

NYÍLT, RANDOMIZÁLT, KONTROLLÁLT VIZSGÁLAT A NYELVI EGYSZERŰSÍTÉSNEK ÉS A KÖZVETÍTÉSNEK AZ ÉRTELMILEG AKADÁLYOZOTT SZEMÉLYEK KÖNNYEN ÉRTHETŐ SZÖVEGEK MEGÉRTÉSÉRE GYAKOROLT HATÁSÁRÓL^{4, 5}

Absztrakt

Háttér: A vizsgálat célja, hogy felmérje a felhasználók körében a külső és belső tényezőknek az adaptált, könnyen érthető egészségügyi információk megértésére gyakorolt hatását.

Módszer: Hatvan értelmileg akadályozott felnőtt vállalta a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban való részvételt, akiket véletlenszerűen osztottak a különböző olvasási képességet igénylő csoportokba (könnyen érthető nyelvezettel vagy anélkül / közvetítéssel vagy közvetítés nélkül).

Eredmények: Önmagában vagy együttesen sem a szöveg nyelvi bonyolultsága, sem a közvetítés nem jelentett számottevő változást az információk megértésében. Az utólagos tesztekéből kiderült, hogy az a csoport, amely egyszerűsített szöveget kapott közvetítéssel, lényegesen jobban teljesített, mint az a csoport, amelynek bonyolultabb nyelvezetű szöveg jutott a közvetítés mellett. A többi különbség nem volt szignifikáns a csoportok között.

Következtetések: A könnyen érthető üzenet szerkesztői sok esetben az olvashatóságot biztosító formai szabályok betartására fókuszálnak. Ugyanakkor kiemelt figyelmet kell fordítani az üzenet tartalmának a létrehozásakor az egyén nyelvi feldolgozó képességére.

Kulcsszavak: könnyen érthető, egészség, értelmi akadályozottság, nyelv, észszerű kiigazítások, megértés

1 University of Dundee, Dundee, UK. Susan Buell, University of Dundee, 11 Airlie Place, Dundee DD1 4HJ, UK, (s.buell@dundee.ac.uk).

2 Centre for Educational Development Appraisal and Research (CEDAR), University of Warwick, Coventry, UK.

3 University of East Anglia, Norwich, UK.

4 A tanulmány eredeti megjelenési helye: Buell, Susan – Langdon, Peter –Pounds, Gabrina – Bunning, Karen (2020): An open randomized controlled trial of the effects of linguistic simplification and mediation on the comprehension of “easy read” text by people with intellectual disabilities. **Journal Applied Research in Intellectual Disabilities** 2020;33:219–231. <https://doi.org/10.1111/jar.12666>

5 Ezt a tanulmányt az University of East Anglia (Egyesült Királyság) által biztosított PhD-ösztöndíjjal finanszírozták. A tanulmányt Magyar Domonkos fordította. A fordítás nyelvi lektorálását és szakmai lektorálását, valamint a magyar olvasó számára az értelmezést támogató átiratot Dr. Horváth Péter László (SZTE JGYPK) és Ladányi Lili (SZTE JGYPK) készítette.

I. Bevezetés

Az értelmileg akadályozott személyek az általános népességhez képest kiszolgáltatottabbak az egészségügyi egyenlőtlenségeknek (Dejong és mtsai 2002), sokuknál fokozott a társbetegségek és az összetett egészségügyi problémák kockázata (Cooper és mtsai, 2015). Az általánosan rosszabb egészségügyi állapot az egészséggel kapcsolatos ismeretek bővítésének szűkösebb lehetőségeiből és az egészséggel kapcsolatos információk akadályozott megértéséből fakad (Gal & Prigat, 2005). Ezek összefüggnek az alacsonyabb szintű írás-olvasás képességekkel, valamint a kommunikációs problémákkal; ugyanis ezek relevánsak az egészségügyi önrendelkezés szempontjából. (Emerson & Baines, 2010; Enderby & Davies, 1989; Law & Lester, 1991).

Az elmúlt 10–15 év angliai és walesi jogszabályalkotása megkísérelte kezelni ezeket a kihívásokat. Például a fogyatékossággal kapcsolatos hátrányos megkülönböztetésről szóló törvényt (Disability Discrimination Act, 2005) azért dolgozták ki, hogy biztosítani lehessen az „észszerű alkalmazkodás” elvének megvalósítását az egészségügy különböző területein. Ezt tovább erősítette az egyenlőségről szóló törvény (Equality Act, 2010) és az akadálymentes információk készítésének szabványa (NHS England, 2015), amelyekkel visszamenőleg kiegészítették az egészségügyi és szociális törvényt (Health and Social Care Act, 2012). Napjainkban Angliában és Walesben minden szervezet számára törvényi kötelezettség írja elő az írásbeli és szóbeli információkkal kapcsolatos „észszerű alkalmazkodás” elvének betartását. Skóciában különböző lépéseket tettek az inkluzív kommunikációra vonatkozó jogszabályok kidolgozására a társadalombiztosítási törvénytervezeten belül (RCSLT, 2018). Az írásos anyagok adaptációja e követelmény teljesítésének egyik lehetőségévé vált, amelyet főleg értelmileg akadályozott emberek népszerűsítene különböző önérvényesítő csoportokban, valamint a civil szektorban és az állami szervezetekben (például Mencap, Change, NHS England). Ilyen anyagokat számos célból gyártanak és használnak: (idetartoznak például az ülések jegyzőkönyvei, a jelentések, a kampányok, az egészségre és biztonságra vonatkozó információk, valamint a különböző szolgáltatásokhoz való hozzáférésről szóló útmutatások) (Easyhealth, 2010; United Response, 2013).

1. Könnyen olvasható anyag

Az Egyesült Királyságban a „könnyen olvasható” („Easy read”) kifejezés a könnyebben érthető nyelvezetű, nagy betűmérettel íródott, általában illusztrációval vagy fényképpel ellátott, értelmileg akadályozott személyeket célzó dokumentumok körét jelöli. Hasonló termékeket találunk világszerte: (Easy-to-Read Association, 2002) angol

anyanyelvű országokban, például Ausztráliában és nem angol anyanyelvű országokban egyaránt (például Lengyelország és Tajvan). A Fogyatékoságügyi Világjelentés könnyen érthető változata elérhető az Egészségügyi Világszervezet weboldalán (WHO, 2011). A könnyen érthető anyagok készítéséhez gyakran hozzá tartozik a „végfelhasználók bevonása” (Voorberg és mtsai, 2015:1334), amely pozitív politikai és személyes előnyökkel járhat az érintettek számára (Owens, 2006; Ward & Townsley, 2005). Az egészségügyben alkalmazott „észszerű alkalmazkodással” kapcsolatban 119 angliai szervezet részvételével folytatott kérdőíves kutatás (Hatton és mtsai, 2011:17) eredményei azt mutatták, hogy az információkat négyszer gyakrabban kínálták könnyen érthető formátumban, mint DVD vagy audio formátumokban. Különösképpen igaz ez az értelmileg akadályozott emberek alapellátásában és a nekik nyújtott mentális egészségügyi szolgáltatásokban. Tuffrey-Wijne és munkatársai (2014) is arról számolnak be, hogy az értelmileg akadályozott emberek számára az akut kórházi ellátásban főként könnyen érthető, nyomtatott formában biztosítják az információkat, annak ellenére, hogy tényleges felhasználásukra kevés a bizonyíték.

Számos irányelv (például Mencap, 2002; Change People, 2009; Department of Health, 2011; Inclusion Europe, n.d.) született a könnyen olvasható anyagok készítéséhez. Ezen irányelvek alapján javasolt a könnyen érthető szavak és nyelvtan alkalmazása, valamint a tagadó állítások és a szakzsargon kerülése. Emellett szorgalmazzák a képek és szimbólumok használatát, és javaslatokat tesznek az elrendezés kivitelezésére. A napjainkig megjelent könnyen érthető kiadványok stílusának sokfélesége ugyanakkor a különböző irányelvek változatos értelmezési lehetőségét mutatja (Waight & Oldreive, 2016). Chinn (2014) szerint a könnyen érthető anyagok előállítási folyamata továbbra is az egészséggel kapcsolatos műveltség felszíni aspektusaira összpontosít, mintsem a kommunikációra és a megértés kritikus szempontjaira.

2. Bizonyíték a könnyen érthető anyagok és a közvetítés értékeire (külső tényezők)

Jogos a felvetés, hogy a szóbeli és az írásbeli információk megértésével járó bonyolult folyamatokat kevésbé veszik figyelembe a jelenlegi irányelvek gyakorlati alkalmazásakor, a könnyen érthető dokumentumok előállításakor (Chinn, 2014). Az elmúlt tíz évben egyre több könnyen érthető anyag született, de azok hatékonysága továbbra is kérdéses. Chinn és Homeyard (2016) negyvenkét tanulmányt áttekintő metanarratív elemzése feltárta azt, hogy a könnyen érthető anyagok csak korlátozott támogatást nyújtanak az értelmileg akadályozott embereknek akkor, amikor az egészségügyi ellátásba történő bevonásukról és az egészségügyi egyenlőtlenségek kezeléséről van szó.

Szisztematikus szakirodalmi áttekintésében Sutherland és Isherwood (2016) elismerte, hogy kevés az arra vonatkozó bizonyíték, hogy a képek (például ábrák,

fényképek, szimbólumok) növelnék az értelmileg akadályozott emberek információ-megértésének hatékonyságát. Hurtado, Jones és Burniston (2014) bebizonyította, hogy bizonyos körülmények között a képanyagok valójában inkább növelhetik a kognitív erőfeszítés mértékét egyes olvasók részéről. Noha a képi anyagok hatékonyságának vizsgálata nem tartozik jelen tanulmány központi kérdései közé, beemeltünk képeket is a vizsgálati anyagokba, hogy hitelesen mutathassuk be az Egyesült Királyságban használt tipikus könnyen érthető anyagokat.

A nyelv egyszerűsítése, amely szintén jellemző a könnyen érthető anyagokra, általában kevesebb figyelmet kap, így ennek a tanulmánynak ez áll a középpontjában. Általános érthetőségi vizsgálatok, például Flesch-Kincaid (Fajardo és mtsai, 2014; Poncelas és Murphy, 2007) bizonyítékot szolgáltatott arra, hogy a nyelvezet általánosságban véve egyszerűbb a könnyen érthető anyagokban, mint a nem adaptált dokumentumokban. Fajardo és mtsai (2014) ugyanakkor megállapították, hogy a főnevek és igék esetében a gyakori szóismétlés a könnyen érthető anyagokban inkább volt negatív, mint pozitív hatással a résztvevők megértési pontszámaira. Ez egyúttal a kognitív erőfeszítések növekedését jelentheti az információ megértése szempontjából értelmezett kognitív nyereséghez képest. Ezen megállapítások közvetlenül kérdőjelezik meg az Egyesült Királyság Egészségügyi Minisztériumának iránymutatását, miszerint „az ismétlés jobb, mint a változatosság” (Department of Health, 2010:28). Más, jobban körülhatárolt kísérleti vizsgálatok további hatást gyakoroltak az értelmileg akadályozott emberek számára szerkesztett anyagok sajátos nyelvi jellemzőire. Fajardo, Tavares, Ávila és Ferrer (2013) megállapították, hogy a következtetésen alapuló megértést pozitívan befolyásolta az alkalmazott kötőszavak (és, mert, így, de) fajtája és ismerete, míg a szó gyakorisága (gyakrabban használt szavak alkalmazása) nem volt jelentős hatással a megértésre. Tavares, Fajardo, Ávila, Salmerón és Ferrer (2015) azt is megállapították, hogy az értelmileg akadályozott emberek kevésbé voltak képesek azonosítani a nyelvtani jeleket az írott szövegben, mint az intellektuális képességzavart nem mutató résztvevők. Az ilyen kutatások azt sugallják, hogy a külső nyelvi tényezők összetett kölcsönhatása a könnyen érthető szövegben befolyásolhatja az értelmileg akadályozott emberek információ-megértésének hatékonyságát, amely jelenséget a jelenleg használatban lévő általános irányelvek nem jól ismernek fel.

Néhány értelmileg akadályozott ember számára a beszélt nyelv könnyebben feldolgozható, mint az írott nyelv. Az akadálymentes információk készítésének szabványa (NHS England, 2016) ösztönzi a hang- és videoanyagok szöveghelyettesítőként történő használatát, mivel egyes felhasználók számára ez biztosíthatja az információkhoz való hozzáférést. Ugyanakkor a verbális közvetítés céljából alkalmazott beszélt nyelv (mint további külső tényező) könnyebben alakítható eszköz, ami megkönnyítheti a könnyen érthető szövegek megértését is. Nash és Heath (2011) értelmileg akadályozott személyek szövegértését vizsgálták, és az olvasott szöveg megértéséhez viszonyított

magasabb hatékonyságról számoltak be a hallás utáni szövegértésben. Mander (2016) kimutatta, hogy külső közvetítői támogatás nyújtásával, az információk személyes elmagyarázásával, az egyéni tapasztalatokra támaszkodva javítható a könnyen érthető anyagok megértése. Azt is megállapította, hogy az eredmények változóak, és nagyban függnek a nyújtott támogatás minőségétől.

Mindkét tanulmány felveti a könnyen érthető szöveg egyéni tapasztalatokra épülő beszélgetés (közvetítés) útján történő feldolgozásában rejlő lehetőségeket. E két külső tényező (írott anyag és közvetítés) alkalmazásával kiküszöbölhetők a megértés kognitív (belső) akadályai. Reichenberg (2013), Alfassi és mtsai (2009), valamint Van der Bos és mtsai (2007) sikeres módosításokat hajtottak végre a közvetítés folyamatában Palincsar és Brown (1984) kölcsönös olvasás modellje alapján. Ez az olvasási modell magába foglalja az információk rövid szóbeli összefoglalását, a szöveges tartalom oldalankénti tisztázását, az információkkal kapcsolatos kérdésnek és a szövegből származtatható prediktív érvelésre vonatkozó példák állításának a lehetőségét. A hasonló sémán alapuló verbális közvetítés támogathatja a megértés szempontjából releváns belső szituációs kép kialakítását az olvasóban (Mcnamara & Magliano, 2009). Ezt központi jelentőségűnek tartják abban, hogy az olvasók képesek legyenek egy szöveg jelentését megérteni.

3. A könnyen érthető információk megértése (kognitív, belső tényezők)

Az információk megértése magában foglalja a már említett környezeti (külső) tényezők és a kognitív (belső) tényezők közötti komplex kölcsönhatást. Ezek egyesülnek az ember belső kognitív közegében. Wilson és Sperber (2002) relevanciaelmélete azt állítja, hogy olyan (beszélt, írott vagy szimbolikus) információkkal dolgozunk a leghatékonyabban, amelyek a legkevesebb kognitív erőfeszítést igénylik a legnagyobb és leggyorsabb kognitív hatás mellett. Ez vezet az információk legsikeresebb releváns és személyes megértéséhez. Az olvasó belső kognitív képességei tehát kulcsfontosságúak a megértéshez. Értelmileg akadályozott gyermekeknél Nash és Heath (2011) kimutatták, hogy a nyelvi képességek (konkrétan a szókinccs) összefüggésben vannak az olvasottak megértésével. Snowling, Nash és Henderson (2008) a fonológiai tudatosságról derítette ki, hogy meghatározó előrejelzője a különböző olvasási képességeknek. Végrehajtó képességek, mint például a munkamemória (Henry & Winfield, 2010), a fonológiai memória (van der Molen és mtsai, 2007), a felidézés képessége és a térbeli tudatosság (Numminen és mtsai, 2002) szintén fontos tényezők az írás-olvasás képessége szempontjából. Carretti és mtsai (2010) megfigyelték, hogy ezen készségek alkalmazása az információszerezésre és következtetések levonására az olvasás során nagyobb erőfeszítést igényel az értelmileg akadályozott emberek részéről, mint ép társaiktól. Az „Egyszerű olvasásszemlélet” c. műben Hoover és Gough (1990) egy dupla láncolatú modellt mutat be, amelyben a szavak és

szövegegységek felismerésére alkalmazott ortográfiai (helyesírási) és fonológiai (hangtani) készségek a grammatikai (nyelvtani) és szemantikai (jelentéstani) ismeretek mellett futnak, és így együtt adják meg a jelentést.

Mint említettük, az olvasás pszicholingvisztikai modelljei támogatják a belső szituációs képek kialakítását, felépítését. Olyan szituációs alapú modellt írnak le (McNamara & Magliano, 2009), amelyben az aktuális információk kognitív összeállítása az előzetes ismeretekre épül. A növekvő élettapasztalat és az információk értelmezésével kapcsolatosan szerzett gyakorlat pozitívan hozzájárulhat a szöveg jelentésének megfejtéséhez. Numminen és munkatársai (2002) arra vonatkozóan találtak bizonyítékokat, hogy az értelmileg akadályozott emberek magasabb pontszámot értek el a készségekhez és tudásbázishoz kapcsolódó hosszú távú memóriára támaszkodó feladatoknál, mint a fiatalabb, tipikus fejlődésmentű résztvevők, akik a munkamemóriára támaszkodtak. A hosszú távú memória pozitív kiaknázása a korábbi olvasói tapasztalatok felelevenítésével jobb megértéshez vezethet.

Az értelmileg akadályozott emberek, amikor egy könnyen érthető anyagot kell elolvasniuk és megérteniük, különféle forrásokból a lehető legtöbb információt igyekeznek összegyűjteni, hogy megértsék a szöveget, ami előttük áll. A folyamatot befolyásolják végrehajtó képességeik, ismereteik, a képi- vagy szimbólumrendszerek értelmezésének képessége, valamint érdeklődésük és motivációjuk. Hatással lehet rájuk az információ nyelvi szintje, a használt nyelvtan és szókincs jellege; hogy van-e valaki, aki magyarázattal segíti őket, továbbá hogy mennyire tudnak jól olvasni, és hogy milyen szintű a kifejező és befogadó nyelvi képességük.

Jelen tanulmány célja néhány külső és belső tényező hatásának vizsgálata a könnyen érthető szövegek felhasználók általi megértésére. A randomizált kísérleti elrendezés a következő kutatási kérdéssel foglalkozik: Hogyan értik az értelmileg akadályozott felnőttek az egészséggel kapcsolatos könnyen érthető információkat, ha figyelembe vesszük a külső tényezőket, (a) a szöveg nyelvi bonyolultságát és (b) az olvasási közvetítést (ebben az esetben a támogató segítségét); valamint a résztvevők belső tényezőit: (a) befogadói szókincsét és (b) szövegértési képességeit? Hipotézisünk szerint a szövegek nyelvi szintje közötti különbségek magasabb pontszámokat eredményeznek az értelmileg akadályozott emberek teljesítményében a könnyen érthető anyagok tekintetében. Azt is feltételeztük, hogy akik külső támogatásban, közvetítésben részesültek, szintén magasabb pontszámot érnek el a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban, mint azok a résztvevők, akik nem kaptak közvetítői segítséget. Mostanáig ilyen empirikus tanulmány nem készült.

II. Módszer

1. Résztvevők

A résztvevők toborzását a lehető legszélesebb körben végeztük annak érdekében, hogy olyan, a helyi közösségben élő, értelmileg akadályozott emberek reprezentatív mintájával dolgozhassunk, akik valószínűleg rendszeresen találkoznak könnyen érthető egészségügyi információkkal. A toborzás első szakaszában értelmileg akadályozott személyek számára napközi szolgáltatást nyújtó intézményeket kerestünk. Az Egyesült Királyságban bárki, aki ilyen szolgáltatást igénybe vesz, az a szociális és egészségügyi nyilvántartásban mint „értelmileg akadályozott” vagy „tanulásban akadályozott” személy szerepel. Ennek tudatában 70 alatti IQ-val rendelkező résztvevőkre számíthatunk. Receptív szókinccsfelmérést alkalmaztunk (1. táblázat), melynek eredményéről ismert, hogy korrelál az IQ-pontszámokkal (van Tilborg és mtsai, 2014). Azokat kértük fel résztvevőnek, akik (a) 16 és 75 év közöttiek voltak és (b) önmagukat mint értelmileg akadályozott személyt azonosították.

1. táblázat. A résztvevők jellemzőinek és az előzetes teszteknek az összehasonlítása az összes körülmény figyelembevételével

	1. feltétel: könnyen érthető szöveg, közvetítéssel	2. feltétel: komplex szöveg, közvetítéssel	3. feltétel: könnyen érthető szöveg, közvetítés nélkül	4. feltétel: komplex szöveg, közvetítés nélkül	P
Háttérjellemzők					
Nem					
Férfi	n = 3 (20%)	n = 8 (53%)	n = 6 (40%)	n = 9 (60%)	0,127
Nő	n = 12 (80%)	n = 7 (47%)	n = 9 (60%)	n = 6 (40%)	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
Kor (év; hónap)	39;03 (15)	43;08 (17;08)	38;05 (20;02)	36;01 (14;06)	0,676
Nyelv és olvasás elővizsgálat változók					
Szókinccs (BPVS) ^a	113,07 (35,75)	118,60 (44,95)	102,60 (39,21)	115,07 (35,59)	0,708
Olvasási szövegértés (YARC) ^a	113,07 (35,75)	118,60 (44,95)	102,60 (39,21)	102,60 (39,21)	0,260

^a Az adatok elemzésében használt hónapokban megadott pontszámok.

A vizsgálatból való kizárást az alábbiak szerint végeztük: a résztvevőnek (a) hallási vagy nyelvi nehézségei voltak, amelyek megakadályozták a beszélgetést egy ismerős környezetben, illetve (b) nem tudták elolvasni a 18-as betűmérettel szedett szöveget. A második szakaszban az első értékelési szempontok kidolgozása után további felvételi kritériumokat határoztunk meg. Ezek a következők: (c) a receptív szókinccsfelmérésben való részvétel képessége [The British Picture Vocabulary Scales (BPVS II); Dunn és mtsai, 1997] és (d) „kezdő szintű” szöveg elolvasásának képessége [York Assessment of Reading Comprehension (YARC) 2. kiadás; Snowling és mtsai, 2011]. Tizenöt résztvevőt zártunk ki ebben az értékelési szakaszban vagy a kísérleti tevékenység korai szakaszában (The Easy Read Task – egyszerű olvasási feladat). Közülük tizenkettő nem tudta elolvasni a „kezdő szintű” szöveget, egyikük nem tudta folytatni a szókinccsfelmérést, ketten pedig elutasították a részvétel folytatását az olvasás értékelése után. A végső mintát hatvan értelmileg akadályozott résztvevő alkotta (M_{age} = 38 év, 9 hónap; SD = 16 év, 1 hónap; 43% férfi). Ötvenkilenc résztvevő a fehér brit etnikum tagja volt, egy résztvevő pedig brit ázsiaiként azonosította magát.

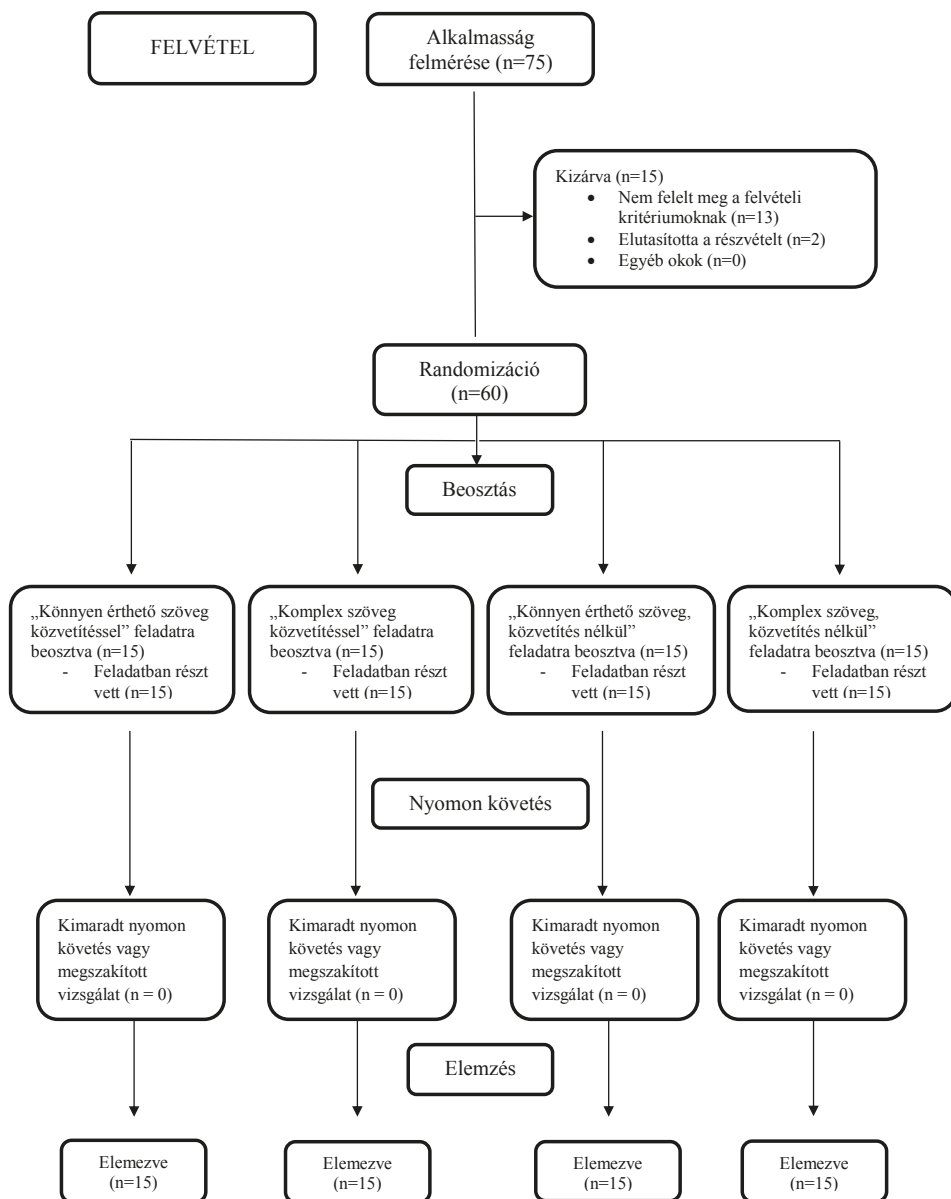
2. Tervezés és randomizálás

A résztvevőket a négy feltételnek megfelelően véletlenszerűen osztotta be a kutatásvezető, az egyének olvasási képességeinek megfelelően, négy permutált blokkméretet alkalmazva annak biztosítása érdekében, hogy a csoportok jól illeszkedjenek egymáshoz. A négy feltétel a következő volt: (a) könnyen érthető nyelvezetű szöveg közvetítéssel, (b) összetett nyelvezetű szöveg közvetítéssel, (c) könnyen érthető nyelvezetű szöveg közvetítés nélkül és (d) könnyen érthető nyelvezetű szöveg közvetítés nélkül. Az adatokat hat hónap alatt gyűjtöttük hat város vagy városkörüli övezetek lakói körében Kelet-Angliában.

Teljesítményszámítást készítettünk a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat két kísérleti próbájának olvasási szövegértési eredményein alapuló becslések alapján. A paraméteres ANOVA tűnt legalkalmasabbnak az elemzéshez. Az adatok hatásmérete $f=0,56$ volt, amely a szignifikancia szintet 0,05-re állította, az erő szintjét pedig 0,80-ra, amely csoportonként tíz résztvevős becsült mintanagyságot, vagy minimum negyven résztvevős összminta nagyságot eredményezett (1. ábra).

3. Anyagok/Eszközök

Két szöveget szerkesztettünk a Könnyen Érthetőségi Vizsgálathoz. Ezek célja a „nyelvileg legbonyolultabb” és „a nyelvileg legegyszerűbb” szövegek megisméltése volt az angliai Egészségügyi Minisztérium által 2012 márciusáig kibocsátott, online formában



1. ábra. Tervezés és kiosztás

[A színes ábra megtekinthető a wileyonlinelibrary.com oldalon]

is rendelkezésre álló könnyen olvasható egészségügyi kiadványok (mintegy negyven szöveg) alapján (Buell és mtsai, előkészítés alatt). Mindkét szöveget olyan képek felhasználásával és elrendezés alkalmazásával készítettük, melyek által megőrizhettük az Egyesült Királyságban készített tipikus, könnyen érthető anyagok látszatervényességét, és ezáltal a hitelességét a résztvevők felé. A tartalmi rész az ételekkel és az egészségmegőrzéssel kapcsolatos információkon alapult, hivatkozva az „Ön és egészsége” (Mencap, 2003), illetve az „Egészséges élet, egészséges ember” (DoH, 2011) szövegekre. A témát aszerint választottuk, hogy olyan információt biztosítson, amelyet sok résztvevő ismerhet, potenciálisan csökkentve ezzel az olvasáshoz és a megértéshez szükséges kognitív erőfeszítést. Morgan és Moni (2008) megfigyelte, hogy azok a tanulók, akiknek egy szövegben ismerős a szókincs, fogalomtár és téma, fokozott érdeklődést mutatnak. A résztvevőket nem vizsgálták a feladat teljesítésének egyéni motivációja szempontjából.

A két szöveget formátum, betűtípus és méret, valamint az oldalak száma szerint egyeztettük. Mindkét szöveg körülbelül kétszáznyolcvan szót tartalmazott. A szavak felsorolásához listajeleket (pontokat) használtunk mindkét szövegben. Ugyanazt a tartalmat, amennyire csak lehetséges volt, ugyanazokkal a képekkel illusztráltuk a szövegekben használt szókincs függvényében (1. melléklet). A szövegek eredeti verzióit megmutattuk a projekt tanácsadó csoportjának, hogy visszajelzést adjanak annak látszatervényességét illetően. A tanácsadó csoport elrendezésre, a képekre és a betűtípusra vonatkozó javaslatait velük egyetértésben vettük figyelembe. Ezen verziók tartalmát egy olyan szakember tekintette át, aki tapasztalt a könnyen érthető szövegek területén, és szükség esetén további módosításokat javasolt, melyeket szintén figyelembe vettünk. Végül Flesch (1948) olvashatósági mérőszámait, amelyeket általában az ilyen anyagok kidolgozásánál használnak, (Benjamin, 2012; Estrada és mtsai, 2000; Gal & Prigat, 2005; Hurtado és mtsai, 2014; Iacono, 2004; Morgan & Moni, 2008; Poncelas & Murphy, 2007), alkalmaztuk a Könnyen Érthető Vizsgálat 4 egymást követő ismétlésekor.

A szókincsen, a szintaxisokon és a mondatok hosszúságán minden egyes iteráció után igazítottunk. Ez a procedúra mindaddig folytatódott, amíg az általunk szerkesztett szövegek nyelvi bonyolultságának és könnyen érthetőségének felszíni aránya összhangba került az összes online rendelkezésre álló Egészségügyi Minisztérium által kiadott könnyen érthető anyagok kohorszából vett legbonyolultabb szövegek (USA 14. fokozat: egyetemi vagy főiskolai szint) és legegyszerűbb szövegek (USA 4. fokozat: 8–9 évesek) közötti nyelvi különbségek referenciaszintjével. Érdekes tény, hogy a sablonként használt könnyen érthető egészségügyi minisztériumi anyagok nyelvileg összetett szöveget, hosszú mondatokat, kevésbé közismert szókinccset vagy ezek kombinációját tartalmazták, amelyek a Flesch Kincaid olvashatósági skálán (Flesch, 1948) az USA 14. fokozatnak felelnek meg, annak ellenére, hogy a sztenderd dokumentumok könnyen érthető formájaként kerültek bemutatásra.

A közvetíteses eljárásokat forгатókönyvszerűen készítettük el, a kölcsönös (reciprok) olvasás modellje alapján (Palincsar & Brown, 1984), amelynek alkalmazásáról kimutatták, hogy javítja az olvasás megértését és a motivációt értelmileg akadályozott felnőtteknél (Alfassi és mtsai, 2009; van den Bos és mtsai, 2007; Reichenberg, 2013). Ez a folyamat négy lépésből állt: összefoglalás, a szöveges tartalom oldalanként történő tisztázása, egy kérdés és egy prediktív gondolkodási példa a szöveg alapján.

a) Elsődleges eredménymérő

Nyolc kérdést fogalmaztunk meg, hogy vizsgáljuk a felszínes felidézést, a mély felidézést és a szövegből származó információk következtetési alkalmazását a YARC (York Assessment of Reading Comprehension) (Snowling és mtsai, 2011) modell alapján. A különböző kérdés-válasz szekvenciák között a szövegtartalommal szorosan összefüggőek (1. kérdés: Milyen ételek adnak energiát?) és a nehezebb, következtetést igénylők (8. kérdés: Képzeld el, hogy valaki, akit ismer, eltörte a karját. Milyen ételek lennének a legjobbak a számára?) egyaránt megjelennek. A pontozási sablon a YARC olvasási értékelésnél alkalmazott validált módszeren alapul. A könnyen érthető szöveg szó szerinti és következtetési megértésének osztályozása az adott válaszok szövegen belüli célinformációkhoz való szemantikai közelségének megállapításán keresztül történik. A pontozást egyszerűsítendő az egyes célzott válaszok mellett definíciókkal, kifejtéssel és példákkal segítettük az értékelők munkáját. Minden résztvevő végső pontszámát kiszámítottuk, a lehetséges maximális pontszám 28 volt. A Könnyen Érthetőségi Vizsgálat próbaverzióját a Nyíló Ajtók Önérvényesítő Csoport (The Opening Doors Self Advocacy Group) négy önkéntesével végeztük el, akik kisebb eljárási problémák kiküszöbölésének szükségességére hívták fel a figyelmünket.

b) Eljárás

Megkezdttük a toborzást és a vizsgálatokat egyszeri üléseken hajtottuk végre hét hónap át, 2014. március és szeptember között. A résztvevőket egyenként egy csendes helyiségben fogadtuk a számukra megszokott napközi szolgáltatás helyszínén. A Könnyen Érthetőségi Vizsgálat általános ismertetése után a résztvevők választhattak, hogy hangosan vagy magukban olvasnak-e, szükség esetén segítséget is igényelhetnek egy-egy szó elolvasásához.

A közvetítés magában foglalta a releváns képekre és szavakra mutatót, valamint a releváns gesztikulációt. A szóbeli magyarázatok szorosan illeszkedtek a dokumentum szókinchaszínálatához. Az 1. (egyszerű szöveg) és a 2. (összetett szöveg) feltétel négy

lépést tartalmazott az elkészített forgatókönyvek szerint: (a) a téma összefoglalása; (b) a felsorolt pontok és minden szöveges következtetés tisztázása; (c) a tartalommal kapcsolatos példakérdés feltétele; és (d) a közvetítő a szöveg nyújtotta információkból arra következtet, hogy „mi történhet”.

A 3. (egyszerű szöveg) és a 4. (összetett szöveg) feltételeknél, amelyekben hiányzott a közvetítés, az olvasási feladat végrehajtása előtt megnyugtatták a résztvevőket a teljesítmény vonatkozásában, és pozitív visszajelzéseket kaptak az olvasás befejeztével, de nem nyújtottak számukra strukturált magyarázatot vagy szóbeli támogatást a szöveg megértéséhez.

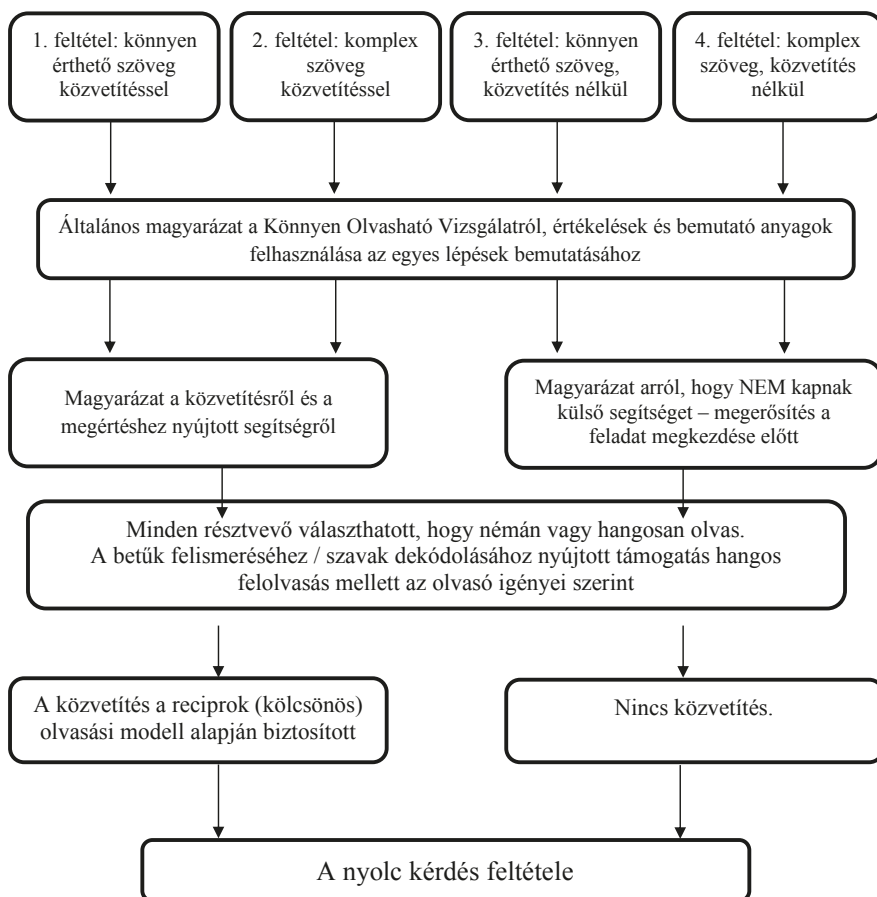
A vizsgálatot végző személy egyik esetben sem válaszolt részletesen a résztvevők által az olvasás befejezése után kezdeményezett megjegyzésekre vagy kérdésekre. Ezután a résztvevőknek feltették a nyolc előre megfogalmazott kérdést. Minden kérdés esetében legfeljebb két ismétlést engedélyeztünk, amennyiben nem kaptunk választ 5 másodpercen belül. Ha további 5 másodperc elteltével sem érkezett válasz, egy nem a szöveggel kapcsolatos megszólítással, például: „Szüksége van több időre?” vagy „Mindен rendben van – nagyon jól csinálja.,” igyekeztünk megnyugtani és megerősíteni a résztvevőt. Ha további 5 másodperc elteltével sem érkezett válasz, a résztvevők lehetőséget kaptak arra, hogy negyedszer is meghallgathassák az adott kérdést vagy áttérjenek a következőre (2. ábra).

2. táblázat. A Könnyen Olvasható Vizsgálat eredményeinek összehasonlítása a körülmények figyelembevételével

Könnyen Olvasható Vizsgálat pontszám (maximum 28)	1. feltétel: könnyen érthető szöveg közvetítéssel	2. feltétel: komplex szöveg közvetítéssel	3. feltétel: könnyen érthető szöveg, közvetítés nélkül	4. feltétel: komplex szöveg, közvetítés nélkül	p
Mean/Átlag (SD)	16,8 (4,43)	12,87 (5,17)	14,13 (5,18)	14,73 (5,05)	0,245
Range/Tartomány	9–23	4–21	5–21	5–24	

4. Megbízhatóság

Az értékelők értékelési, azaz pontozási folyamatának megbízhatóságát két lépésben ellenőriztük a résztvevők harmadát (n=20) képviselő véletlenszerű mintán. Ennek a mintának a független pontozását egy lingvisztikában jártas, és a könnyen érthető szövegek területén tapasztalt szakember végezte. Az értékelők közötti megbízhatóság $k=0,71$ volt, ami jó, illetve jelentős megegyezést jelez (Fleiss 1981; Pring, 2005: 207).



2. ábra. A Könnyen Olvasható Vizsgálathoz tartozó eljárás

5. Elemzés

Mindhárom felmérés (BPVS, YARC és a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat) adatait felvit-tük egy adatbázisba, és elemeztük az SPSS 22. verziójával (IBM SPSS szoftver <https://www.ibm.com/uk-en/analytics/spss-statistics-software>).

Kétirányú ANOVA mérte a nyelvi komplexitás és a támogatás fő hatásait a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat pontszámra, majd az ANCOVA következett két kovariáns bevonásával: az olvasás megértése és a befogadó szókinccsének pontszámaival, amelyek feltételezhetően befolyásolják a teljesítményt. A regressziós lejtők homogenitása

sem a befogadó szókincs, $F(1,53)=3,34$, $p=0,73$, sem az olvasásértés ($F(1, 53)=<1$, $p=0,638$) esetében nem sérült, így az ANCOVA használatát indikáló feltételezések is helytállóan bizonyultak. Az adatokat megvizsgáltuk a normálistól való jelentős eltérések tekintetében; a 3. feltételhez kapcsolódó (nyelvileg egyszerű, közvetítés nélküli) adatokat a normálistól eltérőnek találtuk, és azok átalakítására tett kísérleteink sikertelennek bizonyultak. Ezért a paraméter becslés körüli p -érték és a korrigált és felgyorsított konfidencia-intervallumok kiszámításához nemparaméteres bootstrappinget alkalmaztunk 5000-es mintacserével. A p -értéket és konfidencia-intervallumokat minden esetben bootstrapping alkalmazásával számoltuk. A nemparaméteres bootstrapping a mintavétel eloszlását becsüli meg, az eredeti mintán alapul, és akkor célszerű alkalmazni, ha az eredeti minta reprezentatív a vizsgált populációra nézve (Efron és Tibshirani, 1993). A post hoc tesztet Sidak módszerrel végeztük és a kapcsolódó p -értéket feltüntettük.

III. Eredmények

Vizsgálatokat végeztünk az életkor, a nem, a szókincs (BPVS) és a szövegértés (YARC) közötti összefüggések feltárása céljából. Az átlagokat az 1. táblázat tartalmazza.

A Levene-teszt normális adateloszlást mutatott a résztvevők életkorára vonatkozóan ($p > 0,05$). A nemek csoportonkénti megoszlását khi-négyzet próbával vizsgáltuk, és nem találtunk szignifikáns különbséget, $X(3)=5,7$; $p=0,127$. Az ANOVA alkalmazásával szintén nem találtunk szignifikáns különbséget a négy csoport között a szókincs szintjének átlagában (BPVS), $F(3, 56)=0,465$. $p=0,708$, vagy a szövegértés vonatkozásában (YARC), $F(3, 56)=1,38$, $p=0,260$. A variancia homogenitásának Levene-tesztje nem volt szignifikáns ($p > 0,05$) egyik teszt esetében sem; ezért a feltételezések nem sérültek.

A receptív szókincs (BPVS) és a szövegértés (YARC) átlagai az egyes csoportoknál az életkornak megfelelően szerepelnek a hónapok szerint, mellettük a szórás mértéke, szintén hónapokra bontva. Nem állnak rendelkezésre olvasási tesztek vagy receptív szókincs értékelések, amelyek az értelmileg akadályozott felnőttek populációjára vonatkoznak, ezért standard pontszámok sincsenek. Az összes résztvevő szókincsének átlag pontszáma 9;04 év volt, mely a <3;09 évtől a 15;09 évig terjedt. A szövegértés életkori egyenértéke 4;10 év és >12;05 év között változott. Az életkornak megfelelő szövegértés-átlag az összes résztvevőre vonatkoztatva 7;01 év volt.

1. A nyelvi bonyolultság és a közvetítés hatása a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat pontszámaira

Meglepő módon, amint azt a 2. táblázat mutatja, a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban elért pontszámok nem különböztek szignifikánsan azok között, akik a véletlenszerű besorolás alapján közvetítésben részesültek, és akik nem: $F(1,57) < 1$; $p = 0,770$; 95%; BC_a CI [-3,06; 2,17]. Továbbá a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban elért pontszámok nem különböztek szignifikánsan azok között, akik a véletlenszerű besorolás alapján nyelviileg összetett vagy egyszerű szöveget kaptak kézhez, $F(1,57) = 1,63$; $p = 0,213$; 95%; BC_a CI [-0,98; 4,32]. Nem találtunk szignifikáns kölcsönhatást a nyelvi komplexitás és a közvetítés között, $F(1,57) = 3,12$; $p = 0,084$; 95%; BC_a CI [-9,50; 0,50].

2. A receptív szókincs és a szövegértés hatása

Jelentős pozitív korrelációt találtunk a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban elért pontszámok és a receptív szókincs $r(60) = 0,686$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,471$; és az értett szöveg $r(60) = 0,579$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,335$ között. Az előzetes leírásnak és tervezésnek megfelelően a feltételezések teljesültek az ANCOVA-val kapcsolatban. A receptív szókincs és a szövegértés különálló kovariánsokként épültek be a későbbi elemzésbe.

A receptív szókincs (BPVS II pontszámok) alapján nem volt különbség a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat pontszámaiban azoknál, akik véletlenszerű besorolás alapján nyelviileg összetett vagy egyszerű szöveget kaptak, $F(1,57) = 1,18$; $p = 0,277$; 95%; BC_a CI [-0,84; 2,9], és véletlenszerűen részesültek közvetítésben vagy sem, $F(1,57) = 1,71$; $p = 0,186$; 95%; BC_a CI [-3,11; 0,72].

Jelentős kölcsönhatás volt azonban a nyelvi komplexitás és a közvetítés között, $F(1,57) = 4,64$; $p = 0,039$; 95%; BC_a CI [-7,42; -3,69]. A post hoc tesztekéből kiderült, hogy az a csoport, amely a könnyen érthető szöveget közvetítéssel kapta, lényegesen jobban teljesített a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat során, mint az a csoport, amelynek tagjai a közvetítéssel a bonyolult szöveget kapták feladatul, $p = 0,011$. A fennmaradó csoportok közötti többi különbség nem volt szignifikáns, $p > 0,05$.

A szövegértési (YARC) képesség kontrollálásakor nincs szignifikáns fő hatás a nyelvi bonyolultságra, $F(1,57) = 1,28$; $p = 0,265$; 95%; BC_a CI [-0,98; 3,38] vagy a közvetítésre, $F(1,57) < 1$; $p = 0,400$; 95%; BC_a CI [-3,22; 1,27]. A kölcsönhatás nem volt szignifikáns. $F(1,57) < 1$; $p = 0,371$; 95%; BC_a CI [-6,54; 2,26].

IV. Értekezés

A feltételezésünk az volt, hogy a nyelvi egyszerűség mértékének növekedése az olvasói pontszám javulását eredményezi a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban, és hogy azok, akik közvetítésben részesülnek, szintén magasabb pontszámot érnek majd el, mint azok a résztvevők, akik nem részesültek közvetítésben. Azonban a külső beavatkozások egyike sem (közvetítés és könnyen érthető nyelvi szint) gyakorolt jelentős hatást a résztvevők megértésének szintjére a könnyen érthető szövegek vonatkozásában. A közvetítés nem volt hatással a résztvevő teljesítményére a vizsgálatban, függetlenül attól, hogy egyszerű vagy összetett szöveget kapott-e. A várakozásoknak megfelelően a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban nyújtott szövegértési teljesítmények szórásának jelentős részét mind a receptív szókincs, mind az olvasásértés pontszámok magyarázták, jelezve, hogy a nyelvi képesség kritikus tényező. Amikor a receptív szókincs befolyását kontrolláltuk, azok, akik a könnyen érthető nyelvezetű szöveget közvetítéssel kapták meg, lényegesen jobban teljesítettek, mint azok, akik az összetett nyelvezetű szöveget kapták közvetítéssel. Ugyanakkor a csoportok között nem volt különbség, amikor az olvasási képességet kontrolláltuk. Úgy látjuk, hogy a résztvevők teljesítményének kritikus tényezői a belső nyelvi képességekhez kapcsolódtak, nem pedig azokhoz a külső tényezőkhöz, amelyek a vizsgálat eszközeit képezték (szabványosított közvetítés és könnyen érthető nyelvi szint).

A vizsgálat belső tényezői a szövegértési képesség és a szókincs voltak. A Könnyen Érthetőségi Vizsgálat szövegének megértéséhez (Sperber & Wilson, 1986) az olvasási és nyelvi készségek kognitív igényének csökkentése volt szükséges, így lehetővé vált a kognitív nyereség optimalizálása. A szókincs (BPVS) tesztelése során a résztvevők átlagos pontszámai összességében magasabbak voltak, mint a szövegértésé (YARC), ami azt jelezte, hogy a szókincset felhasználhatták a gyengébb olvasási készségeik kompenzálására. Más kutatásokban már kimutatták, hogy a szavak felismerése és a szókincs támogatja az értelmileg akadályozott emberek szövegértését (Nash & Heath, 2011; Snowling és mtsai, 2008). Ezért nem volt meglepő, hogy a szókincs volt az a változó, amely a legnagyobb hatással volt a szöveg általános megértésére. A nyelvi képességek olvasáskor történő alkalmazása számos más kognitív képességet is magában foglal, például a fonológiai és munkamemóriát, a felidézést, a vizuális térbeli tudatosságot és az információ olvasás közbeni folyamatos frissítésének képességét. Az értelmileg akadályozott személyekről kiderült, hogy ezeknek a készségeknek az olvasásba való sikeres integrációja kihívást jelent (Carretti és mtsai, 2010; Henry & Winfield, 2010; van der Molen és mtsai, 2007; Numminen és mtsai, 2002). Kognitív túlterheléskor a megértés pillanatában a külső tényezők (nyelvi komplexitás, szabványosított közvetítés) és a belső készségek integrálásának bonyolult folyamata felfüggesztésre kerül (Wilson & Sperber, 2002). A könnyen érthető szövegek jelenlegi veszélye abban rejlik,

hogy az olvasók jóval azelőtt érik el a kognitív túlterhelést vagy jutnak téves értelmezésre, hogy megállapítanak a szöveg pontos és releváns jelentését.

Az alternatív magyarázatok valószínűleg a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat során használt anyagok és módszerek nyelvi összetettségében rejlenek. A brit Egészségügyi Minisztérium nyelvi szempontból legegyszerűbb és legösszetettebb „könnyen érthető” dokumentumainak mintájára épülő vizsgálatban arra kértük a résztvevőket, hogy a kérdések megválaszolása előtt több oldalnyi szöveget olvassanak el. A résztvevők átlagos olvasási képessége 7;05 év volt (2. osztályos tanulóknak megfelelő szint), ami jóval elmarad a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat szövegeinek Flesch (1948) olvashatósági teszt alapján meghatározott 4. és 14. szintjeitől (életkor megfeleltetés szerint 8–9 év, illetve 16+ év). A relevanciaelméletnek megfelelően (Wilson & Sperber, 2002) a gyenge olvasók, akiknek viszonylag magas a kognitív olvasási terhelhetőségük, alacsony kognitív nyereséget érezhetnek ezen feladatban való részvételük során. Így egyes olvasók abbahagyták a releváns információk keresését, amikor a feladat túlságosan megterhelővé vált számukra. Mások valószínűleg a rendelkezésre álló képek alapján értelmezték az információkat. Ugyanis, habár ugyanazt a képanyagot használtuk mindkét szövegben, a résztvevők egyéni értelmezései a szöveg jelentésének alátámasztására jelentősen eltérhettek egymástól, amit itt nem mértünk közvetlenül. A résztvevők valószínűleg a verbális jelekből és az ismert kulcsszavakból származó információkhoz is személyes jelentést társítottak, így segítve az értelmezést. Ezenkívül a gyengébb olvasók figyelmét leköthette egyes releváns kulcsszavak ortográfiai (betűnkénti) dekodolása akár annak árán is, hogy a mélyebb megértés érdekében a szöveg egészéből vonjanak le következtetéseket. Ezért az, hogy a könnyebb érthetőség érdekében a kognitív terhelést úgy próbáltuk csökkenteni, hogy a nyelvi bonyolultságot (külső tényező) módosítottuk a már amúgy is „nyelvileg egyszerű” szövegben, úgy tűnik, kevésbé eredményezte a résztvevők kognitív erőfeszítéseinek csökkenését, mint az olvasó számára ismerős, felismerhető és releváns szókinccs alkalmazása a szövegben.

Az úgynevezett belső szituációs képek létrehozása az olvasás során a kulcsszavak felismerésével és az olvasottak személyes tapasztalatokkal való összekapcsolódása útján valósul meg (Mcnamara & Magliano, 2009). Bár ezen tanulmányban a közvetítés (külső tényező) a létező gyakorlat egy feltételezhető esetét testesítette meg, a kapcsolatokat nem szabtuk személyre az egyén számára. Lehetne amellet érvelni, hogy a vizsgálat részeként nyújtott közvetítés néhány olvasó számára csak a felületi megértés erősítését szolgálta. A relevancia elmélet szerint a relevancia gyors és könnyű létrehozásának lehetőségét növelve jobb megértési szintre juthatunk, de ennek mértéke szintén függ az adott személy egyedi háttérétől és profiljától (Wilson & Sperber, 2002). Különböző tanulmányok alátámasztották, hogy a széles körű ismeretekkel és élettapasztalattal rendelkező értelmileg akadályozott emberek (Numminen és mtsai, 2002) felülmúlják a hasonló kognitív képességekkel rendelkező nem értelmileg akadályozott személyeket a szókinccsfeladatokban.

Felnőttként továbbfejlesztették szókincsüket a világgal kapcsolatos egyedi tapasztalati megértésükre alapozva. Ezek az eredmények rámutatnak arra, hogy szükség van a könnyen olvasható és könnyen érthető szövegek szerkesztésének integráltabb modelljére, amely nem csupán a formátumra és az olvasóknak történő prezentálás folyamatainak szabályozására támaszkodik. Ez megerősíti Chinn (2014) azon véleményét, miszerint az egészségügyi információk mélyebb szintű megértésének feltételeit kevésbé veszik figyelembe a könnyen érthető anyagok készítésére irányuló szabályrendszerekben, mint a felszínes szempontokat. Az egyes olvasók korábbi személyes tapasztalatainak és szókincsének közvetítés útján történő kiaknázása, valamint a tanulás támogatása fontos szerepet játszhat a jelentés értelmezésében és az összetett fogalmak releváns megértésében.

A külső tényezők manipulálása: a nyelvi komplexitás, valamint a szabványosított közvetítés mint a megértés javítását szolgáló beavatkozás hozzájárulhatott a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat során adott válaszok kialakításához, de egyik beavatkozás sem volt jelentős hatással a résztvevők megértési szintjére. A nyelvi bonyolultság beállítása nem változtatott a résztvevők teljesítményén. Az egyszerűsítési folyamat eredményeként például a szókincs ismétlődése a felszínen megerősíthetett fogalmakat, de úgy tűnik, hogy nem hatott a mélyebb megértésre. Ez alátámasztja Fajardo és mtsai (2014) eredményeit, ahol a referensek fokozott használata (szavak ismétlése) az értelmileg akadályozott résztvevőknél az olvasásértés pontszámának csökkenéséhez vezetett. Ezenkívül megkérdőjelezi az Egészségügyi Minisztérium könnyen érthető anyagok készítésének irányelveiben (2012) megfogalmazott, az ismétlés alkalmazására vonatkozó ajánlásait az Egyesült Királyságban. A szavak és kifejezések fokozott ismétlődése, függetlenül attól, hogy az ismétlésekre a szokásos gyakorlatból fakadóan vagy nem szándékos módon kerül sor, nem mindig tekinthető a könnyen érthető szöveg jobb megértését elősegítő módszernek.

A kölcsönös (reciprok) olvasási modellen alapuló közvetítés (Palincsar & Brown, 1984) magába foglal egy strukturált összefoglalást, a szöveg magyarázatát, a felsorolt pontok tisztázását és egy példát a kikövetkeztethető információkra. A közvetítés során rámutatással megerősítettük a kulcsszavakat, és a hozzájuk tartozó képekre magyarázatot adtunk, amelynek célja a következtetések egyértelművé tétele volt, és adott esetben alkalmaztuk a gesztikuláció eszközeit is. A közvetítés lehetővé tette, hogy az 1. és 2. feltétel szerinti, közvetítésben részerült résztvevők többször is találkozzanak a szöveges tartalommal, és hosszabb időt nyújtott az információk feldolgozására a 3. és 4. feltételek szerinti, közvetítésben nem részesült résztvevőkkel összehasonlítva. Az összefoglalással, magyarázattal és a pontok tisztázásával a közvetítés kompenzálást jelentett azon résztvevőknek, akik gyengébb fonológiai és ortográfiai dekódolási képességekkel rendelkeznek (Snowling és mtsai, 2008). A szóbeli összefoglaló feldolgozása azonban még mindig jó szókincsismeretet (Nash & Heath, 2011) és a különböző végrehajtó funkciók integrációját igényli, mint az emlékezet (Henry & Winfield, 2010; van der Molen és mtsai, 2007) és a vizuális térbeli tudatosság (Numminen és mtsai, 2002).

Továbbá az, hogy példát mutattunk arra, hogyan lehet az olvasott információt egy elképzelt szituációba ültetni, nem feltétlenül váltotta ki az olvasó saját életére nézve releváns, személyes belső szituációs képeinek használatát (McNamara & Magliano, 2009). Aktív szerepjáték kialakítása dráma (Donaghy & Anderson, 2015) és társasjátékok (Montenegro & Greenhill, 2015) révén, vagy valós élmények élénkítése látogatások, beszélgetések és történetmesélés révén (Cameron, 2015; Grove, 2014), valamint mindezek mellett egy könnyen olvasható és könnyen érthető szöveg használata ösztönözheti a belső szituációs képtár könnyebb és hatékonyabb szövegből történő összeállítását.

Bár a közvetítés mint beavatkozás előnyös lehetett egyes résztvevők számára, a támogatás egyetlen csatornájára, a tartalom auditív-verbális-gesztusos megisméltésére összpontosított, és csekély kölcsönöséget alkalmazott a beszélgetésben. Ugyan a közvetítés lehetővé tette a válaszadást, a résztvevők azonban mégis túlnyomó részt passzívak voltak, amit a kommunikatív kezdeményezések hiánya bizonyít. Noha ez általános mintázatnak számít az értelmileg akadályozott emberek olvasási magatartásában (Chinn & Homeyard, 2016; Gersten és mtsai, 2001; Reichenberg, 2013), a közvetítésre adott passzív magatartás mértéke ezen kísérlet során váratlan volt. Alfassi és mtsai (2009) ismételt és kölcsönös párbeszédre támaszkodtak a reciprok olvasás sikeres megvalósítása során, amely az értelmileg akadályozott felnőttek olvasás útján nyert információk megértésének növekedéséhez vezetett. Szólnak érvek amellett, hogy azoknak a résztvevőknek az esetében, akik megpróbálták elolvasni és megérteni a Könnyen Érthetőségi Vizsgálat során használt, összetett nyelvezetű szöveget, a közvetítés egyszerűen csak egy újabb bemeneti forrást jelentett, amely végül megnövelte a kognitív terhelésüket. Erre a következtetésre jutottak Hurtado és mtsai (2014) is. Ez az egyik lehetséges magyarázat arra, hogy a közvetítés miért tűnt hatékonyabbnak, ha a könnyen érthető nyelvezetű szöveggel kombinálták, ahol a kognitív igénybevétel összességében alacsonyabb volt, mint a nyelviileg összetett szöveg esetében. A relevanciaelmélet (Sperber & Wilson, 1986) szerint minden személyes interakció számos további és változó inger hoz magával, amelyek közül sok implicitként fogható fel: ezeket értelmezni kell, majd következtetéseket levonni belőlük. Ezen kommunikációs modell alapján a közvetítés a kognitív erőfeszítések csökkentésére vagy növelésére is hatást gyakorolhat.

Lehetséges, hogy a mindennapi gyakorlatban kevésbé hangsúlyos a könnyen érthető anyagok szerepe a kommunikációs szituációkban. Mander (2013) szerint a könnyen érthető szöveg ugyan hasznos volt a figyelem megteremtésében a megfigyelt egészségügyi konzultációk során, de hangsúlyosabbnak vélte a közvetítők által használt nyelvezet megválasztását, annak szintjét és pontosságát. Noha a könnyen érthető anyagok Mander triádmodelljének (közvetítő – dokumentum – olvasó) egyik sarokelemeként működtek, nem foglaltak el központi helyet az interakciók elemzésében. Ez megkérdőjelezi a könnyen érthető szövegek szerepét az interakciókban, és azt a szerepet, amelyet a szerkesztők szánnak ezeknek.

Meg kell jegyeznünk, hogy bár jelen tanulmánynak számos erőssége van, mégis viszonylag kisléptékű. A Könnyen Érthetőségi Vizsgálat anyagát úgy hoztuk létre, hogy megtartsa a látszatervényességét; színes képeket tartalmazott, nagy helyeket hagytunk az egyes sorok és bekezdések között, listajeleket és nagyméretű betűtípust használtunk. El kell ismernünk, hogy ezek és más jellemzők is hozzájárulhattak a résztvevők teljesítményéhez akár pozitívan, akár negatívan befolyásolva azt, de szerepüket ebben a tanulmányban nem vizsgáltuk. Bár nagy gondot fordítottunk arra, hogy egy aktuális és közös témát válasszunk, amely a legtöbb résztvevő számára ismerős, a csoportokat nem hasonlítottuk össze annak alapján, hogy a vizsgálat előtt milyen mértékben találkoztak az adott témával, milyen előzetes információkkal rendelkeztek azzal kapcsolatosan. A különböző személyes tapasztalatok befolyásolhatták az eredményeket. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban való részvétellel kapcsolatos különböző egyéni motivációs szintek ugyancsak befolyásolhatták a teljesítményt. Ez a jelenség nem volt közvetlen fókuszja jelen tanulmányunknak, ezért nem is mértük külön. A kísérleti munka strukturálása során is nehézségek merültek fel az írás/olvasási készség kapcsán, ahol az egyszerre jelenlevő kognitív változók miatt számos lehetséges zavaró hatással kellett számolni. A Könnyen Érthetőségi Vizsgálatban a résztvevőknek sokáig kellett megőrizniük az elolvasott információkat, hogy feldolgozhassák azokat és válaszolhassanak a kérdésekre. A gyengébb munkamemóriával vagy verbális befogadó képességgel rendelkezők sokkal inkább ezen hátrányosságaik miatt teljesítettek kevésbé jól a kérdések megválaszolása terén, mint az olvasásértési nehézségeik miatt. Az értékelést végző kutató nem volt vak a résztvevők elosztására, tisztában volt, tisztában volt az egyes résztvevők teljesítményével, melyeket két tényező függvényében vizsgáltunk. Fontos megjegyeznünk azt is, hogy a randomizálást és az adatkezelést nem kezeltük függetlenül. A pontozáshoz használt sablon egy szigorúbban ellenőrzött változata talán megbízhatóbban rögzíthette volna a mintán belüli változékonyság tartományát.

V. Következtetés

A közvetítéssel és a nyelvi egyszerűsítéssel való manipuláció nem változtatott a könnyen érthető szövegek megértésén. Ennek a tanulmánynak az lehet az üzenete, hogy a könnyen olvashatónak és könnyen érthetőnek szánt szövegek, bár fontos és specifikus információkat tartalmazhatnak az értelmileg akadályozott emberek számára, önálló eszközként nem biztosítanak mást, mint a tartalom lehetséges felszínes megértését. Az ilyen szövegek mélyebb megértésének kulcsa annak biztosítása, hogy az olvasónak módja legyen a releváns jelentés felépítésére a bemutatott információk alapján. Ez elérhető, ha a közvetítési folyamatokat az olvasók nyelvi kapacitásához, szókincséhez és

egyéni élettapasztalatához igazítjuk, továbbá a szöveges következtetéseket egyértelművé tesszük, a jelentéseket kitágítjuk és kidolgozzuk, valamint bővítjük az olvasó szókincsét, és a szöveges tartalmakat az átélt tapasztalataihoz kapcsoljuk. Az egészségügyi információk megértésében szerepet játszó belső és külső tényezők közötti bonyolult kölcsönhatások mélyebb megértése nélkül azt kockáztatjuk, hogy a könnyen olvasható és könnyen érthető kiadványok továbbra is felületesen működnek majd, mint pusztán „kozmetikai eszközök” (Walmsley, 2013:17).

Összeférhetetlenség

Összeférhetetlenséggel kapcsolatban nem érkezett bejelentés.

ORCID

Susan Buell – <https://orcid.org/0000-0002-1496-6557>

Karen Bunning – <https://orcid.org/0000-0002-7396-9205>

Irodalomjegyzék

- Alfassi, M., Weiss, I. & Lifshitz, H. (2009). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, (24) 3:291–305. <https://doi.org/10.1080/08856250903016854>.
- Benjamin, R. (2012). Reconstructing readability: Recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*, (24) 1:63–88. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9181-8>.
- Buell, S., Langdon, P., Pounds, G. & Bunning, K. (in preparation). *A survey of Department of Health 'Easy Read' documents (2000–2012) and their mainstream equivalents*.
- Cameron, L. (2015). The thing is, we all have stories don't we? *Tizard Learning Disability Review*, (20) 1:37–40. <https://doi.org/10.1108/TLDR-09-2014-0031>.
- Carretti, B., Belacchi, C. & Cornoldi, C. (2010). Difficulties in working memory updating in individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 337–345. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01267.x>
- Change People (2009). *How to make information*. <http://www.changepeople.org> (letöltve: 2021.09.20.).
- Chinn, D. (2014). Critical health literacy health promotion and people with intellectual disabilities. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, (5) 3:249–265. <https://doi.org/10.1080/18377122.2014.940811>

- Chinn, D. & Homeyard, C. (2016). Easy read and accessible information for people with intellectual disabilities: Is it worth it? A meta-narrative Literature Review. *Health Expectations*, (20) 6:1189–1200. <https://doi.org/10.1111/hex.12520>
- Cooper, S. A., McLean, G., Guthrie, B., McConnachie, A., Mercer, S., Sullivan, F. & Morrison, J. (2015). Multiple physical and mental health comorbidity in adults with intellectual disabilities: Population-based cross-sectional analysis. *BMC Family Practice*, (16) 1:110. <https://doi.org/10.1186/s12875-015-0329-3>
- Dejong, G., Palsbo, S. E. & Beatty, P. W. (2002). The organization and financing of health services for persons with disabilities. *The Milbank Quarterly*, (80) 2:261–301. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.t01-1-00004>.
- Department of Health (2010). Department of Health guidelines: making written information easier to understand for people with learning disabilities. Revised edition. http://www.dh.gov.uk/en/Publicationsandstatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/DH_123766 (letöltve: 2021.09.20.).
- Department of Health (2011). Healthy lives healthy people update and the way forward easy read. *Disability Discrimination Act* (2005). <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> (letöltve: 2021.09.20.).
- Donaghy, C. & Anderson, E. (2015). Bowel Health and Screening: A resource for people with learning disabilities and their carers (Poster Abstract at 15th International Conference on Integrated Care, Edinburgh, UK March 25–27 2015.). *International Journal of Integrated Care* 15. Annual Conf Suppl; URN:NBN:NL:UI:10-1-117084.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). *British picture vocabulary scale II*. Windsor: NFER-Nelson.
- Easyhealth* (2010). <http://www.easyhealth.org.uk/> (letöltve: 2021.09.20.).
- Easy-to-read Association (2002). <http://www.lecturafacil.net/eng/> (letöltve: 2021.09.20.).
- Efron, B. & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. London: Chapman & Hall.
- Emerson, E. & Baines, S. (2010). *Health inequalities & people with learning disabilities in the UK: 2010*. Improving Health and Lives: Learning Disabilities Observatory, UK. <https://www.ndti.org.uk> (letöltve: 2021.09.20.).
- Enderby, P. & Davies, P. (1989). Communication disorders: Planning a service to meet the needs. *British Journal of Disorders of Communication*, (24) 3:301–331. <https://doi.org/10.3109/13682828909019893>.
- Equality Act* (2010) http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf (letöltve: 2021.09.20.).
- Estrada, C. A., Hryniewicz, M. M., Higgs, V. B., Collins, C. & Byrd, J. C. (2000). Anticoagulant patient information material is written at high readability levels. *Stroke*, (31) 12:2966–2970. <https://doi.org/10.1161/01.STR.31.12.2966>
- Fajardo, I., Avila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M. & Hernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (27) 3:212–225. <https://doi.org/10.1111/jar.12065>
- Fajardo, I., Tavares, G., Ávila, V. & Ferrer, A. (2013). Towards text simplification for poor readers with intellectual disability: When do connectives enhance text cohesion? *Research in Developmental Disabilities*, (34) 4:1267–1279. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.006>

- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, (32) 3:221–233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Gal, I. & Prigat, A. (2005). Why organizations continue to create patient information leaflets with readability and usability problems: An exploratory study. *Health Education Research*, (20) 4:485–493. <https://doi.org/10.1093/her/cyh009>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Strategies teaching reading comprehension to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, (71) 2:279–320.
- Grove, N. (2014). *Practical understanding: An approach to making ideas accessible*, paper presented at the IASSID Europe Congress. Vienna 14–17th July 2014.
- Hatton, C., Roberts, H. & Baines, S. (2011). *Reasonable adjustments for people with learning disabilities in England: A national survey of NHS Trusts*. IHAL (Improving Health and Lives) Learning Disabilities Observatory. <https://www.ndti.org.uk/tags/Reasonable-Adjustments> (korábban letöltve: 2019.08.09.).
- Health and Social Care Act* (2012). The Stationery Office: UK. <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2012/7/contents/enacted> (letöltve: 2021.09.20.).
- Henry, L. & Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, (54) 4:354. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01264.x>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, (2) 2:127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hurtado, B., Jones, L. & Burniston, F. (2014). Is Easy Read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, (58) 9:822–829. <https://doi.org/10.1111/jir.12097>
- Iacono, T. (2004). Accessible Reading Intervention: A Work in Progress. *Augmentative and Alternative Communication*, (20) 3:179–190. <https://doi.org/10.1080/07434610410001699744>
- Inclusion Europe Guidelines: Information for all. European standards for making information easy to read and understand*. http://inclusioneurope.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/Information_for_all.pdf (korábban letöltve: 2019.08.09.).
- Law, J. & Lester, R. (1991). Speech therapy provision in a social education centre: Is it possible to target intervention? *Journal of the British Institute of Mental Handicap*, (19) 1:22–28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1991.tb00614.x>
- Mander, C. (2013). *An investigation of the accessible information process for adults with learning disabilities*. PhD Thesis, Portsmouth: University of Portsmouth.
- Mander, C. (2016). An investigation of the delivery of health-related accessible information for adults with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, (21) 1:15–23. <https://doi.org/10.1108/TLDR-12-2014-0043>
- McNamara, D. & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (ed.), *The psychology of learning and motivation*. Vol. 51. Burlington: Academic Press. 297–384.
- Mencap (2002). *Am I making myself clear? Mencap's guidelines for accessible writing*. <https://www.mencap.org.uk/node/6040> (korábban letöltve: 2019.08.09.).
- Mencap (2003) 'You and Your Health. A basic guide to being healthy'. <http://www.easyhealth.org.uk/sites/default/files/you%20and%20your%20health.pdf> (korábban letöltve: 2019.08.09.).

- Montenegro, M. & Greenhill, B. (2015). Evaluating 'FREDA Challenge': A Coproduced Human Rights Board Game in Services for People with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (28) 223–237. <https://doi.org/10.1111/jar.12124>
- Morgan, M. F. & Moni, K. B. (2008). Meeting the challenge of limited literacy resources for adolescents and adults with intellectual disabilities. *British Journal of Special Education*, (35) 2:92–101.
- Nash, H. & Heath, J. (2011). The role of vocabulary, working memory and inference making ability in reading comprehension in Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, (32) 5:1782–1791. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.007>
- NHS England. (2015). *Accessible Information Standard. Making health and social care information.* https://www.england.nhs.uk/ourwork/patients/accessibleinfo_2 (korábban letöltve: 2019.08.09.).
- NHS England (2016). *Accessible information standard regional implementation workshop.* London: NHS England.
- Numminen, H., Service, E. & Ruoppila, I. (2002). Working memory, intelligence and knowledge base in adult persons with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, (23) 2:105–118. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(02\)00089-6](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00089-6)
- Opening Doors Self Advocacy Group. <http://www.openingdoors.org.uk/page/54/What-we-do> (letöltve: 2021.09.20.).
- Owens, J. (2006). Accessible Information for people with complex communication needs. *Augmentative & Alternative Communication*, (22) 3:196–208. <https://doi.org/10.1080/07434610600649971>
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1) 2:117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Poncelas, A. & Murphy, G. (2007). Accessible information for people with intellectual disabilities: Do symbols really help? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (20) 5:466–474. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2006.00334.x>
- Pring, T. (2005). *Research methods in communication disorders.* London: Whurr.
- RCSLT (Royal College of Speech and Language Therapists) (2018). *Policy and Campaigns Scotland: Scotland's new Social Security system acquires duty to recognise the importance of inclusive communication.* <https://www.rcslt.org/governments/scotland> (letöltve: 2021.09.20.).
- Reichenberg, M. (2013). "I liked the text about the little bird". Five intellectually disabled persons talk about texts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (15) 2:108–124. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.676565>
- Snowling, M., Nash, H. & Henderson, L. (2008). *The development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention.* Down Syndrome Research and Practice: Advance Online Publication.
- Snowling, M. J., Stothard, S. E., Clark, P., Bower-Crane, C., Harrington, A., Truelove, E., ... Nation, K. (2011). *York Assessment of Reading for Comprehension. YARC 2nd ed.* London: GL Assessment.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition.* 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- 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>

- Tavares, G., Fajardo, I., Ávila, V., Salmerón, L. & Ferrer, A. (2015). Who do you refer to? How young students with mild intellectual disability confront anaphoric ambiguities in texts and sentences. *Research in Developmental Disabilities*, (38) 108–124. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.014>
- Tuffrey-Wijne, I., Goulding, L., Giatras, N., Abraham, E., Gillard, S., White, S., ... Hollins, S. (2014). The barriers to and enablers of providing reasonably adjusted health services to people with intellectual disabilities in acute hospitals: Evidence from a mixed-methods study. *British Medical Journal Open*, (4) 4:6–10. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-004606>
- United Response (2013). *Easy News*. <http://www.unitedresponse.org.uk/easy-news> (letöltve: 2021.09.20.).
- van den Bos, K. P., Nakken, H., Nicolay, P. G. & van Houten, E. J. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: Can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disability Research*, (51) 11:835–849. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00921.x>
- van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Jongmans, M. J. & Van der Molen, M. W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, (51) 2:162–169. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00863.x>
- van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: a clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, (35) 7:1674–85.
- Voorberg, W., Bekkers, V. & Tummers, L. (2015). A systematic review of co-creation and co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, (17) 9:1–25. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>
- Waight, M. & Oldreive, W. (2016). Accessible websites – what is out there? *British Journal of Learning Disabilities*, (44) 2:122–129. <https://doi.org/10.1111/bld.12119>
- Walmsley, J. (2013). Commentary on ‘Enabling access to information by people with learning disabilities’. *Tizard Learning Disability Review*, (18) 1:16–19. <https://doi.org/10.1108/1359547131295969>
- Ward, L. & Townsley, R. (2005). It’s about a dialogue...’ Working with people with learning difficulties to develop accessible information. *British Journal of Learning Disabilities*, (33) 2:59–64. <https://doi.org/10.1111/bld.12128>
- Wilson, D. & Sperber, D. (2002). Relevance Theory. In L. Horn & G. Ward (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell. 607–632.
- World Health Organisation (2011). *The World Report on Disability*. Easy Read Version Inspire Services: UK. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/world_report_disability_easy-read.pdf?ua=1 (letöltve: 2021.09.20.).

Cikkünk a következőképpen hivatkozható:

- Buell, S., Langdon, P. E., Pounds, G. & Bunning K. (2020). An open randomized controlled trial of the effects of linguistic simplification and mediation on the comprehension of “easy read” text by people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, (33) 2:219–231. <https://doi.org/10.1111/jar.12666>

1. függelék. Példák a Könnyen Olvasható Vizsgálatból: A és B szöveg

A) SZÖVEG: Példa oldal



Cukros ételeket, mint a

– lekvár



– édesség és



– sütemények



kellemes enni, de a túl sok cukortól rosszak lesznek a fogak,



és elhízhat az ember.



A túl sok só és zsír



károsíthatja a szívet.



Próbáljon minél kevesebb chipset
és olajban sült rágcsálnivalót fogyasztani.

B) SZÖVEG: Példa oldal



A mértékkel fogyasztandó ételek azok, amelyekben magas a



– zsír-



– só- és



– cukortartalom;



nagy mennyiségben való fogyasztásuk súlygyarapodást,



szívbetegségeket



és egyéb egészségkárosodásokat okozhat.