek – A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei (*Inclusion Europe & ÉFOÉSZ, 2009a*)
2. Ne írjon nekünk, nélkülünk! – Hogyan vonjunk be értelmi fogyatékossgal élő embereket könnyen érthető szövegek készítésébe? (*Inclusion Europe & ÉFOÉSZ, 2009b*)
3. Hogyan készítsünk könnyen érthető segédanyagot? – Irányelvek (*Gruiz, é.n.*)
4. Egyszerűen, érthetően – Útmutató könnyen érthető tájékoztatók készítéséhez (*Csató, 2002*)

Ezen kiadványok átolvasása során szembetűnő volt, hogy nincs egységes szemlélet. Összességében minden dokumentum igyekszik ugyanazokat a szempontokat ismertetni, de kevésbé rendszerezettek a tartalmaik, meglátásom szerint kevésbé logikus a felépítésük. Több útmutató lépésről lépésre leírja, hogyan kell elkészíteni egy könnyen érthető szöveget, de nem ugyanazokat a szakaszokat tartalmazzák, és nem is ugyanabban a sorrendben. A négy írás alapján nem lehet a könnyen érthető szövegekre vonatkozó általános jellemzőket megállapítani. Ami a legszembetűnőbb, hogy következtetlenül használták az alapelv és irányelv kifejezéseket, akár egy dokumentumon belül is, de a kiadványokat egymással összehasonlítva is megfigyelhető ez az eltérés. Az általam közölt módszerleírásban igyekszem tisztázni ezen fogalmakat is, illetve a számomra logikus felépítésben írom le a könnyen érthető kommunikáció módszerének alkalmazását.

A könnyen érthető kiadványok készítése során figyelembe kell venni azokat az **alapelveket**, amelyeket minden körülmények között betartunk. Legfontosabb a bevonás elve, vagyis soha ne írjunk könnyen érthető szöveget értelmi sérült ember közreműködése nélkül. Először is kérdezzük meg a célcsoportot arról, hogy miről szeretne olvasni. Legjobb, ha a szöveg készítésébe is be tudunk vonni értelmi sérült személyeket. Ha erre nincs lehetőség, akkor az elkészült írást feltétlenül mutassuk meg „anyanyelvi lektornak”, majd a javaslatai alapján javított szöveget ismét mutassuk meg neki. A könnyen érthető üzenet készítésében közreműködő, az érthetőséget ellenőrző értelmi sérült személyeknek Magyarországon jelenleg nincs felkészítő képzésük, a célcsoport bármely tagja a segítségünkre lehet ebben a feladatban. Alapelv még, hogy a könnyen érthető kommunikáció Európában elfogadott logója csak akkor kerülhet fel egy kiadványra, ha azt értelmi sérült személy ellenőrizte (*Horváth, 2017b*).

A könnyen érthető kommunikáció **irányelvei** a szöveg érthetőségére vonatkoznak, a szavakra és a mondatokra. Ezeket a módszer alkalmazása során irányként kell követni, de a célcsoport szükségletei alapján el lehet tőlük térni.

1. Könnyen érthető, közismert szavakat használjunk.
2. Kerüljük a bonyolult kifejezések, az idegen nyelvű szavak, a mozaikszavak használatát.
3. Hasonlatok helyett konkrétan nevezzük meg a dolgokat.
4. A szöveg egészében ugyan azokra a dolgokra mindig ugyanazt a kifejezést használjuk.
5. Fontos a rövid, egyszerű mondatok használata.
6. Kerüljük az összetett mondatok használatát.
7. Ha lehet, akkor ne használjunk tagadást, tiltást (*Horváth, 2017b*).
8. Kerüljük a százalékos kifejezések és a nagy számok használatát, helyette használjuk inkább a kevés vagy sok szavakat.

9. Közvetlen legyen a szöveg hangneme, ezt elérhetjük a te vagy ti szavak használatával (*Inclusion Europe & ÉFOÉSZ, 2009a*).

A könnyen érthető szövegek formai megjelenésének szabályait az **útmutató** tartalmazza, ezek általában változtatás nélkül alkalmazhatóak (*Horváth, 2017b*). Ezeket a formai szabályokat egyre bővülő egységenként csoportosítva mutatom be, az általam logikusabbnak tűnő rendbe téve, az *Inclusion Europe – ÉFOÉSZ: Információ mindenkinék – A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei* című kiadvány felhasználásával (*Inclusion Europe & ÉFOÉSZ, 2009a*).

1. Betű
 - 1.1. Ne használjunk betűtálpas betűt, mert azoknak az alakja nem egészen letisztult. Az ajánlott betűtípus az Arial vagy a Tahoma. Egy szövegben egyféle betűtípus jelenjen meg.
 - 1.2. Egyszerű betűt használjunk, tehát ne legyen dőlt vagy árnyékolt. Ha mégis alkalmazni szeretnénk kiemelést, akkor félkövér legyen a betű, és egy szövegben egyfélet használjunk.
 - 1.3. Nagyobb betűméretet válasszunk, mint 12-es; az ajánlott 14-es.
 - 1.4. Kisbetűket használjunk, ne írjunk teljes szavakat nagybetűvel.
 - 1.5. Kerüljük a színek használatát, legjobb a fekete betű fehér háttéren. Ha mégsem ezt választjuk, akkor az a fontos, hogy kontrasztos legyen.
2. Számok
 - 2.1. Ne írjuk ki betűvel a számokat, mindig arab számmal szerepeljenek a szövegben.
 - 2.2. A dátumokat viszont mindig írjuk ki teljesen, ne rövidítsük őket.
3. Írásjelek
 - 3.1. Minél kevesebb írásjelet használjunk, ha lehet, csak pontot és vesszőt, esetleg kérdőjelet.
 - 3.2. Ha lehet, ne használjuk a speciális írásjeleket, például: &, :, # stb.
 - 3.3. Felsorolásnál pontozás használata ajánlott, mert a vesszővel elválasztott felsorolás nehezebben érthető.
4. Szavak
 - 4.1. Kerüljük a szavak elválasztását, mert nehezíti a megértést.
 - 4.2. A betűk távolsága legyen normál és végig egyforma, ne használjunk sűrített térközt.
5. Mondat
 - 5.1. Minden új mondatot új sorban kezdjük.
 - 5.2. Egy mondat legyen egy sor, de ha ez nem lehetséges, akkor a vesszőnél válasszuk el, ami a vessző után van, az kerüljön új sorba.
6. Bekezdés
 - 6.1. A bekezdés legyen balra zárt, ne használjuk a sorkizárást vagy a jobbra zárást.
 - 6.2. Ne használjunk behúzást vagy hasábozást a szövegben.
 - 6.3. Hagyjunk ki sort a bekezdések között.
7. Oldal
 - 7.1. Ne legyen egy oldalon túl sok a szöveg.
 - 7.2. Használjuk az alap margóbeállítást.
 - 7.3. Kerüljük a lábjegyzet használatát, inkább írjuk bele a szövegbe az információt.

8. Teljes kiadvány
 - 8.1. 20-30 oldalnál ne legyen hosszabb egy kiadvány.
 - 8.2. Segíti az eligazodást a kiadványban, ha használunk oldalszámozást.
 - 8.3. Soha ne használjunk képet vagy mintát háttérnek, mert az megnehezíti az olvasást.
 - 8.4. Olyan formátumban dolgozzunk, amit könnyű kezelni az olvasás és a sokszorosítás folyamán, tehát A4-es vagy A5-ös papírméretet választunk.

A HUBLOW-MÓDSZER

A módszer bemutatása

Christoph Hublow német nyelvű szaklapokban már 1977-től jelentetett meg írásokat az értelmileg akadályozott személyek olvasástanításával kapcsolatban. Elmélete szerint az olvasás fogalmát tágabb értelemben érdemes vizsgálni. Kiterjeszti az olvasástanítást a képek, képsorok, vizuális jelek megértésére is. Azon értelmileg akadályozott gyermekeknél, akik nem tudnak betűt olvasni, az előbb említett vizuális jelek megértésének közvetlen használati értéke van (*Mede, 2010*).

„Nincs küzdelem az elvont olvasástechnika elsajátításáért, hanem az értelmes tartalom tudatos keresése a feladatunk a tanuló közvetlen és tágabb környezetéből” (*Pál-Horváth, 2002:3*). Ezt a gondolatot azért emeltem ki szó szerint, mert szerintem jól kifejezi a módszer lényegét. „Nincs küzdelem”, mert a tanulóknak és a pedagógusnak is könnyebb, ha olyan dolgot tanulnak és tanítanak, ami kézzelfogható, „értelmes tartalom”, és a gyermeknek a jövőben használható tudást ad, hiszen az ő „közvetlen és tágabb környezetéből” választhatjuk ki a tananyagot. Mind a két félnek nagyobb a motivációja, ha sikerélményekkel teli a nevelési-oktatási folyamat.

A módszer szintjei

Hublow rendszerében hat szintet különböztetünk meg, melyek módszertani fokozatként jelennek meg az értelmileg akadályozott személyek olvasástanítása során. Az elvonatkoztatás fokának megfelelően alakul ki a sorrend, ezen belül a szinteknek nincs határa, de szigorúan egymásra épülnek (*Pál-Horváth, 2002*).

1. Szituációk olvasása

„A jelentéshordozók a cselekvő személyek, akik mimikával, gesztusokkal, cselekvésekkel fejezik ki magukat, valamint mozgó és álló tárgyak ismert, közérthető helyzetekben” (*Pál-Horváth, 2002:3*). Ide tartoznak például az arckifejezések, illetve személyek, tárgyak bizonyos helyzetekben történő értelmezése, ezek összekapcsolása élményekkel, emlékekkel, és így a jelentés felismerése (*Pál-Horváth, 2002*).
2. Képek olvasása

„A jelentéshordozók konkrét személy, szituáció vagy tárgyábrázolások egyes képeken, képsorokon” (*Pál-Horváth, 2002:3*). Például rajzok, festmények, fényképek ismert tárgyról és személyekről, képsorok, képeskönyvek. A ké-

peket olvasó személy felismeri a képet vagy annak egy részletét, majd összekapcsolja a saját élményeivel, emlékeivel (*Pál-Horváth, 2002*).

3. Szimbólum olvasása
„A jelentéshordozók lehetnek sematikus, stilizált részletrajzok, amelyek többnyire tárgyat, emberi alakot ábrázolnak, és a mindennapok gyakorlatában van szerepük” (*Pál-Horváth, 2002:3*). Ilyenek például a pálcikaemberek, a ruhák címkéjén megtalálható kezelési utasítások, a technikai eszközök működtető gombjai, a tájékozódást segítő piktogramok, közlekedési lámpák és jelzések. Amennyiben az olvasó személy felismeri ezek jelentését, az meghatározza a cselekvését, segíti önálló életvitelét (*Pál-Horváth, 2002*).
4. Szignálszó olvasása
„A jelentéshordozók absztrakt grafikai alakok többnyire betűsorokból, részben számokból állnak, képelem nélkül” (*Pál-Horváth, 2002:4*). Itt olyan címkéken, táblákon megjelenő szavakra kell gondolni, amik nagyjából egységesen vannak jelen a világban, meghatározott környezetben jelennek meg. Például minden tejdobozra rá van írva, hogy tej, de ilyen szignálszó a „vészkijárat” vagy a „WC” szó is. Az olvasó a szóképet felismeri és a helyzettel összefüggésben következtet a jelentésére (*Pál-Horváth, 2002*).
5. Egész szó olvasása
„A jelek betűcsoportok, mint egész szavak. Írott szimbólumok bizonyos szavak értelmének a megragadására” (*Pál-Horváth, 2002:4*). Idetartoznak a mindennapi egyszerű kifejezések, az olvasó saját neve, a hét napjai, a hónapok nevei. Ezen a szinten a tanulók a szavakat ki is mondják, megértik, hogy a beszélt szó megfelel az írott képnek (*Pál-Horváth, 2002*).
6. Írott szöveg olvasása
„A jelentéshordozók a betűsorozatok mint hangsorozatok jelei, szavak és mondatok” (*Pál-Horváth, 2002:5*). Ez a szint az egyes szavaktól, a többtagú megállapításokon át, a különböző terjedelmű szövegekig terjedhet. Manapság a gyakorlatban csak erre a szintre törekszünk az értelmileg akadályozott tanulók olvasástanítása során (*Pál-Horváth, 2002*).

Összefoglalóan elmondható, hogy minden gyermek eljuttatható valamelyik szintre, és minden fokozat értelmes, a hétköznapi életben használható tartalommal tölthető meg (*Pál-Horváth, 2002*). A gyermekek fokozatosan haladnak előre a szinteken. A gyógypedagógus feladata, hogy felismerje, melyik gyermek melyik szinten van, és ennek megfelelően készítse el a fejlesztési terveket. Az értékelés az egyes szintek kritériumai szerint zajlik. Ha ennek megfelelően történik az oktatás, minden gyermek olvasóvá válik, megérti a környezetét, és ez pozitívan hat személyiségfejlődésére. A Hublow-módszer minden gyermeket sikerélményhez juttat (*Mede, 2010*).

A Hublow-módszer megismerését nehezíti, hogy magyar nyelven csak *Pál-Horváth Rita* (2002) publikált tanulmánya áll rendelkezésre, ezt a cikket idézi *Mede Perla* (2010) módszerbemutatása is.

NYELVI SZINTEKRŐL

A magyar nyelvben az írott szövegekre jellemző, hogy különböző megfogalmazással különböző szintű szövegek alkothatók, amelyek olvasása során elvárás az adott sinthez való igazodás. Egyes személyek számára nehézséget jelenthet egy jótállási

jegy szövegének értelmezése, míg másnak ez nem okoz gondot. Egy jogi szöveg olvasása és értelmezése nehezebbé eshet bárkinek, aki nem ismeri a szakkifejezéseket. A másik végpont pedig bármely szolgáltató cég hirdetése, mely rövid, tömör és közérthető, hogy minél több ember megértse azt (Farkasné & Graf-Jaksa, 2009).

Az alábbiakban 4 nyelvi szintezési rendszert fogok bemutatni:

1. Közös Európai Referenciakeret szintjei
2. Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet szintjei
3. Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei
4. Hublow nyelvi szintjei az olvasástanítás során

Megvizsgálom őket abból a szempontból, hogy mennyire illeszthetők bele ezekbe a rendszerekbe azon értelmi sérült személyek, akik (még) nem képesek a klasszikus értelemben vett olvasás elsajátítására. Minden alfejezetben megjelennek gondolkodásra készítő kérdések, melyek az értelmi sérült személyek olvasási készségének tágabb értelmezését segítik a leírt nyelvi szintezési rendszerekhez viszonyítva.

A Közös Európai Referenciakeret szintjei

Az Európai Tanács által elfogadott Közös Európai Referenciakeret meghatározza a nyelvtudás szintjeit (Közös Európai Referenciakeret, 2002). Ebben a dokumentumban 5 készségben (hallás, olvasás, társalgás, folyamatos beszéd, írás) 6 szintet különítenek el (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Az 5 készség közül a könnyen érthető kommunikációhoz a hallás utáni szövegértés és az olvasás kapcsolódik. A témához szorosan az olvasás köthető, ezért ezt szeretném vázlatosan bemutatni.

Az Európa Tanács által jóváhagyott Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvi szintjeinek készségek szerinti leírása

	A1 (abszolút kezdő- újrakezdő)	A2 (alapozó)	B1 (középhaladó- alapfokú)	B2 (haladó- középfokú)	C1 (felsőfokú)	C2 (anyanyelvi szint)
HALLÁS	Ha lassan és érthetően beszélnek hozzám, megértem azokat az általam ismert szavakat és alakítható kifejezéseket, amelyek rám, a családomra vagy a közvetlen környezetemre vonatkoznak.	Megértem azokat a kifejezéseket és a leggyakrabban előforduló szavakat, amelyek a legszűkebben vett személyes életeremmel kapcsolatosak (pl. fontosabb személyi és családi adatok, bevásárlás, környék, munka). A lényegyet megértem a rövid, világos, egyszerű üzenetekből és tájékoztatásokból.	Megértem a lényegyet az érthető, mindennapi beszéd során, amikor jól ismert, munkahelyen, iskolában, szabadidőmben gyakran felvetődő témákról esik szó. Megértem a lényegyet sok olyan rádió- és tévéműsorban, ahol aránylag lassan és érthetően beszélnek az aktuális hírekről, személyes vagy szakmai témákról.	Megértem hosszabb beszédeket és előadásokat, illetve még a bonyolultabb érveléseket is követni tudom, amennyiben a téma számomra elég ismert. Megértem a híreket a tévében, és az aktuális eseményekről szóló műsorokat. A legtöbb filmet értem, ha a szereplők ismert dialektusban beszélnek bennük.	Megértem hosszabb beszédeket még akkor is, ha azok nem világos felépítésűek, illetve ha a kapcsolódások csak közvetettek és nem egyértelműen jellettek. Komolyabb erőfeszítés nélkül megértem a tévéműsorokat és a filmeket.	Amennyiben van időm a kiejtéshez hozzászokni, nem jelent számomra gondot akár a médian keresztül sugárzott beszéd megértése, még akkor sem, ha a sebesség anyanyelvi szintű.
OLVASÁS	Megértem az ismert neveket, szavakat és a nagyon egyszerű mondatokat, például bizonyos tájékoztató feliratokat, reklámokat vagy a katalógusokban szereplő információkat.	El tudok olvasni nagyon rövid és egyszerű szövegeket. Megtalálom bizonyos nyilvánvaló információkat az egyszerű hétköznapi szövegekben, például hirdetésekben, prospektusokban, étlapokon és menürendekben, továbbá rövid, egyszerű magánleveleket is megértek.	Megértem azokat a szövegeket, amelyek a gyakrabban előforduló hétköznapi vagy szaknyelvi elemekből épülnek fel. Megértem, mikor magánlevelekben eseményekről, érzésekről vagy kívánságokról írnak.	El tudok olvasni olyan cikkeket és beszámolókat, amelyek jelenkori problémákkal foglalkoznak, és ahol az író egy adott véleményét vagy nézőpontot képvisel. Megértem a kortárs irodalmi prózát.	Megértem a hosszú és bonyolult szövegeket, amelyek tényekről szólnak vagy irodalmi jellegűek, továbbá felismerem a stílusbeli eltéréseket. Megértem a speciális témáról szóló cikkeket és a hosszabb, szakmai leírásokat még akkor is, ha azok nem a saját szakterületemmel kapcsolatosak.	Könnyedén olvasok szinte bármilyen nyelvezetű szöveget, beleértve az elvont, szerkezetileg vagy nyelvészetiileg bonyolult szövegeket is, például leírásokat, szakmai cikkeket és irodalmi alkotásokat.

1. táblázat. Közös Európai Referenciakeret szintek. (Forrás: <https://nyelviskola.hu/kozos-europai-referenciakeret-szintek>)

Az A1-től a C2-ig 6 szinten jól részletezik, hogyan különülnek el az olvasott szöveg értésének fokozatai. Kitérnek olyan részletekre is, hogy milyen jellegű információkat képes az olvasó kiszűrni a szövegből (csak ismerős szavakat vagy megért speciális kifejezéseket). Továbbá, hogy milyen jellegű (hétköznapi vagy tudományos) és hosszúságú (tájékoztató felirat vagy szakmai cikk) írások elolvasására képes az adott szinten lévő személy.

A leírás jól elkülöníti a szinteket, de a könnyen érthető kommunikáció szempontjából hiányérzetünk lehet. Ebben a táblázatban csak a klasszikus értelemben vett olvasás, a betűolvasás jelenik meg. Az olvasás tágabb értelmezése, a képek, képsorok és vizuális jelek olvasása az értelmi sérült személyek esetében kiegészítheti vagy pótolhatja a hagyományosan értelmezett olvasást. Kérdésként merül fel, hogy hogyan lehet ebbe az osztályozási rendszerbe besorolni az értelmi sérült személyek nyelvtudását; különösen azon értelmi sérült személyekét, akik nem tudnak betűket olvasni, de boldogulnak a képekkel. Vajon hogyan lehetne ezt az osztályozási rendszert kiindulási alapnak tekintve egy, az értelmi sérült személyek nyelvi kompetenciájára figyelembe vevő adekvát osztályozási rendszert kialakítani?

Véleményem szerint ebben a rendszerben az értelmi sérült személyek az A1, A2, esetleg a B1 szinteken helyezkedhetnek el. Az is biztos, hogy vannak olyan értelmi sérült személyek, akik nem érik el az A1 szintet sem. Ők is képesek lehetnek információkat értelmezni képekről, szimbólumokról, ha ezt megtanítjuk nekik.

Ezután nézzünk meg egy olyan rendszerezést, ami a szövegértés készségének vizsgálatán alapszik.

Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet szintjei

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) összehasonlító képességfelmérést végzett a Nemzetközi Felnőtt Képesség- és Kompetenciamérési Program (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) keretében. A 16 és 65 év közötti felnőtt lakosságot három körben vizsgálták. A tanulmányom szempontjából a szövegértés készségének vizsgálata a fontos (OECD, *id. Horváth, 2020*).

Horváth (2020) leírja, hogy az OECD kutatói a szövegértés 6 szintjét különböztették meg, 1-től 5-ig számozva és az 1. szint alatti fokozattal kiegészítve. Ebből most az 1. és az 1. alatti szinteket szeretném kiemelni.

„A szövegértés 1. szintjét elérő felnőttek képesek rövidebb digitális vagy nyomtatott, magánéleti vagy hivatalos stílusban megírt szövegeket elolvasni és megkeresni bizonyos információkat, amelyek azonosak vagy szinonimái az utasításban, kérdésben szereplő szónak. Ezen szövegek kevés ellentmondó információt tartalmazhatnak. Ezt a szintet elérő felnőttek képesek egyszerű kérdőívet kitölteni, értik a mindennapos szavak, mondatok jelentését és képesek egyszerű szöveget folyékonyan elolvasni” (Bunčák és mtsai, *id. Horváth, 2020*).

„A szövegértésnek az 1. szint alatti szintjét elérő emberek képesek ismert témáról írt rövid szövegeket elolvasni, megkeresni bennük azokat az információkat, amelyek megegyeznek a kérdésben vagy utasításban található információval. Nem volt elvárás a szöveg szerkezetének átlátása, mindössze az alapszókincs szavainak

megértése. Az alacsonyabb, mint 1. szintnek megfelelő feladatok nem tartalmaztak semmilyen a digitális szövegre jellemző jegyeket” (*Bunčák és mtsai, id. Horváth, 2020*).

Ebben a rendszerben is csak az írott szöveg megértéséről van szó. *Horváth (2020)* ismerteti, hogy Baumert szerint az első szinten és az első szint alatt teljesítők lehetnek a könnyen érthető kommunikáció célcsoportjába tartozó személyek. Vajon a könnyen érthető kommunikáció célcsoportjába azok a személyek is beletartoznak, akik nem jutnak el a betűolvasás rutinszerű gyakorlásáig? Ugyanakkor a képek, szimbólumok értelmezése is tágabb értelemben vett olvasás, információszerzés. Az OECD 6 szintjéből is kimaradnak az olvasás tágabb értelmezését alátámasztó szintek, az információszerzés alternatív útjai. Vajon hogyan lehet a különböző vizuális jelek olvasását ebben az osztályozási rendszerben elhelyezni?

Ezt követően pedig vizsgáljunk meg egy olyan nyelvi szintezési rendszert, ami kifejezetten a könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjeit írja le.

A könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei

Nyelvi szintezettség megfigyelhető a könnyen érthető kommunikáció módszerével készült kiadványokban is, hiszen az adott célcsoport igényeit szem előtt tartva alakítják a megfogalmazást és választják ki a megértést segítő eszközöket (*Farkasné & Graf-Jaksa, 2009*).

A legfontosabb gondolat szerintem a könnyen érthető információ átadással kapcsolatban: „A szintezettség nem egyenlő a szövegek „lebutításával”, ugyanis az információtartalomnak mindig meg kell maradnia. A könnyen érthető módszer a lényegi információk kiemelését jelenti, a lényegtelen nyelvtani környezet háttérbe szorításával” (*Farkasné & Graf-Jaksa, 2009:91*).

Farkasné Gönczi (2013) az alábbi szinteket különbözteti meg:

1. szint: Képsorozat

Ennek a szintnek az alkalmazása akkor ajánlott, ha olyan tevékenységet szeretnénk bemutatni, ami részekre bontható. Legjobb, ha valóság-hű fényképeket használunk, akár az érintett személy bevonásával elkészítve azokat. Természetesen más szimbólumok vagy ábrák is igénybe vehetők. Egyes esetekben elegendő csak a képek sorozata, néha azonban rövid szöveggel lehet segíteni a képek közötti mozgás megjelenítését. Képsorozattal lehet például segíteni az életviteli vagy munkafolyamatok megértését.

2. szint: Értelmező képek

Ezen a szinten már nem a kép vagy a képsorozat a hangsúlyos, hanem a szöveg. A szövegek mellé helyezett képek segítik az adott mondatok vagy bekezdések megértését. Ebben az esetben is a valóság-hű fényképek használata javasolt, ha erre lehetőség van.

3. szint: Témaorientáló képek

A harmadik szinten a kép már csak a téma azonosításában segít az olvasónak, itt már nem a részletek értelmezése céljából van az írás mellett. A szöveg a könnyen érthető kommunikáció írásbeli szabályait figyelembe véve készül, és olvasási képesség szükséges az értelmezéséhez.

4. szint: Könnyen érthető szöveg kép nélkül

Itt már nincs kép a szöveg mellett, emiatt az olvasónak rendelkeznie kell egy alapszintű olvasási és értelmezési képességgel. A szöveg természetesen a könnyen érthető kommunikáció írásbeli szabályai alapján készül.

A képsorozat szintjén nem veti el a szerző, hogy szöveges kiegészítés szükséges egy-egy folyamat megértéséhez. Lehet ez egyszerű szövegezésű vagy egy-egy mondatos leírás. A szerző ezen a szinten tehát képet és betűt is olvasni tudó személyeket képzel el. Mi történik azonban akkor, ha a célszemély nem tud (még) betűt olvasni? Ebben az esetben olyan képekre, vagy a személy által jól ismert szimbólumokra lehet szükség, amik lehetővé teszik számára a képolvasást, és így a megértést. Azt tapasztalom, hogy vannak olyan értelmi sérült személyek, akiknek szükséges a valósághű fénykép, mert nem tudnak magasabb szinten elvonatkoztatni. Vannak olyan személyek, akiknek elegendő egy sematikus rajz is, vagy egy szimbólum. Emiatt felmerül bennem, hogy a képsorozat szintjét megelőzhetik-e további szintek, akár több is. Kérdés, hogy mik ezek a szintek és, hogyan különböznek el? Ebben a megközelítésben el kell döntenünk azt is: a szerző előzőekben idézett rendszerre valóban a megértés szerinti szintezés-e, vagy inkább a képek felhasználásának különböző módjairól van „csak” szó?

A következőkben pedig a már ismertetett Hublow olvasástanítási módszer szintezését szeretném bemutatni és értelmezni.

Hublow nyelvi szintjei az olvasástanítás során

A Hublow módszer szintjeit fentebb részleteztem, emiatt itt csak felsorolás szinten jelenítem meg:

1. Szituációk olvasása
2. Képek olvasása
3. Szimbólum olvasása
4. Szignálszó olvasása
5. Egész szó olvasása
6. Írott szöveg olvasása

Hublow rendszerében az írott szavak, betűk a negyedik szinten jelennek meg, és ott is csak szóképek formájában. A szignálszavak és az egész szó szintje között a legnagyobb különbség, hogy az előbbinél a tanuló a szóképet a megszokott környezetben képes felismerni, míg utóbbinál a környezettől függetlenül is felismeri a megismert szóképeket. Csak az utolsó, hatodik szint a betűolvasás fokozata, amikor a gyermek a klasszikus értelemben vett olvasásig eljut (*Mede, 2010*).

Megelőzi a szóképek olvasását Hublow rendszerében a szituációk, a képek és a szimbólumok olvasása. Fokozatosságot épít fel a módszer. A konkrétól az absztrakt felé halad a gyermek az olvasás tanulása során, és Hublow világosan meghatározza a közöttük húzódó szinteket. Meggyőző számomra, hogy különválasztja a képeket és a szimbólumokat. A kép lehet ezen szintezés szerint fénykép vagy rajz is, viszont a sematikus rajz, a szimbólum külön szintet képez.

Hublow szintezése véleményem szerint jó kiindulási alap lehet a könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjeinek meghatározására, hiszen az olvasást tágan értelmezi, a képek és a szimbólumok megértésével kibővíti az olvasás fogalmát. Az iskolában az értelmi sérült gyermekek nyelvi kompetenciafejlesztése szempontjából

érdemes lenne erre fókuszálni. Megjegyzem, hogy az Oktatási Hivatal által 2019-ben kiadott új olvasás-írás tankönyvek, melyek értelmileg akadályozott tanulók számára készültek, már építenek a Hublow-féle rendszerezésre.

ESETTANULMÁNY

Saját tapasztalatok leírása

Kezdő gyógypedagógusként Szolnokon kezdtem el dolgozni a Liget Úti Általános Iskolában, ami bejáró jellegű, értelmi sérült és autizmus spektrum zavarral élő gyermekek oktató-nevelő intézménye. Itt a 2011/12-es tanévben bíztak rám egy 5. évfolyamos osztályt, ahova értelmileg akadályozott gyermekek jártak. Két éven át minden hétköznap dolgoztam velük. Ennek a két évnek az olvasás-írás tanítással kapcsolatos tapasztalatát szeretném megosztani ebben a fejezetben.

Ahhoz, hogy a hozzáállásomat teljes mértékben meg lehessen érteni, le kell írjam, hogy a főiskola utolsó évében az összefüggő szakmai gyakorlatomat szintén egy akkor 5. évfolyamos, értelmileg akadályozott tanulókból álló osztályban töltöttem. Ez egy nagyon jó képességű csapat volt, 6 gyermekből 2 fő nem tudta az addig tanult betűket elsajátítani, a többi gyermek írt, összeolvasott, és könnyedén vették az új hangok és betűk tanulását. Ezzel a tapasztalattal érkeztem meg két év múlva a saját osztályomba.

2011 szeptemberében azzal az információval vettem át a gyermekeket az előző osztályfőnöktől, hogy már kétszer tanulták a gyerekek a harmadik osztályos írás-olvasás tananyagot (tehát a 4. évfolyamon is ezt vették), de semmit nem tudtak belőle elsajátítani. A harmadikos tanmenet szerint ismerniük kellett volna 7 hangot és betűt (a, i, í, o, ó, m, l) és az írásukat. Nekem is az volt a tapasztalatom az első hónap után, hogy egyik gyermek sem tud a kerettanterv/helyi tanterv szerint elvárt szinten teljesíteni. Nem volt sikerélményük, nekem sem, és így mindnyájan kudarcként éltük meg az olvasás-írás elemei tanórát hetente négy alkalommal.

Az első hónap eltelte után elkezdtem keresni a megoldást, mert éreztem, hogy valamit változtatnom kell. Kutatómunkába kezdtem az interneten, próbáltam az otthon és a könyvtárban lévő szakirodalmakból, cikkekből találni valami iránymutatást. Megkerestem volt tanáromat, Mede Perlát e-mailben, hogy tud-e esetleg valamit ajánlani a problémára. Ő hozta végül a megoldást, tőle kaptam egy diaszt a Németországból kiinduló Hublow olvasástanítási módszerről.

Ezután kezdődött a munka oroszlánrésze. Volt 15 darab diában leírásom egy olyan módszerről, amiről előtte nem hallottam, nem láttam ilyen koncepcióval tanuló osztályt, és ebből kellett kidolgoznom valamit, ami a gyermekek számára hasznos és jól alkalmazható. A munkahelyem vezetőségének nagyon hálás vagyok, mert bár segíteni nem tudtak nekem, hiszen nekik sem volt tapasztalatuk, de teljes mértékben szabad kezet kaptam tőlük.

Első lépésben a hat szintet igyekeztem értelmezni, megtölteni általam hasznosnak vélt tartalommal. Ezután fel kellett mérnem, hogy szükséges-e a situációk olvasásától kezdeni az oktatást. Végül arra jutottam, hogy a képolvasás szintjén kell

kezdenünk, de a betűk folyamatosan jelen voltak a tanórákon, dolgoztunk velük még akkor is, ha nem feltétlenül neveztek meg a hozzájuk tartozó hangot.

Elhatároztam azt is (bár ez nem része a Hublow-koncepciónak), hogy nyomtatott nagybetűket fogok használni a szóképek és az írás esetében is. Sokkal egyszerűbbnek tartom a gyermeki kezek számára ezek megformázását, és vizuális felismerésük is könnyebb. A teremben minden feliratot nyomtatott nagybetűsre cseréltem, a gyermek jelét pedig felváltotta a nevük nyomtatott változata a poháron, ceruzatartón és az asztalon is. Első tapasztalat az volt, hogy nagyon tetszett a gyermekeknek a sok betű, ami körbevette őket. Büszkén mutogatták az asztalukon a nevüket a bejövő felnőtteknek, gyerekeknek. A nyomtatott nagybetűk előnye volt még, hogy amikor lehetőségünk volt rá, lementünk a számítástechnika terembe, és ott a billentyűzetten is ismerős karakterekkel találkoztak. Ezt később ki is használtuk, néha gyakoroltuk itt az írást a szövegszerkesztő program segítségével.

Beindult a munka és a gyerekek nagyon motiváltak voltak, ez persze engem is buzdított, folyamatosan új ötleteken gondolkodtam, dolgoztam. Nagyon hamar eljöttek az első sikerélmények, én sem gondoltam volna, hogy egy hónap után a gyerekek szárnyalni fognak, de így volt. Első lépésként képesek voltak a csoport tagjainak neveit párosítani: szóképet a szóképpel. Valamint a hat gyermekből négy a saját nevének betűit szét tudta válogatni. Először csak a nevükben szereplő három betűt szortírozták szét (mindig más kombinációban), de második tanévben már a nevük összes betűjét képesek voltak elkülöníteni.



1. kép. A tábla felső részén a nevek szóképeinek szóképpel való egyeztetése látható, míg az alsó részen a betűk szétválogatása vizuális egyeztetés alapján.

Ezek persze vizuális egyeztetésen alapuló feladatok voltak, de betűkkel dolgoztak, és meg tudták csinálni. A gyermekek számára ez volt a lényeg, nem pedig az, hogy meg tudják-e nevezni a hangot. Minden órán csináltunk olyan feladatokat, amelyben betűk szerepeltek, mert nagy igényük volt rá, szinte jutalomként tekintettek erre. Valamint dolgoztunk a képolvasáson, majd később a szimbólumolvasáson is. Hatodik osztályra gyártottam nekik egy „tankönyvet”: körülbelül 150 oldalban készítettem feladatokat a szimbólumolvasáshoz, ami abban a tanévben volt meghatározott tartalom az én tanmenetem szerint. Apró, de fontos dolgokban lehetett érezni a változást. Az ügyesebb tanulók felismerték más szavakban a saját nevük kezdőbetűjét, egy gyermek körülbelül fél év után rá tudta írni a rajzaira a saját nevét. Egy alkalommal, amikor sétálni voltunk a városban, egy villanyoszlopon lévő piktogramot felismeretek, és mondogatták, hogy: áram, veszélyes. Amikor a takarításról tanultunk életvitel órán, a vegyszereken lévő jelzéseket ők mondták el, hiszen már ismerték őket. A lassabban fejlődő tanulók is sikerélménnyel gazdagodtak, hiszen a képolvasást minden tananyagba bele tudtam szőni, így ők is többet tanulhattak az órákon.

A két év alatt, amíg velük foglalkoztam, a szimbólumolvasás szintjéig jutott az akkor már hétfős csoportból négy gyermek. Egy tanuló a tanulásban akadályozott tanulók tagozatáról került az osztályba a 6. évfolyamon, ő már tudott ekkor olvasni, tehát ő az írott szöveg olvasása szinten tartott. Két gyermek pedig a képolvasás szintjén maradt, de ott stabilan tudtak teljesíteni.

Eszközök bemutatása

Az eszközök elkészítésében rengeteg segítséget kaptam az első tanévben az asz-szisztensemtől, aki azonban a 6. évfolyamon sajnos már nem volt az osztállyal. Ekkor viszont egy interaktív tábla segítette a munkámat, amit az olvasás órákon remekül ki tudtunk használni a gyerekekkel. Ebben a tanévben rengeteg digitális tananyag készült: ennek köszönhetően már sokkal kevesebbet nyomtattam, vágtam, lamináltam. Az első tanévben ugyanis rengeteg képet mentettem le az internetről, és készítettem belőlük segédanyagot a fenti technikákkal. Igyekeztem olyan eszközöket gyártani, amelyek sokféleképpen alkalmazhatók és nem csak egyszer használatosak. Kifejezetten hasznosnak bizonyultak azok a laminált feladatlapok, amiken bekarikázni kellett a megoldást vagy összekötni az egymáshoz tartozó elemeket. Ezt filctollal csinálták a gyerekek, és a nap végén egyszerűen le tudtam törölni róla a filcet. Elég volt egyszer megszerkeszteni 5-6 féle feladatlapot ugyanarra a témára, így nem is került kétszer ugyanaz a feladat egy gyermek elé.

Minden gyermeknek volt egy saját doboza a nevével, ami tele volt a tanult képekkel és hozzá tartozó szóképekkel, természetesen tananyagok szerint csoportosítva. Ugyanezek a képek és szóképek nagyban megvoltak nekem, így sokszor csak felmutattam nagyban, ők pedig betűsínbe rakták ugyanazt kicsiben. Volt az osztálynak egy közös olvasókönyve, ebbe fűztük bele a már tanult képeket, szavakat. Jó volt látni a gyerekeknek és nekem is, hogy egyre bővült a könyv tartalma. A betűsínbe a nevüket is sokszor kirakták minta alapján, persze eleinte csak a szükséges betűk álltak a rendelkezésükre, később már több betűből kellett kiválogatni a megfelelőket.



2. kép. Szókép alapján név kirakása betűkből

Mindent lamináltam, és sokszor használtam az öntapadós tépőzárát is az eszközök készítésekor, hiszen ezzel is újra meg újra lehetett gondolni egy-egy feladatot. Volt olyan eszköz, melynek az egyik oldala filctollal használható feladatlap volt, a másik oldalán a tépőzárak segítségével szóképet képpel, illetve betűt betűvel lehetett egyeztetni.

Minden gyermeknek volt egy betűtáblája is, amin korongok segítségével lehetett bejelölni az általam nagyban mutatott betűt, vagy a neve betűit. Szerettem ezt a feladattípust, a szimbólumolvasáshoz is készítettem nekik ilyen táblázatot a tanult piktogramokkal a tankönyv minden témaköréhez.

Amikor a szimbólumokat tanultuk, volt olyan, amit könnyen megtaláltam az interneten, de volt olyan, amit saját kezűleg kellett megrajzolni.



3. kép. Képek a szimbólum olvasáshoz nyomtatásban és kézzel rajzolva (KRESZ-táblák és ruhacímken megjelenő piktogramok)

Minden alkalommal, amikor új témakört kezdtünk, sokáig gyűjtöttünk képeket a szimbólumokhoz, fontos volt, hogy megértsék, amiről beszéltünk. A gyűjtött képek alapján nagyon sokat lehetett beszélgetni a gyerekekkel az adott témáról.



4. kép. Képek gyűjtése a szimbólumokhoz a tanulási folyamat elején
(vegyszereken megjelenő piktoqramok)

Iskolánk rendelkezik Boardmaker-programmal, aminek nagy hasznát vettem, amikor cselekvésekről tanultunk. A tevékenységet kifejező szavakkal mondatokat is tudtunk alkotni. Először a tanuló képe és a cselekvés képe kerültek egymás mellé, és úgy olvastuk le, hogy például: Zoli iszik. Később már a gyermek neve is megjelent a kép alatt, majd amikor már biztosan felismerték a saját nevüket és a társaik nevét a szóképről, akkor csak a név került a cselekvés mellé, és úgy olvastuk el a mondatot.



5. kép. Mondatalkotás eleinte fényképpel, majd névvel és cselekvést ábrázoló képpel

A tanmenetírás folyamatáról

A tanmeneteket egyedül írtam a két tanév során, de a munkaközösség vezetője mind a két esetben átnézte, ami számomra megnyugtató volt. Én magam sem tudtam, hogy pontosan milyen tempóban fogunk tudni haladni az anyagrészekkel, mi az, ami könnyedén fog menni, és mi az, ami nehézséget fog okozni. Ezért mind a két tanévben változott a tanmenet év közben is. Volt, hogy valamire több idő kellett, volt, hogy valamire kevesebb. Alapvetően az volt a tapasztalatom, hogy összességében lassabb tempóban érdemes haladni, mint azt a tanév elején elképzeltem. Túl sok tananyagot próbáltam belepréselni egy évbe, és kevés időt hagytam a tervezés során a gyakorlásra, ismétlésre, ezért kellett időközben korigálni.

Mivel a tantárgy neve akkor olvasás-írás elemei volt, és a Hublow-módszer csak az olvasástanítást fedi le, ezért a tanmenetben meg kellett jelennie az írásnak is. Ezért minden óra tananyagához hozzárendeltem a tervezés során írásfeladatot is, úgy hogy az kapcsolódjon az adott témához. Például ha a közlekedési jelzésekről tanulunk szimbólumolvasásból, akkor a rövidebb közterületek átírása/másolása/írása volt a feladat (út, utca, tér).

ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban megismerhette az olvasó a könnyen érthető kommunikáció módszerét, a Hublow olvasástanítási módszert, és megvizsgáltam különböző nyelvi szintezési rendszereket. Ezeket összevettem a saját tapasztalatommal, amit az értelmi sérült gyermekek tanítása során szereztem, és az esettanulmányi részben ismertettem. A könnyen érthető kommunikáció újfajta szintezésére teszek ezek alapján javaslatot:

1. Képek szintje
Rajzok, festmények, élethű képek formájában.
2. Szimbólumok szintje
Sematikus rajzok, szimbólumok, piktogramok megjelenítése.
3. Egész szavak szintje
A téma szempontjából fontos szavakkal kifejezett tartalom.
4. Mondatok szintje
Néhány tömondattal megfogalmazott tartalom.
5. Szövegek különböző terjedelemben

A szöveg készítésénél figyelembe kell venni a könnyen érthető kommunikáció alapelveit, irányelveit és az útmutatóban leírtakat.

A fenti szinteket a Hublow-szintezésre alapozott saját szakmai tapasztalataim alapján állítottam össze. Más életkorú, a sérülés más fokán álló értelmi sérült személyekkel ezek meghatározása változhat.

A könnyen érthető kommunikáció módszere megoldást jelenthet sok értelmi sérült személy számára, hogy könnyebben eligazodjanak a világban, ezáltal nagyobb önállóságra tegyenek szert. A Hublow olvasástanítási módszer megjelenését nagyon fontosnak tartanám az értelmi sérült gyermekeket oktató intézményekben, hiszen alternatívát ad: ha nem sikerül valamit elérni az egyik úton, elindulhatunk egy másikon. Ha alaposan megismertük a gyermeket, és több évi közös munka után azt látjuk, hogy nem hoz eredményt a szintetizáló olvasástanítás, akkor van lehetőség váltásra. Több sikerélményhez juttathatjuk a gyermeket, és pozitív hatással lehetünk a jövőjére is, hiszen az információszerzés és értelmezés nagyobb fokú önállóságot biztosíthat számára a felnőtt életben. Ennél a pontnál fonódik össze a könnyen érthető kommunikációval a Hublow olvasástanítási technika. Összességében a két módszer kapcsolatát abban látom, hogy a könnyen érthető kiadványokat, anyagokat azok tudják olvasni, akiket erre készítenek fel. Mivel a könnyen érthető kommunikáció sem csak a könnyen érthető szövegek értelmezéséről szól, hanem például képekről, sorozatképekről is, a Hublow-módszer pontosan erre készíti fel az olvasni tanuló fiatal.

Irodalom

- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény, 2006
- a fogyatékossgal élő emberek esélyegyenlőségének alapvető szabályai, 1993 <http://docplayer.hu/1230626-A-fogyatekossaggal-elo-emberek-eselyegyenlosegek-alapveto-szabalyai.html> Letöltés ideje: 2021.03.31.
- Chinn, D. & Homeyard, C. (2017). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative literature review. *Health Expectations*, 2017.20:1189–1200. <https://doi.org/10.1111/hex.12520>
- Csató Zs. (szerk.) (2002). Egyszerűen, érthetően: útmutató könnyen érthető tájékoztatók készítéséhez. ÉFOÉSZ, Budapest.
- Farkasné Gönczi R. & Graf-Jaksa É. (2009). Könnyen érthető kommunikáció. In Pandula A., Sztármári P., Vincze T., Farkasné Gönczi R. & Graf-Jaksa É. (szerk.), *Kommunikációs és információs technológiák és fogyatékossgügy*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 80–100.
- Farkasné Gönczi R. (2013). Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41.3:208–212.
- Gruiz K. (évszám nélkül). *Hogyan készítsünk könnyen érthető segédanyagot? – Irányelvek*. Down Alapítvány, Budapest.
- Horváth P. L. (2017a). Adalékok a könnyen érthető kommunikáció nemzetközi történetéhez. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45.3:159–174.
- Horváth P. L. (2017b). Érthető számokra a világ? Ha nem, tedd érthetőbbé! *Carissimi*, VIII.5:8–10.
- Horváth P. L. (2020). *A könnyen érthető kommunikációs képzési programok képzésfejlesztésének története Magyarországon a fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény tükrében*. (Doktori értekezés.) Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Inclusion Europe & ÉFOÉSZ (2009a). *Információt mindenkinek! A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei*. Inclusion Europe – ÉFOÉSZ, Brüsszel – Budapest.
- Inclusion Europe & ÉFOÉSZ (2009b). *Ne írjon nekünk, nélkülünk! – Hogyan vonjunk be értelmi fogyatékossgal élő embereket könnyen érthető szövegek készítésébe?* Inclusion Europe – ÉFOÉSZ, Brüsszel – Budapest.
- Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásához (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/SNI_iranyelvek.docx Letöltés ideje: 2020.12.21.
- Közös Európai Referenciakeret (2002). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp Letöltés ideje: 2021.03.31.
- Mede P. (2010). Értelmileg akadályozott gyermekek olvasás-írás tanítása. In Radványi K. (szerk.), *¿MÁSKÉ(P)P? Intellektuális fogyatékossgal élő emberek gyógypedagógusainak tanácskönyve*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 63–75.
- Olvasás-írás kerettanterv a középszályosan értelmi fogyatékos tanulók számára 1–8. évfolyam (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/ksni_1_8/Olvasas-iras.doc Letöltés ideje: 2021.03.31.
- Pál-Horváth R. (2002). *Olvasni? Egy más felfogásban*. Kapcsolatok. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Értelmileg Akadályozottak Szakosztálya, Budapest. 7–9.
- Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve, 2020. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok Letöltés ideje: 2021.03.31.
- Sutherland, R. J. & Isherwood, T. (2016). The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13.4:297–310. <https://doi.org/10.1111/jppi.12201>
- Szabó B. (2006). *Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez – Szövegértés-szövegalkotás*. sulInova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.