

**XX. reál- és humántudományi Erdélyi Tudományos Diákköri  
Konferencia (ETDK)  
Kolozsvár, 2017. május 18–21.**

# Daktil memóriakártya hatása a hallássérültek elfogadására

**Szerző:**

**Nagy Renáta Tímea**

Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Alkalmazott Pszichológia Intézet, Gyógypedagógia szak, alapképzés, III. év

## Tartalomjegyzék

Bevezető: .....	3
I. A KUTATÁS ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA .....	4
1. Hallássérülés fogalma .....	4
1.2. A hallássérültek kommunikációja .....	5
1.3. A hallássérültek kommunikációs csatornája .....	6
1.4. A hallássérültek természetes nyelve a jelnyelv .....	7
2. Az inklúzió fogalma .....	8
2.1. A hallássérültek inklúziójának fogalma .....	9
2.2. A hallássérültek attitűdjének fogalma .....	10
3. Jelnyelv elsajátítása, mint a hallássérültek elfogadásának eszköze .....	11
3.1. Didaktikai eszköz fogalma .....	11
3.2. Figyelem fogalma .....	12
3.3. Emlékezet fogalma .....	13
II. KUTATÁS MÓDSZERTANI VONATKOZÁSAI .....	14
1. A kutatás céljai: .....	14
2. A kutatásunk hipotézisei .....	15
3. A kutatásban résztvevő személyek bemutatása .....	15
4. A kutatásban alkalmazott kísérleti desing .....	15
5. A kutatásban alkalmazott módszerek és eszközök .....	15
6. A kivitelezett program bemutatása .....	16
III. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA ÉS ELEMZÉSE .....	17
IV. KÖVETKEZTETÉSEK .....	21
V. TOVÁBB FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK .....	21
VI. FELHASZNÁLT IRODALOM .....	21
VII. MELLÉKLETEK .....	24

## Bevezető:

Tanulmányaim során különböző típusú kérdések fogalmazódtak meg bennem, folyamatosan aktuális problematikák foglalkoztattak. Az elsődleges feltevésém ami egyaránt fontos a társadalomra nézve, az nem más mint „*Hogyan is tudnám fejleszteni az inklúziót?*„. A másodlagos feltevésém pedig a „*Játék által a másság fogalma elsajátítható-e?*„, Illyés (1999) mondta:

„A „másság” szemlélet leggyakrabban a nagyobb értékű–kisebb értékű, értékes–értéktelen, értékhordozó–értékvesztett, végső soron emberi–nem emberi elhatárolásával fogalmaz meg különbségeket. Az emberi mivoltot, az ember szociális létezését tekintve azonban az ember semmilyen tulajdonsága alapján nem határozhatunk meg ilyen különbségeket. Az ember alapvető szociális-társadalmi minősége az egyenlőség.

A harmadlagos ezennel a legfontosabb feltevésém nem más, mint „*A jelnyelv elsajátítása, akár a hallássérült gyerekek elfogadásának eszköze is lehet! Hogyan is?*” Csupán egy játék, egy kártya ami segít a speciális szükségletű gyerekek elfogadásában, ami nem más mint egy daktíl memoriakártya. Egy eszköz, ami segít egy új világ megismerésében, ahol a nonverbális kommunikáció által válhatunk teljessé.

Kutatásunkba az alábbi feltevéseket, kérdésekre választ keresve egy újszerű eszköz hatását vizsgáltuk. Egy játék egy képességfejlesztő eszköz, melynek segítségével változást érhetünk el figyelm és attitűd szinten is.

# I. A KUTATÁS ELMÉLETI MEGALAPOZÁSA

## 1. Hallássérülés fogalma

*„Legtöbbnyire szebb be- és kicsomagolni, mint élni vele”*

*-Fodor Ákos-*

A hallószerv a legfontosabb érzékszervünk, a hallás maga egy gömb alakú tér, ami minden irányból jól észleli a hangokat s egyidőben meghatározza irányukat (Hochenburger, 2003).

A hallássérülés a hallószerv bizonyos részének veleszületett vagy szerzett sérülése, ebben az esetben maga a hallásküszöb megemelkedik, csupán az erősebb hangokat hallja, ami hallásvesztést eredményez. A hallássérülést egyfajta gyűjtőfogalomnak nevezzük (Csányi, Perlusz, Zsoldos, 2012).

A hallássérülés, a hallás állandó, maradandó illetve tartós zavara amely megnehezíti a külvilággal kapcsolatos ingereket, észrevételeket, a beszéd megértését, megtanulását illetve a hallás által való kommunikációt (Kiss, 2014)

A hallássérülés orvosi megközelítése szempontjából, az egyén hallásteljesítménye eltérést eredményez. Ide sorolható az egyoldali enyhe fokú hallásvesztés, a kétoldali kismértékű hallásvesztés, a magas frekvenciákat érintő átmeneti hallásromlás illetve az időskori halláscsökkenés (Csányi, Perlusz, Zsoldos, 2012).

A hallássérülés gyógypedagógiai megközelítése szempontjából, a beszédértés hallásterületén közepes vagy annál súlyosabb fokú nagyothallást, siketséggel határos vagy siketségnek diagnosztizált hallásvesztést jelent (Farkas, Perlusz, 2000).

A hallásvesztést decibelben mérik, ami kimutatja a hallásküszöböt, azaz a minimális hangerőt, amit a vizsgálati személy még hall. Elzouki (2012) súlyosság szerint a következő kategóriákat különíti el: enyhe fokú hallásvesztés 20-40 dB, közepes fokú hallásvesztés 41-54 dB, súlyos közepes fokú hallásvesztés 55-70 dB, súlyos fokú hallásvesztés 71-90 dB, igen súlyos fokú hallásvesztés 91dB felet és a teljes hallásvesztés itt már nincs értékelhető hallás.

A hallássérülés Romániában a leggyakoribb veleszületett rendellenesség, 1000 csecsemőből egy vagy kettő hallássérült, ide tartoznak azok a gyerekek is, akik kiskorukban, középfülgyulladásból, agyhártyagyulladásból, illetve különböző gyógyszeres kezelésektől válnak hallássérülteké. Romániában a hallássérülést általában 3-4 éves korban fedezik fel, ekkor már a beszédelsajátítás nagyon megkésett. A súlyos hallássérült gyerekek, csupán 4-5

éves kor után részesülnek hallókészülékes ellátásban és szakmai foglalkozásban, ebben az esetben már a lemaradás behozhatatlan. (Kiss, 2014).

A hallássérülés konkrét kialakulását tekintve kiemelkedő fontosságú, hogy az egyén a környezeti hangzó nyelv elsajátítása előtt vagy után szenvedett hallásvesztést. Ami lehet prelingvális illetve posztingvális, abban az esetben ha az egyén az akusztikus nyelv kialakulása után veszíti el a hallását, számára a környezeti hangzó nyelv lesz az anyanyelve, amin keresztül megindulhat az érzelmi fejlődése ami az első nyelvi alapot biztosítja. A prelingvális pedig amikor az egyén veleszületett vagy csecsemő korban hallásvesztést szenved illetve még nem volt esélye elsajátítani a környezeti hangzó nyelvet (Kontráné, 2010).

### **1.2.A hallássérültek kommunikációja**

*„Hogy adhatnék választ, mikor a kérdést is csak keresem?” -*

*Fodor Ákos-*

Az érzékszerveink, a nyolcadik gesztációs hétben alkalmasnak bizonyulnak arra, hogy kapcsolatba lépjenek az embrió környezetével, azonban már a negyedik hónapban a magzat egész teste érzékeny az érintésre. Már a tízenegyedik héttől meg tud különböztetni illatokat, ízeket, fény felé fordul, a tizenhatodik hétben a magzat már érzékeli az anya testében lévő hangokat. A húsznegyedik hét egy fordulópont, mivel kifejlődik a magzat belső füle, innentől fogva képessé válik egyes hangok meghallására. A kommunikáció kezdetét eredményezi, a magzat és a külvilág közötti kapcsolat (Ranschburg, 2007).

Barányi (2015) szerint fontos szerepe van az anya gyerek kommunikációs alapjaira, elsősorban a sírásban nyilvánul meg ami a csecsemő számára az elsődleges kommunikációs eszköz. A csecsemő sírása azonnali reakciót vált ki a környezete részéről, ennek köszönhetően már kéthónapos korra a gyerek sírása differenciálódik. Háromhónapos korban gazdagabb a hangadás, megjelenik a vokalizált gögicselés az úgynevezett dajkanyelv.

A hallássérült csecsemők esetében az anya gyerek kommunikáció alapjai csupán részben van jelen, melyet az anya a szeretetbeszéd eszköztárán keresztül elsősorban emocionális síkon közvetít gyermeke felé. A nem megfelelő kapcsolat kihatással van a személyiségfejlődésre illetve szociális problémákat is eredményezhet (Barányi, 2015).

A hallási reakciók elmaradása illetve teljes mértékű hiánya csupán akkor válik nyilvánossá, ha nem indul be a beszédfejlődés. A veleszületett súlyos fokú halláscsökkenés negatív hatással van a korai kommunikációs készségekre (Archbold, 2010).

A hallássérülteknél a társadalmi interakció elősegítésére fektetjük a hangsúlyt. A társadalmi interakció alapja a verbális kommunikáció, ami auditív visszacsatolás nélkül akadályozott. A hallássérültek vizuális képességei kompenzatorikusan kifinomultak, de a hangzó nyelvi szerkezetek alkalmatlanok a vizuális reprezentációra. A siketek nyelvi input hiányossága miatt nem képesek elsajátítani a jelnyelvet illetve a hangzó nyelv nyelvtani struktúráinak absztrahálására. Ebből kifolyólag nem tudják elsajátítani egyik nyelvet sem, ami akadályt jelent a kognitív fejlődésre (Sáfár, 2009).

Hochenburger (2003) szerint a szó hangos kimondása képes előhívni a Wernicke területén a szó akusztikus kódját, míg a Broca területén pedig a szó motoros kódját, amely a motoros területen vezérli a beszédszervek mozgását a szó kiejtése során.

### **1.3.A hallássérültek kommunikációs csatornája**

*„Sírni tud a szó, magától is.-Ha tudod: mosolyra tanítsd.”  
-Fodor Ákos-*

A kommunikációs csatorna függ a hallássérülés mértékétől, kialakulási idejétől illetve a szociális környezettől is. Farkas (1996) szerint különböző típusú kommunikációs csatornákat különböztethetünk meg mint például az artikulációs-vizuális csatornát, grafikus-vizuális csatornát illetve a manuális-vizuális csatornát.

Az artikulációs-vizuális kommunikációs csatornát másnéven szájról olvasás, ami fontos szerepet játszik a hallássérültek életében. Inkább enyhébb és közepes hallásvesztésg esetén kiegészítő szerepe van, súlyosabb esetben domináns információ felvételt biztosít (Deákiné Bajkó és Gergely In.: Kontáné, Csizér, Piniél, 2015 )

A grafikus vizuális csatorna pedig magába foglalja az írást és olvasást, ami a legbiztosabb információfelvétel, abban az esetben ha a vokális-auditív csatorna nem képes megfelelő mennyiségű és minőségű információt biztosítani. A grafikus vizuális csatorna fontos eszköze a kommunikációnak, abban az esetben ha a hallássérült személy nem érti a hangzó beszédet vagy ha nem érthető a beszéde (Deákiné Bajkó és Gergely In.: Kontáné, Csizér, Piniél, 2015 ).

A manuális vizuális csatorna másnéven jelnyelv, ami a siketek kommunikációs eszköze, valamint a siketek identitását és kulturáját foglalja magába (Deákiné Bajkó és Gergely In.: Kontáné, Csizér, Piniél, 2015 ).

## 1.4.A hallássérültek természetes nyelve a jelnyelv

*„Mire kimondanálak: lesz-e kinek, mit ki mondjon? -*

*Fodor Ákos-*

Csányi (1990) szerint a jelnyelv vagy másnéven az ujjábc egyfajta mesterséges kommunikációs eszköz. A beszédelsajátítás alappilérét képezi a grafikus beszélgetés, ami beszéd nélkül történik. A jelnyelv megértése, passzív elsajátítása sokkal nehezebb mint az aktív használata.

Frerichs (1998) szerint a jelnyelvnek a legkisebb lexikai eleme a jel, ami csupán öt részből tevődik össze ami nem más mint a kézforma, hely, mozgás, irányultság, nem manuális elemek azaz a mimika, gesztusok, száj, illetve a testmozgás. Tehát ezek együttese alkot egyetlenegy jelet.

Bartha, Hattyár és Szabó (2006) szerint a jelnyelvet kézzel megjelenített jelrendszerekként lehet meghatározni, azonban nem minden manuális kommunikációs forma tekinthető nyelvnek. A manuális kommunikációs rendszereket a következő képpen csoportosították: az elsődleges (primér) jelnyelvek amik szabályokra épülnek, a másodlagos (alternáns) jelnyelvek amit olyan egyének fejlesztenek ki és használnak, akik kompetens használói valamint a családi jelnyelv ami spontán gesztusokon alapuló kommunikációs rendszer.

William C. Stokoe és munkatársai a 20. század második felében bebizonyították, hogy a legkisebb nyelvi szint, mármint a fonológiai szint is megtalálható a jelnyelvben. A jelnyelv kettős tagoltságú a hangzó nyelvhez hasonlóan, mivel a jelek tovább bonthatók jelentés nélküli komponensekre. Másnéven kerémáknak nevezzük ami kézi elemek, a hangzó nyelvben pedig fonémáknak felelnek meg. A kutatók visszatértek a fonéma szakkifejezésre, utalva a jelnyelv és a hangzó nyelv közötti hasonlóságra (Budai, 2013). Viszont a flektáló és az inkorporáló tipológiai jellegzetességeket mutató jelnyelvekben a szófajok rendszere eltér a hangzó nyelvektől, mivel megkülönböztetünk úgynevezett tárgy és tevékenységjeleket, tulajdonságjeleket, határozójeleket, névmásokat valamint számneveket (Mongyi, Szabó 2004).

## 2. Az inklúzió fogalma

„A világ tőlem elvonultan él. Oka biztosan van rá”

-Fodor Ákos-

Az inklúzió, egy befogadó gyermekközpontú oktatás, amely megköveteli, hogy minden gyermek illetve tanuló szociális kirekesztés, másság címkéje nélkül, tudjon saját individuális sajátosságának megfelelően fejlődni. Személyiség orientált nevelés, ahol minden tanuló egy sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív oktatási tevékenység részese (Réthy, 2002).

Az inklúzió jelentését egy olasz integrációs modell mottója tükrözi „*Tutti uguali, tutti diverse*” (Wocken, 1994) azaz „Mindenki egyenlő és mindenki különböző” (M.Tamás, 2006).

Az inklúzió biztosítja a tanuló számára a tudáselsajátítást, a jártasságot, készséget, képességet, kompetenciát, gondolkodási erőnek megszerzésének illetve fejlesztésének aktív konstruktív ösztönzési folyamatát (Réthy, 2002). Az inklúzió iskolája biztosítja minden gyermek számára az egyénre szabott segítséget. Viszont ez a pedagógiai segítségnyújtás magába foglalja az infrastrukturális feltételeket, a pedagógusok felkészítését, a tantervi követelmények meghatározását, a taneszközök előállítását, az iskolai munkát, valamint a differenciált oktatást segítő sokféle más szabályozási, tudományos tevékenységet (Illyés, 2000).

Az inklúzió által a gyermek az iskolában megtapasztalja a sikerélményt, melyben nagy szerepe van a pedagógus személyiségének és szaktudásának, a tanulási körülményeknek, a környezetnek, a motivációnak, az érdeklődési körnek és más tényezőknek egyaránt (Strédl, 2016). Az inklúzió talán a legkevésbé korlátozó környezet (Bendová, Čecháčková, Šádková, 2014), melyben a sajátos nevelési igényű gyermek, az oktatás teljes ideje alatt, többlétszolgáltatásokat egyaránt igénybe véve, ép társaival töltheti az oktatási időt (Csányi, 2001).

Egyfajta szemléletmódnak is tekinthetjük, mely valójában túlmutat a sajátos nevelési igényű gyermekek többségi intézményekbe való egyszerű felvételén. A tanuló számára az adott környezet, közösség egy természetes társadalmi mikrokörnyezet, amely biztosítja az egyéni fejlődéshez szükséges tárgyi és személyi feltételeket. Minden bizonnyal nagy hangsúly van az együttnevelés elfogadó gyakorlaton, amely egy olyan szemléletváltást



eredményez, melynek során az intézmény szervezeti átalakuláson megy keresztül (M.Tamás, 2006).

Az inklúzió esetén nem valósul meg a hagyományos módszer és óravezetés, de ezzel szemben nagyon gyakori a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógiai gyakorlat (M.Tamás, 2006). Tehát a kulcsszó és kiindulási alapja az inklúziónak az egyéni differenciálása, a pedagógus minden gyerekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat keresi és látja meg (Csányi, 2001).

Romániai kutatók, Alois és Mihaela 2011-ben publikált tanulmányukban a romániai oktatás korszerűsítését összehasonlítják a nemzetközi előírásoknak megfelelően a speciális szükségletű személyek inklúziójával kapcsolatosan. A kutatásuk alapján a kvalitatív vizsgálat célja, hogy meghatározzák azokat a fő akadályokat, amiből adódnak az oktatási politikák. A kutatás másodlagos célja, ami a középpontban áll az nem más mint, megoldásokat alkalmaztak az iskolában vagy szakembereket annak érdekében, hogy változást állapítsanak meg a megelőzést és a beavatkozási stratégiát az SNI-s személyek inklúzióval kapcsolatosan

## **2.1. A hallássérültek inklúziójának fogalma**

*„Amit másról mondasz az is csak rólad szól.”*

*-Fodor Ákos-*

A hallássérült gyerekek oktatásában, nevelésében a szegregált oktatás minősült szakszerűnek, viszont napjainkban az integrált oktatás jelenik meg, ahol a többségi intézmények úgynevezett nyitása a speciális nevelési szükségletű tanulók felvételére, ami egyben magában foglalja a hagyományos iskolai koncepciótól való eltávolodást is. Tehát a hallássérült gyerekek integrált nevelésének sikeressége a befogadó többségi iskola illetve a gyógypedagógiai tevékenység összehasonlításán alapszik (Gordosné, 2004).

Perlusz (in Csányi, 2001) szerint a hallássérült gyerekek integrált nevelésének előnyei a következők lehetnek, a környezet pozitív beszédmintája, azaz a kommunikáció a nyelv használatával valósul meg, ami arra készíti a hallássérült gyereket, hogy gondolatait nyelvi formába öntve fogalmazza meg. Nagy hangsúlyt gyakorol a hallássérült gyerekek önfegyelmére, önállóságára, gyorsabb munkatempó kialakulása, realisabb énkép illetve realisabb önértékelés alakul ki. Az oktatás szempontjából magasabb elvárások jelennek meg, ami nagy hangsúlyt gyakorol a gyerekek társadalmi beilleszkedésére.

A hallássérült gyerekek speciális oktatási szükségletei két területet ölelnek fel, az egyik magába foglalja a hallássérült gyerekek egyenrangú részvételét az oktatásban a halló gyerekekhez hasonlóan. A másik része pedig magába foglalja a speciális figyelmet igénylő területeket, ahol a hallássérült gyerekek várhatóan nehézségeket mutatnak. A hallássérült gyerekek oktatása szempontjából történő változások, szervezési formák nem problémásak a fogadó intézmény, pedagógus számára viszont bizonyos változások nagymértékben függenek az intézmények infrastruktúrájától. A tanulásszervezés területén történő változások nem csupán a hallássérült gyermek számára teremtenek prediszpozíciót a tanuláshoz, hanem a többi gyerek tanulásában is nagy szerepet játszik (Gordosné, 2004).

A hallássérült gyerekek felkészítése a hallókkal történő együttnevelés érdekében fontos tényező a szülők illetve a gyógypedagógusok érdekében, elsősorban segítséget tudjanak nyújtani a másságuk elfogadása érdekében. Szükséges a folyamatos biztatás, hogy merjenek kommunikálni, kommunikációt kezdeményezni, merjenek kérdezni illetve ne bátortalanítsák el az első nehézségek. A hallássérült gyerekek szüleinek illetve gyógypedagógusának nagy szerep jut abban az esetben ha esetleges bántások, vélt vagy valós sérelmek érik. Ami természetesen az emberi kapcsolatok természetes velejáróiként kell elfogadni amit a hallássérült gyerekek is meg kell tanuljanak kezelni. Utolsó sorban a legfontosabb feladat, hogy a pedagógussal együttműködve átsegítsék ezeken a nehéz helyzeteken (Csányi, 2001).

## **2.2.A hallássérültek attitűdjének fogalma**

„Kevesekhez tartozom- de legalább keveseknek is.” -

Fodor Ákos-

Eagly és Chaiken (1998) szerint maga az attitűd olyan pszichológiai hajlam, amely egy adott entitás bizonyos fokú kedvelésében vagy nem kedvelésében úgymond fejeződik ki. Az attitűdnek két fő eleme az értékelés szellemi folyamata és egy attitűdtárgy jelenléte. Az attitűdöket sajátos kifejezések jellemzik az attitűdtárgynak megfelelően, tehát a társadalmi csoportok iránti attitűdöket, abban az esetben ha negatívak, akkor előítéleteknek nevezzük. A saját magunk iránti attitűdünket önbecsülésnek hívjuk valamint az entitások iránti attitűdöket pedig önbecsülésnek (in. Hewstone és Stroebe, 2007).

A szociálpszichológusok mindenbizonnyal különböző módszerekkel tudják mérni az attitűdöket. Ami alapján közvetlenül megkérdezhetik az embereket értékeléseikkel kapcsolatban, vagy közvetlenül megfigyelhetik a nyílt viselkedéseiket. Tehát használhatnak közvetett módszereket is, mint például a fiziológiai reakciók értékelését. Az attitűdök

kialakulása annak érdekében, mivel hasznosak a társas környezetnek a kiismerése és ellenőrzése célja érdekében, valamint a másokkal fenntartott fontos kapcsolatok kifejezésére. Maga az attitűd három információból áll össze, a tárgy pozitív vagy negatív jellemzőivel kapcsolatos hiedelmek, a tárgyhoz fűződő érzések és érzelmek, illetve a tárggyal kapcsolatos múltbeli és jelenlegi cselekedetekről szóló információk (Smith és Mackie, 2001).

A hallássérültek személyiség kialakulásában fontos szerepet játszik a hallássérülés kialakulása illetve a hallásmaradvány foka. A nagyothalló serdülőkkel végzett vizsgálatok alapján érdeklődésük a látható világ felé irányul, érzelmileg kevésbé vonzódnak a környezethez, viszont a környezet szeretetét jobban igénylik (Illyés, 1971).

Romániai kutatók (Foloștină, Duță, Prăvălici, 2014) maga a tanárok attitűdjét vizsgálták az inklúzív és szegregált intézményekben. Az eredmények azt mutatták, hogy a speciális iskolák tanárainal pozitívabb a hozzáállás a sérült gyerekekhez, azaz a kutatás eredménye hozzájárulhat, hogy másik részről is pozitívabb attitűd mutakozzék.

### **3. Jelnyelv elsajátítása, mint a hallássérültek elfogadásának eszköze**

#### **3.1. Didaktikai eszköz fogalma**

*„Játszani belülről kell, nem pedig a külsőre koncentrálva.”  
-Kiss Tünde-*

A taneszközök más néven didaktikai eszközök az oktatás egyik alappilérének tekinthető ami kiemelkedő szerepet játszik a tanítás- tanulás céljainak elérése érdekében.

A didaktikai eszközöket a 17. század előtt már ösztönösen alkalmazták, az 1620-as évektől tudatosan próbálták alkalmazni, a 19. század közepétől már elvi alapokra építve, tervszerűen, elsősorban a szemléltetéshez alkalmazták. A 20. századtól már a cselekvéses, felfedezettő tanulás taneszközigeénye megnőtt, a programozott oktatás taneszközei, az audiovizuális eszközök, a számítógépek a szemléltetés mellett a tanulás irányítását, segítségét is megtudja oldali (Falus, 2007).

Retter (1988) szerint az olyan játékeszközöknek van pedagógiai értéke, amihez a gyermek szívesen nyúl, ami meghatározott időre leköti a gyerekek figyelmét és kielégíti a cselekvési vágyaikat.

A taneszközök csoportosítása szempontjából a legismertebb a Schramm-féle technikatörténetet követő felosztás, ami szerint négy nemzedék különíthető el, viszont a technika fejlődése következtében. Tehát a háromdimenziós taneszközök magukba foglalják a

tanár szemléltetőeszközeit, munkaeszközeit illetve a didaktikai segédeszközeit is. A nyomtatott tanári és tanulói taneszközöket valamint az oktatástechnikai anyagot ami megfelel a szoftvernek és az eszközök pedig a hardvernek (Falus, 2007).

Az oroszországi felsőoktatást vizsgálta néhány kutató, arra voltak kíváncsiak, hogy mennyire használják aktívan és interaktívan a tanítási módszereket. A probléma szempontjából a módszerek kiválasztása jelent gondot illetve a differenciált ismeretek és készségek miatt nem elegendő a sikeres alkalmazáshoz. A kapott eredmények tanulmányozása során az aktív és interaktív módszereknek az alkalmazása érdekében szakmai irányultságú és kommunikatív fejlesztési feladatok alkalmazása a tanárok számára. A didaktikai eszköz kiválasztása függ az oktatási szakterületektől is, a tudományos pedagógiai tapasztalattól és a szakmai fejlődéstől (Nina, Larisa, Olga, 2016).

### **3.2.Figyelem fogalma**

*Van, ki gyorsan fut. Van, ki gyorsan olvas, ír.Én gyorsan érzek. -  
Fodor Ákos-*

A figyelem során az észlelés összpontosítása áll, amelynek következtében az ingerek egy körlátozott köre hangsúlyosan tudatosul. A figyelem nyílt viselkedéses és belső összetevőkből áll (M. Tamás, 2006). Napjainkban rengeteg külső információk, ingerek érnek benünket, amit nem tudunk felismerni.

A figyelem típusa szerint elkülönítjük a szelektív figyelmet a spontán figyelemtől. A szelektív figyelem amely által az információt tudatosan észleljük vagy kiemeljük, amíg más információkat nem tudatosan észleljük vagy kiemeljük, amíg más információkat nem tudatosan elemzünk vagy szűrünk le. William James 1890-ben felismerte ezt a szempontrendszert, ami alapján egyidejűleg lehetséges tárgyak és gondolatmenetek közül az elme az egyiket tisztán és élénken birtokba veszi. A spontán figyelmet a váratlan, újszerű ingerek keltik fel, ami tájékozódási reakciót eredményez, amit Pavlov „Mi az?” reflexnek nevezett (N. Kollár és Szabó, 2004)

A figyelem összpontosítása a megtanult információ szempontjából fontos a sikeres tanulás érdekében. Egy kísérleti kutatásban Hallahan és Kaufmann (1976) kimutatta, hogy ugyanolyan intelligenciaszintű jó és rossz tanuló a figyelem összpontosítása tekintetében különböznek egymástól (in. Bednorz és Schuster, 2006).

Nagy Britanniában egy figyelmi tréning segítségével vizsgálták a gyerekek figyelmének fejlesztetőségét. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy nem csupán a

figyelem összpontosítására alkalmas ez a fejlesztés, hanem javítja a gyerekek önszabályozó képességét (Murray, Theakston, Wells, 2016).

### 3.3.Emlékezet fogalma

*„Nem emlékszem rá, Azt hiszem:  
Hihetetlen, felejthetetlen.” -Fodor  
Ákos-*

Az emlékezet a kognitív pszichológia korai elméletei szerint két részből tevődik össze ami alapján van egy rövid távú emlékezet és van egy hosszú távú emlékezet alkotja.

Claparède annak okaként, hogy a gyerekek emlékezetét nagyon kevesen vizsgálták, illetve főként az emlékezeti teljesítmény mérésére törekedtek. Claparède 15 szót olvasott fel a kísérleti személyeknek, és azt vizsgálta, hogy hány szót tudnak megjegyezni egy perc után, majd megállapította, hogy az emlékezet teljesítménye az életkorral nő és a felnőttél átlagosan nyolc szó (Piaget és Inhelder, 2004).

Az emlékezeti táruk elméletét Atkinson és Shiffrin kéttáras modellje szerint az érzékszervekből jövő információ először a rövid távú memóriában azaz a RTM-be kerül, ahonnan továbbjuthat a hosszú távú memóriába a HTM-be kerül (N. Kollár és Szabó, 2004).

George Miller (1956) eredményei szerint az RTM-nek a kapacitása  $7\pm 2$  egység. A kéttáras memória modell használhatóságát ellenőrizhetjük az úgynevezett szeriális pozíció hatásvizsgálatával valamint az úgynevezett retrográdamnézia, amely agyrázkódás után figyelhető meg (N. Kollár és Szabó, 2004).

A feldolgozás mélységével kapcsolatosan Craik és Lockhart (1972) végeztek kutatásokat, ami alapján megfogalmazták, hogy nincsenek egymástól elszigetelt memóriák, hanem csupán a mentális erőfeszítés kisebb vagy nagyobb mennyisége létezik, amelyet egy adott tananyagra fordítunk. Tehát a felszínesen feldolgozott információt hamar elfelejtjük, azonban ha egy információ mélyebb feldolgozású, annál hosszabb távon rögzül. A kutatásban a kísérleti személyekkel szólistákat olvastatnak. Az egyik kérdést az írásmód szerint a másikat pedig tartalom alapján kell megválaszolni (in. Bednorz és Schuster, 2006).

A Dörner (1988) féle instanciamodell alapján a hármass memória modelljével, a kutatás eredményeik a kognitív apparatus egyfajta instancia modelljének megalkotása. Dörner egy egészen más tárrendszert fedez fel, ami alapján létezik egy szándékemlékezet, ami alapján az érzelmi állapotunk és cselekvési lehetőségeinket a sürgősség alapján dolgozzuk fel (in. Bednorz és Schuster, 2006).

*1.Táblázat. Az előzetes kutatások összefoglaló táblázata*

Szerző(k)	Évszám	Kutatási eredmények
Nina, Larisa és Olga	2016	Mennyire használják aktívan és interaktívan a tanítási módszereket
Foloștină, Duță és Prăvălici	2014	Az inkluzív iskolákkal szemben, a szegregált intézményekben sokkal pozitívabb a tanárok hozzáállása a sérült fiatalokhoz.
Kiss	2014	A hallássérültek magyar tannyelvű oktatása romániában.
Murray, Theakston, Wells, A	2016	<i>Can the attention training technique turn one marshmallow into two? Improving children's ability to delay gratification.</i> Behaviour Research and Therapy

## II. KUTATÁS MÓDSZERTANI VONATKOZÁSAI

### 1. A kutatás céljai:

#### Elméleti célok:

Kutatásunk elméleti célja, hogy megvizsgáljuk, mennyire hat egy újszerű didaktikai eszköz a másság elfogadása érdekében, illetve mennyire fejleszti a hallássérültek inklúzióját.

#### Módszertani célok:

Kutatásunk módszertani célja szerint a jelnyelv elsajátítása a hallássérültek elfogadásának eszköze, ami hatást gyakorol a gyerekek attitűdjére, illetve az élmény hatására attitűd változást eredményezhet.

#### Gyakorlati célok:

Kutatásunk célja, hogy a harmadik osztályos gyerekeknél egy újszerű didaktikai eszközt alkalmazunk, ami nem más mint egy daktíl memóriakártya. Az eszköz segítségével fejlődés érhető el a gyerekek figyelmé és emlékezete terén. Ugyanakkor célunk, hogy a foglalkozások alkalmával a gyerekek közelebb kerüljenek és jobban megismerjék egymást illetve a hallássérültek világát, annak érdekében, hogy elfogadóbbak legyenek.

## **2. A kutatásunk hipotézisei**

- A daktil memóriakártya fejlesztő program hatására a gyerekek elfogadóbbak lesznek.
- Az eszköz segítségével fejlődik a gyerekek figyelme.
- Az eszköz kihat a gyerekek attitűdjére, attitűd változást eredményez.

## **3. A kutatásban résztvevő személyek bemutatása**

A kutatásunkban résztvevő gyerekek a kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium harmadik osztályos tanulói.

A kutatásban összesen 76 gyerek vett részt, melyből 51 gyerek a kísérleti csoportban és 25 gyerek pedig a kontroll csoportban. Az újszerű eszköz vizsgálata érdekében a kísérleti csoportot két részre bontottuk, ami szerint 21 gyerek a hagyományos memóriakártya illetve 30 gyerek pedig a daktil memóriakártya fejlesztő program részesei.

## **4. A kutatásban alkalmazott kísérleti desing**

Kutatásunkban kvázi kísérleti desing alkalmaztunk, valamint illesztett csoportokkal dolgoztunk, mivel nem volt szignifikáns különbség az előmérésben. A kutatásunkban kevert típusú beavatkozás figyelhető meg. A mért változók tekintetében nem volt szignifikáns különbség az előmérésben és az utómérésben. A kísérleti csoport 1-nél a hagyományos memóriakártyával avatkoztunk be, míg a kísérleti csoport 2-nél pedig a saját eszközünkkel. A vizsgálati csoporton belül mértük fel a vizsgálat hatékonyságát, melyhez pre és poszttesztet alkalmaztunk. Ezzel az eljárással a gyerekek teljesítményét önmagukhoz és egymáshoz képest is értékeltük. A pre- és poszttesztben alkalmazott tesztekkel mértük fel a gyerekek figyelmét, inklúzióját és tudásszintjét. A kutatásunkban a független változót képezi az általunk összeállított fejlesztő eszköz, míg a függő változót képezi a gyerekek figyelme, attitűdje és inklúziója.

## **5. A kutatásban alkalmazott módszerek és eszközök**

Az előteszteket és az utóteszteket az osztályteremben vettük fel a gyerekekkel. Az első teszt a csoportos figyelemmérő teszt az úgynevezett Toulouse Pieron teszt gyerekváltozata. Minden egyes gyerek kapott egy A4-es lapot aminek mindkét oldalán különböző típusú matricák figyelhetőek meg, a gyerek feladata, hogy 5 perc alatt egy piros cerúza segítségével tudja áthúzni a széket és a lámpát. Annak érdekében, hogy tudjuk

felmérni, hogy a gyerekek milyen sebességgel dolgoznak percenként, megkértük, hogy az úgynevezett „most,, utasításra tegyenek egy pontot ahol éppen járnak.

A második teszt amit alkalmaztunk a kutatásunkban egy általunk összeállított, úgynevezett tudásszint felmérő kérdőív a hallássérült gyerekek inklúziójával kapcsolatosan.

A gyerekeknek hangosan felolvastunk tíz különböző állítást a hallássérült gyerekekkel kapcsolatosan. Itt három választási lehetősége volt a gyerekeknek, ami nem más mint „igen”, „nem” vagy „nem tudom”. A kérdőívek értékelésénél a tudásszintet felmérést helyeztük előtérbe, amennyiben helyes választ kaptunk két pontot értek el, amennyiben nem tudták a választ egy pontot értek el.

A harmadik teszt amit alkalmaztunk M.A.S. (Multidimensional Attitudes Scale) amivel a gyerekek attitűdjét próbáltuk meg felmérni. A gyerek feladata, hogy a hangosan felolvasott történet alapján, tudja eldönteni, hogy a történet főszereplője, különböző szituációban, hogyan érez, gondolkodik és viselkedik. A gyerekeknek be kell karikázni az általa helyesnek minősült választ.

A kutatásunkban alkalmazott eszköz, egy sajátos, újszerű illetve általunk összeállított daktil memóriakártya. Az eszközünket a Photoshop CS6 program segítségével terveztük meg. A kártyalapok mérete 7 10 cm, általunk készült fotók felhasználásából tevődik össze.

## **6. A kivitelezett program bemutatása**

A gyerekekkel hat hónapon át, heti két alkalommal találkoztunk, ahol 15-20 percet töltöttünk el egy innovatív didaktikai eszközzel, ami nem más mint egy daktil memóriakártya. A kísérleti csoportunk két alcsoportból tevődik össze ami alapján az egyik csoportban a hagyományos memóriakártyával történt a fejlesztés, a másikban pedig a daktil memóriakártyával. A fejlesztési programunk felépítése szemponyjából a két alcsoport hasonló képességfejlesztő játékok részesei.

Az első alkalommal ismerkedős játékokra fektettük a hangsúlyt, ami egyben szorongás illetve feszültség oldás érdekét képviselte. Majd az újszerű sajátos memóriakártyának az ismertetése a gyerekekkel, a szabályok bemutatása illetve maga a játék menetével kapcsolatos információknak a bemutatására került sor. Minden egyes alkalommal igyekeztünk sikerélményt szerezni a gyerekeknek, jutalom képpen pedig matricát illetve cukorkát kaptak.

A fejlesztés hétről hétre komplexebbé vált, nagy hangsúlyt fektettünk maga a jelnyelv elsajátításának alapvető lépéseire. Az ismeretek elsajátítása a memóriakártya



segítségével valósul meg. Először is a gyerekek kis csoportokat alkotnak, ahol kezdetét veszi a játékos tanulás, ahol a szabályok a hagyományos memóriakártyán alapulnak. Minden egyes gyerek két kártyalapot felemel, majd a kártyalapon található daktil abc-nek megfelelő két betűt eljелеli. Az ismeretek rögzítése képpen a játék befejezésekor, minden egyes gyerek a daktil abc segítségével megpróbálja eljелеlni a saját nevét, kedvenc játékát, kedvenc tantárgyának nevét.

A kontroll csoportunk egy előadás részesei ahol betekintést nyerhetnek a hallássérültek életminőségéről. A gyerekek nem egy hagyományos előadáson vettek részt, hanem egy játékos szabad beszélgetésen. Maga az előadás felépítése abban rejlett, hogy a gyerekek szabadon tudják kifejezni véleményüket a hallássérültekkel kapcsolatosan illetve új információkkal gazdagodjanak. A szabad beszélgetés egy babzsák és egy általunk összeállított szemléltető eszköz segítségével valósult meg.

A kivitelezett fejlesztési programot úgy próbáltuk meg felépíteni a gyerekek számára, hogy új ismereteket sajátítsanak el a hallássérült gyerekek életminőségével kapcsolatosan.

### III. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA ÉS ELEMZÉSE

A kapott adatokat az SPSS (Statistical Package for Social Sciences) számítógépes program 22-es verziója segítségével dolgoztuk fel.

A kutatás adatgyűjtési szakaszán használt eszközök megbízhatóságának érdekében, skálánként reliabilitási vizsgálatot végeztünk. A megbízhatóságról kapott adatokat az 1. Táblázat. A Chronbach's Alpha bemutatása foglalja össze.

#### 1. Táblázat. A Chronbach's Alpha bemutatása.

	Itemek száma	Preteszt	Posztteszt
Érzelmekek	7	0,634	0,709
Gondolatok	6	0,730	0,760
Viselkedések	5	0,642	0,702

A 2. Táblázat eredményei magába foglalja a preteszt variancia eredményeinek variancia analízise figyelhető meg. A statisztikai elemzés nem mutat jelentős különbséget, ami alapján a variancia analízise az érzelmeknek ( $F= 2,394, p= 0,098$ ), a gondolatoknak ( $F= 2,423, p= 0,096$ ) valamint a viselkedés ( $F= 0,035, p= 0,0965$ ).

2. Táblázat. A Pretesztek variancia analízisének bemutatása.

	N	M	SD	df	F	p
Érzelmek	76	18,26	4,807	75	2,394	0,098
Gondolatok	76	20,67	4,398	75	2,423	0,096
Viselkedések	76	10,42	3,649	75	0,035	0,965

A 3. Táblázat magába foglalja a poszttesztek variancia analízisének bemutatását. Az eredmények alapján jelentős különbség figyelhető meg az érzelemnél ( $p < 0,008$ ) ;s a gondolatoknál pedig ( $p < 0,018$ ). A viselkedésnél csökkent ( $p = 0,574$ ).

3. Táblázat. A Poszttesztek variancia analízisének bemutatása.

	N	M	SD	df	F	p
Érzelmek	72	18,58	5,020	71	5,117	0,008*
Gondolatok	72	20,63	4,508	71	4,239	0,018*
Viselkedések	72	10,53	3,871	71	0,559	0,574

$P < 0,05^*$

A 4. Táblázatban megfigyelhető a csoporton belüli páros mintás t- teszt ami alapján a kontroll csoportnál, nem figyelhető meg nagy különbség, érzelmek alapján ( $t(23)=1,281$ ,  $p=0,213$ ), a gondolatok alapján ( $t(23)=0,554$ ,  $p=0,585$ ) ;s a viselkedés alapján ( $t(23)=0,330$ ,  $p=0,744$ ). A kísérleti csoport 1-nél nincs jelentős különbség érzelem ( $t(17)= -0,520$ ,  $p=0,609$ ), a gondolkodás ( $t(17)= 0,088$ ,  $p=0,719$ ) és a viselkedés ( $t(17)= 0,366$ ,  $p= 0,719$ ). A kísérleti csoport 2-nél nincs jelentős különbség az érzelem ( $t(29)= -0,896$ ,  $p= 0,378$ ), a gondolatok ( $t(29)=-0,132$ ,  $p= 0,896$ ), és az érzelmek pedig ( $t(29)= -0,645$ ,  $p=0,524$ ).

4. Táblázat. Csoporton belüli páros mintás t- teszt

	N	M	t	df	p	
Kontroll	Érzelmek	24	18.25	1,281	23	0,213
		24	16.96			
	Gondolatok	24	19.46	0,554	23	0,585
		24	18.92			
	Viselkedések	24	10.42	0,330	23	0,744
		24	10.17			

Kísérleti csoport 1	Érzelmek	18	16.56	0,520	17	0,609
		18	17.22			
	Gondolatok	18	22.89	0,088	17	0,931
		18	22.83			
	Viselkedés	18	10.39	0,366	17	0,719
		18	10.06			
Kísérleti csoport 2	Érzelmek	30	19.63	0,896	29	0,378
		30	20.70			
	Gondolatok	30	20.53	0,132	29	0,896
		30	20.67			
	Viselkedés	30	10.53	0,645	29	0,524
		30	11.10			

Az 5. Táblázatban megfigyelhető a csoporton belül a figyelem és tudásszint páros mintás t teszt. A kontroll csoport eredményei nem mutatnak jelentős változást. A kísérleti csoportunk 1-nél jelentős változás figyelhető meg a figyelem ( $P = t(17) -2,727, p=0,014, V = t(17) -1,619, p=0,124$ ) és a tudásszint terén ( $P = t(17) -3,148, p=0,006$ ). A kísérleti csoport 2-nél a figyelem és a tudásszint terén változás figyelhető meg.

5. Táblázat. Csoporton belüli páros mintás t teszt a figyelem és a tudásszint bemutatása

		N	M	t	df	p
Kontroll	P1-P2	24	0,8942	1,285	23	0,211
		24	0,91			
	V1-V2	24	0,9054	1,491	23	0,150
		24	0,93			
	Tudásszint	24	16,13	1,908	23	0,069
		24	16,96			
Kísérleti 1	P1-P2	18	0,8061	2,727	17	0,014
		18	0,91			
	V1-V2	18	0,8011	1,619	17	0,124

		<b>18</b>	<b>0,86</b>			
	<b>Tudásszint</b>	<b>18</b>	<b>15,39</b>	<b>3,148</b>	<b>17</b>	<b>0,006</b>
		<b>18</b>	<b>16,83</b>			
	<b>P1-P2</b>	<b>30</b>	<b>0,8373</b>	<b>8,291</b>	<b>29</b>	<b>0,000</b>
		<b>30</b>	<b>0,96</b>			
Kísérleti 2	<b>V1-V2</b>	<b>30</b>	<b>0,8443</b>	<b>6,849</b>	<b>29</b>	<b>0,000</b>
		<b>30</b>	<b>0,96</b>			
	<b>Tudásszint</b>	<b>30</b>	<b>16,53</b>	<b>3,568</b>	<b>29</b>	<b>0,001</b>
		<b>30</b>	<b>17,63</b>			

*Cohen's d* értéke 0,55 közepes erősségű kísérleti csoportnál.

A 6. Táblázatban megfigyelhető, a kontroll csoportnál és a kísérleti csoport 1-nél a gondolatoknál szignifikáns különbség van. A kontroll csoportnál és a kísérleti 2-nél pedig érzelmi szinten van szignifikáns különbség figyelhető meg. A kísérleti 1 csoportnál és a kísérleti 2 csoportnál szintén az érzelmeknél szignifikáns különbség figyelhető meg.

6. Táblázat Csoportok közötti páros mintás t teszt összehasonlítása

		N	M	t	df	p
Érzelmek	<b>Kontroll csoport</b>	<b>24</b>	<b>16,96</b>	<b>0,198</b>	<b>40</b>	<b>0,001</b>
	<b>Kísérleti csoport 1</b>	<b>18</b>	<b>17,22</b>	<b>0,188</b>	<b>39,723</b>	<b>0,001</b>
Gondolatok	<b>Kontroll csoport</b>	<b>24</b>	<b>18,92</b>	<b>3,517</b>	<b>0,198</b>	<b>0,844</b>
	<b>Kísérleti csoport 1</b>	<b>18</b>	<b>22,83</b>	<b>3,626</b>	<b>0,188</b>	<b>0,852</b>
Érzelmek	<b>Kontroll csoport</b>	<b>24</b>	<b>16,96</b>	<b>2,958</b>	<b>52</b>	<b>0,005</b>
	<b>Kísérleti csoport 2</b>	<b>30</b>	<b>20,70</b>	<b>3,096</b>	<b>50,204</b>	<b>0,003</b>
Gondolatok	<b>Kontroll csoport</b>	<b>24</b>	<b>18,92</b>	<b>1,378</b>	<b>52</b>	<b>0,174</b>
	<b>Kísérleti csoport 2</b>	<b>30</b>	<b>20,67</b>	<b>1,423</b>	<b>51,802</b>	<b>0,161</b>

## KÖVETKEZTETÉSEK

A statisztikai adatok elemzése során elmondható, hogy pozitív változás figyelhető meg a kísérleti csoportnál. A pozitív eredményeknek köszönhetően, úgy véltük, hogy érdemes a programot tovább folytatni.

A programnak köszönhetően fejlődés figyelhető meg a figyelem szempontjából. A második hipotézisek beigazolódtak, ami alapján az eszköz segítségével fejlődik a figyelem. Az első és a második hipotézisünk csak részben igazolódtak be, nem volt szignifikáns különbség.

## IV. TOVÁBB FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A kutatásunkban a továbbfejlesztési lehetőség abban rejlik, hogy az újszerű eszközünket alkalmaznánk a értelmi akadályozott gyerekek írás-olvasás fejlesztésére.

Az eszközünket képességfejlesztő eszköznek alkalmaznánk a tanórákon illetve a logopédiai rendelőkben. Maga az újszerű eszköz komplex kidolgozása akár felnőtteknek is.

Hasznos és jó lenne, ha más területeket is mérni tudnánk vele, hogy a későbbiekben kimutathassuk, hogy bizonyos részképességek fejlesztésére alkalmasnak minősül.

## V. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Archbold S. (2010). *Pediatric cochlear implantation: establishing the intervention and its context*. In: Deaf Education Changed by Cochlear Implantation? 17-51.
- Barányi I. (2015). *A hallássérült kisgyermek életútját meghatározó korai szűrés, hallókészülék-illesztés és a korai fejlesztés jelentősége*. *Gyermeknevelés*, 3, 2, 131-142.
- Bednorz P., Schuster M., (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Bendová, P., Čecháčková, M., Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014 – 1021.
- Bernorz P. és Schuster M. (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Budai T. (2013). *Szakirodalmi összefoglaló a magyar jelnyelv regionális változatait érintő kutatásokról*. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, VII.év, 2, 33-42, Miskolc.

- Csányi Y. (1990). *A beszéd-nyelv tanulási zavar tünetei és terápiája hallássérült gyerekeknél*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Csányi Y. (2001). *A hallássérült gyermekek integrált oktatása-nevelése*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Főiskolai Kar., Budapest.
- Csányi Y., Perlusz A., Zsoldos M. (2012). *Hallássérült (hallásfogyatékos) gyerekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. In: Torda Á. (szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Nonprofit Kft, Budapest.
- Deákiné B. Á.- Gergely E. (2015). *Bevezető szurdopedagógiai ismeretek és ajánlások hallássérültek oktatói idegennyelv – tanárok számára*. In: Kontráné H. E., Csizér K., Piniel K. (szerk.). *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulás Magyarországon Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel*. Tinta kiadó, Budapest.
- Falus I. (2007). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Kolozsvár.
- Farkas M. (1996). *A hallássérültek kiejtés- és beszédfejlesztésének elmélete és gyakorlata*.
- Farkas M. és Perlusz A. (2000). *A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása* In: Illyés S. (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK , Budapest.
- Frerichs H. (1998) *Audiopadagógia*. Neckar-Verlag GmbH, Villigen-Schwenningen
- Gordosné Sz. A. (2004). *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Findler L., Vilchinsky N., Werner S., (2007). *The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) in Rehabilitation Counseling Bulletin*.50,3,166,176.
- Hattyár H. (2008). *A magyarországi siketek nyelvvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Tézisek, Budapest.
- Hewstone M., Stroebe W., Codol J. P., Stephenson G. M. (1999). *Szociálpszichológia. Európai szemszögből*. Közgazdasági és jogi könyvkiadó, Budapest.
- Hewstone, M. és Stroebe, W. (2007). *Szociálpszichológia. Európa szemszögeből*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Hochenburger E. (2003). *A gyakorlati audiológia kézikönyve*. Kossuth Kiadó,
- Szekszárd. Illyés Gy. (1971). *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai kiadó, Budapest.

- Kiss CS. (2014). *A hallássérültek magyar tannyelvű oktatása romániában*. In: *Másképp. Tanulmányok a romániai magyar gyógypedagógia köréből*. Kolozsvár: IDEA és GLORIA kiadó.
- Kontráné H. E. (2010). *Nyelvtanulás két kézzel. A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Elte Eötvös Kiadó, Budapest.
- M. Tamás M. (2006). *Integráció és inklúzió - Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Mongyi P., Szabó M. H. (2004). *A jelnyelv nyelvészeti megközelítései*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.
- Murray, J. Theakston, A. Wells, A. (2016). *Can the attention training technique turn one marshmallow into two? Improving children's ability to delay gratification*. *Behaviour Research and Therapy*, 77, 34-39.
- N. Kollár K. és Szabó É., (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nina B., Larisa D., Olga Z. (2016). *Didactic Tolls' of Selection in the Use of Active and Interactive Training Methods*. 217,26-33.
- Piaget J. és Inhelder B. (2004). *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Porkolábné B. K. (2005). *Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára*. ELTE. Pedagógiai és Pszichológiai Kar Tanárképzési és továbbképzési központ, Budapest.
- Ranschburg J. (2007): *Az anya és a magzat kapcsolata*. In: Ranschburg Jenő Szülők könyve, Saxum Kiadó Bt., Budapest.
- Retter, Hein (1988). *A játék és játékeszköz jelentősége az óvodáskorú gyermek nevelésében*. *Játékpedagógiai Fórum*, 4., Hajdúböszörmény.
- Réthy (2002). *Inklúzió*. *Magyar Pedagógia* 102. Év. 3 szám 281-300.
- Smith, E. R. és Mackie, D.M. (2001). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Tanárképzési és továbbképzési Központ, Budapest.
- Szokolszky Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris kiadó, Budapest.

## VII. MELLÉKLETEK

### 1. Melléklet- Hallássérült gyerekek inklúziójával kapcsolatos tudásszint felmérő kérdőív

1.	A hallássérült gyerekeknek az a jó, ha csak egymás között vannak, másképp nem is érzik jól magukat	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
2.	A hallássérült gyerekek ugyanúgy éreznek, mint mások.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
3.	A hallássérült gyerekeknek a legjobb az intézetben, ott mindenük megvan, és a szakemberek tudják a legjobban, hogy mit kell velük kezdeni.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
4.	A hallássérült gyerekek is szeretnek játszani.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
5.	A hallássérült gyerekek nem tudnak választani és nem tudnak dönteni, hogy mivel szeretnének játszani	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
6.	A hallássérült gyerekek is szeretnek és tudnak dolgozni, mint a többi gyerekek.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
7.	A hallássérült gyerekek mindig csak ülnek és nem csinálnak semmit.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
8.	Ha egy hallássérült gyerekekkel játszom, akkor később én is hallássérült lehetek.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
9.	Ha találkozunk egy olyan gyerekekkel, aki hallássérült, az a legjobb, ha észre sem vesszük őket.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>
10.	Ha találkozunk egy hallássérült gyerekekkel, nem szabad segíteni neki, mert megbántodik.	<b>IGAZ</b>	<b>HAMIS</b>	<b>NEM TUDOM</b>



2. Melléklet- Toulouse Pieron teszt gyerekváltozata

NÉV:

ÉLETKOR:

NEM:



### 3. Melléklet- M.A.S. (Multidimensional Attitudes Scale)

#### Kérdőív

#### 1. Probálijátok meg elképzelni a következő történetet.

Janka/Máté elment ebédelni néhány barátjával egy kávézóba. Egy hallássérült gyerek, akit Janka/Máté nem ismer, bemegy a kávézóba és csatlakozik a csoporthoz. Janka/Máté bemutatkozik a gyerekeknek, és röviddel azután, mindenki magára hagyja Jankát/Mátét és a hallássérült gyereket az asztalnál. Janka/Máté 15 percet kellett várjon, amíg elmehetett.

2. Amikor ilyen szituációba kerülünk, különbözőképpen **érzünk**. Az alábbi oszlopban különböző érzelmeket sorolunk fel, amelyeket egy ilyen jellegű szituációban élhetünk át azaz előtte, alatta vagy utána. **Kérlek, minden sorban karikázzátok be a valószínűségét annak, hogy az adott érzés mennyire jelenhetett meg Jankánál/Máténál.**

Érzelmek	Egyetértés valószínűségi foka				
	Egyáltalán nem	Nem	Közepes	Erősen	Nagyon erősen
1. FESZÜLTSEG (ingerült, zaklatott)	1	2	3	4	5
2. TEHETETLENSÉG (gyámoltalan, védtelen)	1	2	3	4	5
3. IDEGESSÉG, DŰH (nyugtalan, türelmetlen)	1	2	3	4	5
4. SZÉGYEN (megaláztatás, gyalázat)	1	2	3	4	5
5. NYUGALOM (békeség, összhang)	1	2	3	4	5
6. FELELEM (ijedség, nyugtalanság)	1	2	3	4	5
7. VISSZAHÚZÓDÁS (szerény, visszafogott)	1	2	3	4	5

3. Amikor ilyen szituációba kerülünk, különbözőképpen **gondolkodunk**. Az alábbi oszlopban különböző gondolatokat sorolunk fel, amelyeket egy ilyen jellegű szituációban élhetünk át előtte, alatta vagy utána. **Kérlek, minden sorban karikázzátok be a valószínűségét annak, hogy az adott gondolatok mennyire jelenhetnek meg Jankánál/Máténál.**

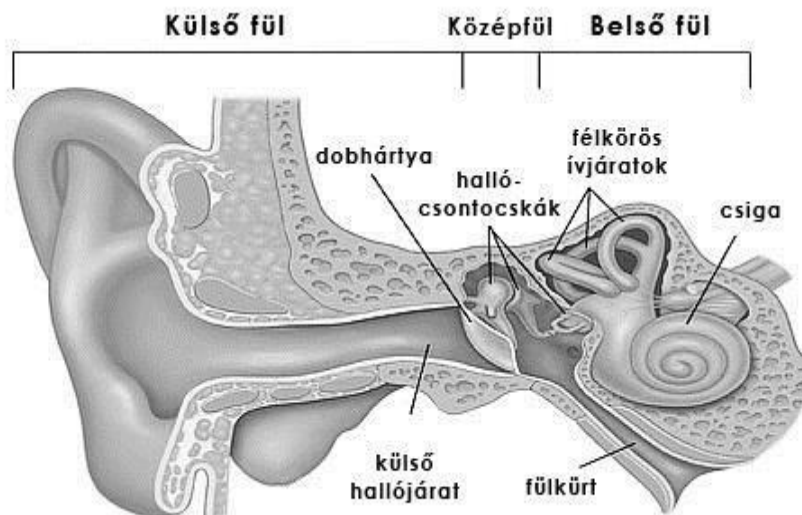
Gondolatok	Egyetértés valószínűségi foka				
	Egyáltalán nem	Nem	Közepes	Erősen	Nagyon erősen
1. Érdekes lánynak/fiúnak tűnik.	1	2	3	4	5
2. Barátságosnak látszik.	1	2	3	4	5
3. Szeretek új emberekkel találkozni.	1	2	3	4	5
4. Tudok olyan dolgokról beszélni vele, amelyek mindkettőnket érdekelnek.	1	2	3	4	5
5. Segíthetek neki, hogy jobban	1	2	3	4	5

érezze magát.					
6. Miért ne ismerhetném meg jobban?	1	2	3	4	5

4. Amikor ilyen szituációba kerülünk, különbözőképpen **viselkedünk**. Az alábbi oszlopban különböző viselkedési megnyilvánulásokat sorolunk fel, amelyeket egy ilyen jellegű szituációban élhetünk át (előtte, alatta vagy utánna). **Kérlek, minden sorban karikázzátok be a valószínűségét annak, ahogyan Janka/Máté viselkedett volna az adott helyzetben.**

Viselkedés	Egyetértés valószínűségi foka				
	Egyáltalán nem	Nem	Közepes	Erősen	Nagyon erősen
1. Félrehúzódik. (elvonul, elzárkózik)	1	2	3	4	5
2. Feláll és elmegy.	1	2	3	4	5
3. Újságot olvas vagy telefonon beszél.	1	2	3	4	5
4. Átül egy másik asztalhoz.	1	2	3	4	5
5. Beszélgetést kezdeményez a hallássérülttel.	1	2	3	4	5

1. Melléklet- Az előadáson alkalmazott szemléltető eszköz



# JELNYELV

## DAKTIL ABC HALLÓKÉSZÜLÉK



## 2. Melléklet- Daktil memóriakártya

