



Edulingua

KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG,
JELNYELVEK ÉS SIKETOKTATÁS

EDULINGUA
HÁTTÉRELEMZÉSEK
Sorozatszerkesztő: Bartha Csilla

Két- és többnyelvűség, jelnyelvek és siketoktatás

*Elméletek, nemzetközi gyakorlatok és
következtetések*

Tudománytörténeti elemzés

Bartha Csilla – Pásztor Diána – Bokor Julianna

A kétnyelvűség általános kérdései, a bimodális kétnyelvűség és a siketoktatás viszonyát tudománytörténeti megközelítésben áttekintő, a magyar nyelven első ilyen jellegű elemzés eredeti változata a NyelvEsély projektum szakmai feladatait előkészítő munkálat, a Magyar Tudományos Akadémia szakmódszertani koncepciókra kiírt pályázata által támogatott, *„Az első és második nyelv minőségi oktatásának és tanulásának elméleti és módszertani megalapozása - különös tekintettel a siket közösségre: nyelvi sokszínűség, használatközpontúság és bevonódási stratégiák az esélyteremtés szolgálatában”* című kutatás (SZ-050/2014) keretében készült 2016-ban.

ELKH Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi
Kutatóközpont/MTA NyelvEsély Szakmódszertani
Kutatócsoport
(MTA SZ-007/2016)
Budapest, 2021

Tartalom

KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG.....	3
Családi kétnyelvűségi modellek	3
Oktatási stratégiák kétnyelvű helyzetben	7
A JELELŐ ELME – OKTATÁSI RELEVANCIÁJÚ ELTÉRÉSEK A SIKETEK MENTÁLIS FOLYAMATAIBAN	30
A SIKETOKTATÁS TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE	36
EURÓPÁBAN	42
Bevezetés.....	82
A hallásalapú, oralista megközelítések.....	84
Vizuális-manuális megközelítések	86
A jelnyelv alapú, kétnyelvű, vagy bilingvális/ bikulturális megközelítések.....	88
Konkrét módszerek, nemzetközi példák.....	94
<i>A jelnyelv az oktatásban</i>	95
<i>A hangzó nyelv az oktatásban</i>	97
<i>A kétnyelvű diák, a kétnyelvű osztály</i>	98
<i>A technika a siketoktatás szolgálatában.....</i>	112
<i>Integráció, inklúzió – tanulságok</i>	115
<i>Tanárképzés.....</i>	117

<i>Mérések</i>	119
<i>Siketiskolák Észak-Amerikában</i>	128

KÖVETKEZTETÉSEK

A siketség, a siketoktatás hazai és nemzetközi helyzetének, irányainak, problémáinak nemzetközi áttekintése, valamint a Magyarországi helyzetkép körvonalazása kapcsán fontos, hogy a kétnyelvűségre, kétnyelvű oktatásra vonatkozó kutatásokat, a használatban lévő gyakorlatokat, módszertani elképzeléseket kritikailag elemezzük, bemutassuk, elméleti keretet teremtve a siket-specifikus tudnivalóknak, illetve az ezek nyomán később megfogalmazandó ajánlásoknak.

Áttekintésünket a kétnyelvű szocializációs modellekkel, a családi kétnyelvűség típusaival kezdjük, majd különféle kétnyelvű oktatási metodológiák általános és nemzetközi példákon bemutatott sajátosságaival folytatjuk. Ezt követi a siketek oktatására vonatkozó tendenciák, a hagyományos metodológiai elképzelések előnyeinek és hátrányainak ismertetése, a siketoktatási intézmények oktatási elképzeléseinek és gyakorlatának, valamint a működésüket meghatározó jogszabályi háttér elemzése.

KÉT- ÉS TÖBBNYELVŰSÉG

Családi kétnyelvűségi modellek

A kétnyelvű szocializációs modelleket a nyelvek személyek és szinterek közti megoszlása alapján az alábbi csoportokba sorolja Bartha (1999):¹

Ronjat-féle család: egy személy – egy nyelv

¹ Bartha Csilla, A kétnyelvűség alapkérdései Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.

Ebben a modellben a szülők különböző anyanyelvűek, ám egymás nyelvét is ismerik valamilyen szinten. A családot magába foglaló közösség nyelve megegyezik az egyik szülő nyelvével. A szülők a Ronjat-féle családban a saját anyanyelvükön kommunikálnak a gyermekkel már a születésétől fogva.

Fantini-féle család: nem domináns otthoni nyelv

A szülők ebben a családban különböző anyanyelvűek, a környezetben használt nyelv megegyezik az egyik szülőével, ám ezt az otthoni kommunikáció során sosem használják, a gyermek az otthonán kívül, természetes és intézményes keretek között sajátítja el, illetve alkalmazza.

Haugen-féle család: nem domináns otthoni nyelv közösségi támogatottság nélkül

A modellben azonos anyanyelvű szülők egy a sajátjuktól eltérő nyelvű környezetben nevelik gyermeküket, akivel a saját anyanyelvükön kommunikálnak.

Elwert-féle család: két nem domináns otthoni nyelv közösségi támogatottság nélkül

Ebben az esetben a szülők más-más anyanyelvűek, valamint a környezeti nyelv is egy különálló, egyik szülőével sem azonos nyelv. A szülők az egy szülő – egy nyelv stratégiáját követik a gyermekükkel folytatott interakciókban.

Saunders-féle család: nem anyanyelvi szülők

A családban a szülők anyanyelve azonos, a környezet nyelvével megegyező, az egyik szülő azonban egy ettől

eltérő nyelvet használ a gyermekkel való kommunikáció során.

Kevert nyelvek

A modellben a szülők kétnyelvűek, valamint a közösség egyes részei is. Mindkét szülő keveri, váltogatja a nyelveket, amikor a gyermekkel társalog.

Bartha (1999) saját kategóriaként adja hozzá a jelnyelvalapú kétnyelvűség formáit összefoglaló típust, a *Grosjean-féle modellt*. Ide tartoznak a siket szülők siketként született gyermekei, valamint a halló szülők siket gyermekei.

A kétnyelvűség dimenzióit szintén Bartha (1999) foglalja össze az alábbi táblázatban:

Dimenziók		Magyarázat
A) A két nyelv kompetenciaszintjei	1. kiegyenlített (balansz) kétnyelvűség 2. egyenlőtlen (domináns) kétnyelvűség	A két nyelv kompetenciaszintje megegyezik Az egyik nyelv kompetenciaszintje magasabb
B) A kétnyelvűség kognitív szerveződése	1. összetett kétnyelvűség 2. mellérendelt (koordinált) kétnyelvűség	A két nyelvhez közös fogalmi rendszer tartozik A két nyelvhez két, elkülönült fogalmi rendszer tartozik.
C) Az elsajátítás ideje/módja	1. gyermekkori kétnyelvűség a) szimultán b) egymás utáni	A két nyelv elsajátítása befejeződik a 10/11. életév körül mindkét nyelv első nyelvnek tekinthető

	<p>2. serdülőkori kétnyelvűség</p> <p>3. felnőttkori kétnyelvűség</p>	<p>a kettő közül az egyik első nyelv, a másik második nyelv</p> <p>A második nyelv elsajátítása a 11. és 17. életév között zajlik le</p> <p>A második nyelv elsajátítása a 17. életév után történik</p>
<p>D) A saját nyelvi közösségi támogatottság megléte vagy hiánya</p>	<p>1. endogén kétnyelvűség</p> <p>2. exogén kétnyelvűség</p>	<p>Van saját nyelvi környezet</p> <p>Nincs saját nyelvi környezet</p>
<p>E) A két nyelv egymáshoz viszonyított státusza</p>	<p>1. hozzáadó (additív) kétnyelvűség</p> <p>2. felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűség</p>	<p>Mindkét nyelv magas társadalmi elfogadottságú: kognitív előny</p> <p>Az egyik nyelv társadalmi elfogadottsága sokkal alacsonyabb a másikéhoz képest: kognitív hátrány</p>
<p>F) A csoporthoz tartozás tudata és a kulturális identitás</p>	<p>1. bikulturális kétnyelvűség</p> <p>2. monokulturális kétnyelvűség</p> <p>3. akkulturációs kétnyelvűség</p> <p>4. dekulturációs kétnyelvűség</p>	<p>Kettős csoporttudat és kettős kulturális identitás</p> <p>Az egyik nyelvi csoporthoz tartozás és kulturális identitás tudata</p> <p>A többségi nyelvi csoporthoz tartozás és kulturális identitás tudata</p> <p>Ambivalens csoport- és indentitástudat</p>

Oktatási stratégiák kétnyelvű helyzetben

Mint már ismeretes, a siketek kétnyelvű közösségeket alkotnak. Mindennapi kommunikációjuk során két nyelvet használnak rendszeresen: egymás között a jelnyelvet, hallókkal kommunikálva pedig többnyire a többségi nyelv írott és/vagy hangzó formáját. Továbbá a jelelni tudó halló emberekkel használhatják az ún. jelelt nyelvek valamelyikét.

Minden kétnyelvű (és kétkultúrájú) helyzetben különösen fontos szerep hárul az oktatásra. Az iskolai oktatás az egyik leghatékonyabb eszköz, melyet egy nyelv és egy kultúra megőrzése érdekében használni lehet; egyszersmind oktatási stratégiákkal el is lehet sorvasztani vagy akár el lehet pusztítani egy nyelvet és egy kultúrát. A kétnyelvű helyzetekben a legfontosabb kérdés az, hogy egy diák mely nyelv(ek)en válhat részesévé az oktatási-nevelési folyamatnak ahhoz képest, hogy mely nyelv(ek)et használja a mindennapokban.

Göncz Lajos (1995) Skutnabb-Kangas egy modelljéből kiindulva négy oktatási programot mutat be, melyek a kétnyelvűség kialakulását és fennmaradását különbözőképpen segítik vagy gátolják:

1. táblázat: Kétnyelvű oktatási modellek, valamint a hozzájuk kapcsolódó oktatási programok (Göncz 1995: 97)

Oktatási modellek kétnyelvű helyzetekben	A modellekhez tartozó oktatási programok
<p>Egynyelvű oktatás, amely az egynyelvűség kialakulását ösztönzi.</p>	<p><i>Hagyományos program:</i> az oktatás nyelve a többséghez tartozó diákok esetében a többségi nyelv</p> <p><i>Befulladásági vagy alámerülési program:</i> a tanítás nyelve a többség nyelve, az oktató-nevelő munka heterogén osztályokban történik, tehát a kisebbségi nyelvhasználók is a többségi nyelv segítségével vesznek részt az iskolai tevékenységben</p> <p><i>Szegregációs program:</i> a kisebbségi tanulók saját nyelvükön tanulnak, melynek várható eredménye: egynyelvűség a kisebbség nyelvén</p>
<p>Kétnyelvű oktatás, amely távlatilag szintén az egynyelvűség kialakulását serkenti.</p>	<p><i>Átírányító program:</i> a kezdeti kéttannyelvű oktatás után egynyelvű, többségi nyelven történő oktatás, mely az egynyelvűséget segíti</p>
<p>Egynyelvű oktatás, amely két nyelv fejlődéséhez, azaz a kétnyelvűséghez teremti meg a feltételeket.</p>	<p><i>Bemerülési program:</i> a többségi tanulók tanulják egy ideig a kisebbség nyelvét</p> <p><i>Az anyanyelv megőrzésére irányuló program:</i> a kisebbségi tanulók saját nyelvükön</p>

Oktatási modellek kétnyelvű helyzetekben	A modellekhez tartozó oktatási programok
	tanulnak, s közben intenzíven tanulják a többség nyelvét is
Kétnyelvű oktatás, amely két nyelv, vagyis a kétnyelvűség fejlődését támogatja	<i>Utópisztikus kétnyelvűségi programok:</i> vegyes osztályokban két nyelven folyik az oktatás, mindig az a nyelv kap nagyobb támogatást, amelyik az iskolán kívüli helyzetekben kevésbé használatos, azaz amelyik veszélyeztetettebb

Az első két programcsoport esetében (a hagyományos programot kivéve) elmondható, hogy „nem teremti meg a feltételeket a kisebbségi tanulók nyelvi, általános értelmi és szocio-emocionális fejlődésének zavartalan alakulásához”, valamint hogy „távlatilag a többségi nyelv fejlődését és a nyelvcsereét serkentik, és nemkívánatos hatásai lehetnek a nyelvi, a szocio-emocionális fejlődésre, és az oktatás megfelelő hatékonyságát sem biztosítják” (Göncz 1995: 68).

A kétnyelvű gyermekek oktatására irányuló különböző programokat Bartha a következők szerint csoportosítja.² Az egynyelvű oktatási típusba tartoznak az alábbi lehetőségek:

² Bartha 1999.

- befulladásztó (submersion), structured immersion: az anyanyelvet ugyan figyelembe veszik, ám emögött a többségi nyelv elsajátításának célja áll
- gyenge kétnyelvű vagy átirányító oktatás: ebben a típusban az anyanyelven kezdik meg a gyermekek oktatását, majd fokozatosan irányítják át őket a többségi nyelvre

Erős kétnyelvű oktatási modellnek tekinthetők a következők:

- szeparatista programok: erős, politikailag elkötelezett, militáns kisebbségi csoportokhoz köthetőek
- két tannyelvű vagy kétutas programok: az e program szerint működő intézményekben a többségi és kisebbségi diákok együtt tanulnak, a két nyelvet napszakok, tárgyak, tanárok szerint különítik el
- anyanyelvmegtartó programok: az oktatásban tudatosan alkalmazzák a kisebbségi és a többségi nyelvet, ennek célja a megfelelő elkülönítés, a megfelelő szintű kétnyelvűség kialakítása és a kultúra megőrzése
- belemerítési (immersion) programok: ezt a többségi, domináns nyelvet beszélő diákok számára teszik elérhetővé, akik kezdetben csak a kisebbség nyelvén tanulnak, majd megjelenik a második nyelv, és fokozatos kiegyenlítődéssé tapasztalható

Két vagy több tannyelvű többségi iskolákban minden nyelv azonos státusszal rendelkezik az oktatási folyamatban. A már említetteken kívül említést tehetünk

az emigráns kisebbségek nyelvén zajló oktatásról, valamint a későbbiekben részletesen jellemzésre kerülő, siket és nagyothalló diákokat érintő oktatásról.

Az **Európa Tanács** is javaslatokat fogalmaz meg a két- és többnyelvű oktatásra vonatkozóan. A Tanács indoklásában leszögezi, hogy a megfelelő nyelvi kompetencia alapfeltétele az oktatási sikernek, legyen szó tudományos vagy szakmai jellegűről, bármilyen képzésről, de a társadalmi szerepvállalás és az integráció kapcsán is kulcsfontosságú. Vannak olyan tanulók, akik nyelvi egyenlőtlenségek okán kerülnek hátrányos helyzetbe – az ő érdekükben javasolják, hogy az EU tagállamainak kormányai a helyi körülményeket figyelembe véve tegyenek intézkedéseket az oktatási nyelvvel kapcsolatban, a gyenge iskolai teljesítmény kiküszöbölését, valamint a minőségi oktatást célozva. Az ajánlásokban leszögezik, hogy bár sok tanuló a hétköznapi kommunikációra alkalmasnak érzi saját nyelvi kompetenciáit az iskola oktatási nyelvén, sokaknak, s különösen a kevésbé kedvező társadalmi vagy gazdasági háttérrel rendelkező tanulóknak nagy kihívást jelent, hogy a tanulást is lehetővé tevő kompetenciákat szerezzenek a kérdéses nyelven. Az oktatási rendszereknek kiemelkedő felelősséget tulajdonít a Tanács az esélyegyenlőség biztosításában, így elvárásként fogalmazza meg azt is, hogy biztosítsák a használt nyelvek megfelelő elsajátíttatását – ez utóbbi pedig túlmutat a hétköznapi kommunikációhoz szükséges kompetenciákon. A nyelvtudásnak biztosítania kell a tudáshoz való hozzáférést, megléte döntő jelentőségű az életkornak megfelelő kognitív fejlődésben. Az iskolai teljesítmény

értékelése során is figyelmet kell fordítani az egyes tanulók nyelvi készségeire. A fentieket figyelembe véve tehát fontos, hogy az oktatási intézmények számításba vegyék a diákjaik által használt nyelveket, így természetesen a kisebbségi és bevándorló csoportok által használt nyelveket is, hiszen ez elősegíti a tanulók sikerességét, az önmegvalósítást, az életre, az állampolgári jogok gyakorlására való felkészülést.

A javasolt végrehajtandó intézkedések közül érdemes kiemelni, hogy az Európa Tanács az érintett közösségek ösztönzését is fontosnak tartja. Lényeges, hogy az oktatás szereplői egységesen, tudatosan lépjenek fel, ismerjék az adott állam oktatási rendszere nyújtotta lehetőségeket. Az egyes szaktárgyakat oktatóknak az oktatott diszciplína nyelvi dimenzióival is tisztában kell lenniük, képesnek kell lenniük a (nyelvi természetű) elvárások, megszerzendő kompetenciák körvonalazására az eltérő nyelvi háttérű diákjaik kapcsán. A kétnyelvű oktatás gyakorlati megvalósulása kapcsán a Tanács javaslata az, hogy a tantervben a tanítási nyelvek megoszlását pontosan határozzák meg annak készítői, így biztosítva a változatos nyelvi-tanulási környezetet a gyerekeknek, mely kedvezően hat kognitív és nyelvi fejlődésükre.

A következőkben **(hangzó) kétnyelvű oktatási programok, nemzetközi példák** áttekintését valósítjuk meg, a követendő módszertani elképzelések, a meglévő tapasztalatok eredményes felhasználását célozva.

A baszk példa³

³ *Jasona Cenoz*

Baszkföld lakosságának 73%-a, mintegy 2,1 millió ember baszk nemzetiségű. Az oktatásban három nyelv kap kiemelt szerepet: a baszk, a spanyol és az angol. Baszkföld lakosságának 27%-a beszéli a baszk nyelvet, ez a populáció kétnyelvűnek tekinthető, hiszen a spanyolt is használja. Több, mint 600 háromnyelvű általános iskola működik a területen, ezeket három típusba sorolhatjuk.

Az első modell a spanyol anyanyelvűek intézményeié, ahol a spanyol az oktatás nyelve, második nyelvként, heti 3-5 órában tanítják a baszkot. Az iskolák és óvodák 19,7%-a sorolható ide.

A második típusba tartozó intézmények olyan spanyol anyanyelvűek számára ideálisak, akik kétnyelvűek szeretnének lenni. A spanyol és a baszk megoszlása oktatási nyelvként 50-50%, de ebben lehetnek eseti eltérések. Az iskolák, óvodák 29%-a működik ezen elv szerint.

A harmadik csoportot azok az iskolák alkotják, ahol a baszk az oktatás nyelve, a spanyolt pedig heti 3-5 órában tantárgyként oktatják. Ezt a modellt a spanyol anyanyelvűek számára egyfajta immerziós programként, valamint a baszk nyelvűek számára anyanyelvmegtartó programként is megtalálhatjuk a régióban. Az iskolák és óvodák túlnyomó többsége, 50,5%-a tartozik ebbe a kategóriába.

Spanyolországban kiemelt hangsúlyt fektetnek a nyelvoktatásra. Idegen nyelveket az általános iskola 3. osztályától kötelező tanulniuk a gyermekeknek, Baszkföldön az angol terjedt el. E nyelv presztízse és

fontossága a köztudatban egyre növekszik, akadnak olyan intézmények, melyek baszk és angol kétnyelvűek. A régió iskoláiban általános gyakorlat, hogy a spanyol ajkúak már az óvodában találkoznak a baszkkal, ez fordítva azonban nem igaz: az általános iskola első osztályáig többnyire nem oktatják spanyolul a baszk nyelvűeket, a többségi nyelvvel a hétköznapi életben, az őket körülvevő világban természetes úton, nem intézményes keretek között találkoznak.

A tanárképzés kapcsán érdemes megemlíteni, hogy az általános iskolában dolgozóknál a tanítóképzői végzettség a leggyakoribb, spanyol vagy baszk nyelvű specializációval kiegészülve. A legtöbb tanár maga is kétnyelvű, angoltudások azonban egyes adatok szerint korlátozott – átfogó felmérés nem áll rendelkezésre a nyelvi kompetenciáikról. Elterjedt módszer, hogy egy tanárhoz egy nyelvet társítanak az intézményben. A baszk tananyagokat jellemzően nem más nyelvekről fordították, hanem helyben fejlesztették ki, épp úgy, mint az angol nyelvűeket. A spanyol anyag az ország egyéb részein alkalmazottakkal megegyező.

A fentiekben vázolt rendszerrel kapcsolatban a következő eredmények születtek:

- Az angol korai bevezetése nem hat negatívan a spanyol és a baszk tanulására, fejlesztésére. (Cenz, 1997)
- Az idősebb tanulók egyes megfigyelések alapján gyorsabban haladnak az angoltanulásban, mint a fiatalok, de erre vonatkozóan még nincsenek biztos eredmények.

- Az általános iskolás tanulók pozitívabban állnak a három nyelv tanulásához, mint a középiskolások. (Cenoz, 2000a)
- A kétnyelvűségnek pozitív hatásai vannak a harmadik nyelv tanulására. Azok a tanulók, akiknek jobban megy a baszk és a spanyol, általában az angollal is jobban boldogulnak. (Cenoz, 1991, 1994, 1996; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, 1998a, 2000, Lasagabaster & Cenoz, 1998)

Háromnyelvű oktatás Kínában

A kínai kisebbségek körében végzett kutatások azt mutatják, hogy az ezekben a csoportokba tartozó gyermekek sem anyanyelvükön, sem a többségi nyelven nem képesek elsajátítani az életkoruknak megfelelő kompetenciákat. Ez társadalmi és gazdasági hátrányokat egyaránt jelent számukra, melyet csak fokoz a tény, hogy bár számos kisebbségi tartományban elfogadták a tanterv angol nyelvoktatásra vonatkozó részeit, a hangsúly továbbra is a sztenderd kínaira helyeződik.

Adamson és Feng (2009) három kisebbségi tartományban vizsgálta a háromnyelvű oktatást, a csuangáknál, az ujguroknál és a jiknél. Azt találták, hogy a kisebbségi nyelv hátrányban van a kínai és az angol mellett. A hozzáadott háromnyelvű oktatást lehetővé tennék az olyan stratégiák, mint például az olvasás és írás tanulásának megvalósítása a kisebbségi nyelven, valamint mindhárom nyelv beépítése a tantervbe, ám ezt akadályozza a kisebbségi nyelv alacsony presztízse, a közösségek gazdasági és politikai befolyásának hiánya.

A Kína-szerte zajló vizsgálatok során négy alkalmazott modellt különítettek el a kutatók, ebből kettő tekinthető sikeresnek. Az első típusban a fókusz a kisebbségi nyelvre helyeződik, ide sorolható a mongol és koreai nyelvterületen megfigyelhető módszer, amikor is elsőtől kilencedik osztályig a kisebbségi nyelven oktatták a gyermekeket. A kínai és az angol tantárgyként jelenik meg ezekben az iskolákban. Az egész iskolai környezet, a tanárok és gyerekek közti valamennyi interakció terén arra törekednek, hogy a gyermekek saját kultúráját, nyelvét tükrözzék. Ahol az anyagi természetű források és a törvényi háttér is lehetővé teszi, mindhárom nyelvet sikerrel, eredményesen képesek oktatni – azaz a kisebbségi, a kínai és egy idegen nyelvet is, mely jellemzően az angol.

A második modell a kínai és a kisebbségi nyelv egyensúlyára alapoz. Ez nem csak a tanítás nyelvére vonatkozik, hanem a tanárok és a diákok etnikumára, anyanyelvére is kiterjed. Belső-Mongólia egy iskolájában a kínai és mongol tanárok aránya 30%-70%, és a diákoké pedig 60%-40%. Mindkét nyelven tanítanak, az iskola támogatja a kétnyelvű környezetet. Az angolt tantárgyként tanítják, a tanár a mongolt vagy a kínait használja referencianyelvként, a diákok preferenciájától és a tanár anyanyelvétől függően. A második modell kidolgozottabbnak tekinthető, mint az első, eredményesebben valósítja meg az etnikai sokszínűséget. Támogatják a kisebbségi nyelvet, ugyanakkor a diákok szükségét az anyanyelvi oktatásra szintén tiszteletben tartják. A kétnyelvű diákok általában más tantárgyakban is jól teljesítenek, ideértve a harmadik nyelvet (az angolt) is.

Kínában számos helyen tapasztalható intolerancia a kisebbségi nyelvek felé, a hangsúlyt itt kizárólag a kínaira helyezik. Angolt majdnem minden iskolában tanítanak, hasznos nyelvnek értékeli, de több intézmény számára is problémát jelent megfelelően képzett tanárokat találni, főleg olyan szakembereket, akik képesek a gyerekek anyanyelvén keresztül tanítani.

Az említett jól működő modellek jó példával járhatnának elől az oroszoknak, vagy épp a kazahoknak. Az olyan térségekben is, ahol a kisebbségi nyelvnek nincs gazdasági haszna (Geary and Pan 2003; Finifrock 2010), feléleszthető a kétnyelvűség és többnyelvűség, ezzel erősítve a diákok identitástudatát, önbizalmát és kognitív képességeit.

A háromnyelvű oktatás felé: Vaasa, Finnország

Finnországban az iskolakötelezettség elsőtől kilencedik osztályig tart. Ahogyan sok más európai országban, úgy itt is gyakori, hogy már ebben az időszakban több nyelv oktatását vezetik be. Mivel Finnország hivatalosan finn-svéd kétnyelvű állam, mind a svéd, mind a finn anyanyelvűeknek kötelező a másik nyelv tanulása, még akkor is, ha a svéd anyanyelvűek csak 6%-át (297 000 fő) teszik ki a népesség egészének – azaz a svéd a kisebbségi nyelvek jellemzőit hordozza, noha nemzeti nyelv. A legtöbb finn pozitív érzelmekkel viseltetik a svéd nyelv és a kétnyelvűség iránt. A jövővel kapcsolatban számos kérdés merül fel, de megfigyelhetők bizonyos tendenciák. A svédek száma csökken, de a svéd továbbra is népszerű nyelv. Ez különösen a vegyes házasságokban észrevehető, ahol két-három gyermeket is svéd beszélőként tartanak

nyilván. A médiában gyakran felmerülő téma a svéd nyelv helyzete, a lakosság többsége támogatja a kétnyelvűséget. Egyre kevesebb a svédül is elérhető szolgáltatás, de minden svédet tanult gyermek használható svéd tudással kerül ki a munkaerőpiacra (Herberts 1997).

Habár kötelező a másik nyelv, a diákok meghatározhatják, meddig tanulják azt. A tanulóknak további egy nyelv kötelező, de lehetőség van egy negyedik nyelv tanulására is. Az első idegen nyelvet általában az általános iskola harmadik osztályában (kilencévesen) kezdik oktatni, de az sem ritka, hogy korábban, első, második osztályban megkezdik a tanítását. Ez az első idegen nyelv nem feltétlenül a másik nemzeti nyelv, a diákok választhatnak a sajátjukétól eltérő nemzeti nyelv és egy másik idegen nyelv között. A gyakorlat általában a következő: minden svéd anyanyelvi beszélő első idegen nyelvként a finnt választja. A finn anyanyelvűek kevésbé motiváltak arra, hogy elsőként a svédre tegyék le a voksukat, 1994 és 2000 között a finn lakosság 87,6%-a az angolt választotta.

Az első és hatodik osztály között valamikor (általában ötödikben) bevezetik a második idegen nyelvet, mely szintén opcionális. A 2000/2001-es tanévben a diákok 35%-a választott második idegen nyelvet, a legnépszerűbb ezek közül a német volt. Hetedikétől a kilencedikig osztályig párhuzamosan folyik az első és második idegen nyelv oktatása. A felsőbb osztályokban ismét bekerülhet egy újabb nyelv az oktatásba, nyelvekre specializálódó tanulóknál akár két idegen nyelv is hozzáadódhat a tanulmányokhoz. A statisztikák azt mutatják, hogy a kötelező nemzeti nyelv választása általában a legutolsó helyre kerül, azaz a felsőbb osztályokban bevezetett

idegen nyelvek között bukkan fel – 1994 és 2000 között a diákok 98.3%-a választotta a svédet harmadik idegen nyelvnek.

A nyelvválasztást különböző tényezők határozzák meg: a régió, a rendelkezésre álló tanárok, a tanulócsoporthoz mérete, stb. Az iskolák többsége állami iskola, így az állam, illetve a helyi önkormányzat fedezi a költségeket. Az 1991-es nyelvi törvény lehetővé teszi, hogy a tanítás nyelve ne a diák anyanyelve legyen, de az anyanyelvi oktatásra mindenkinek megvan a lehetősége, ami a kisebbségi svédeknek nagyon fontos. A finn diákoknak is biztosított a lehetősége annak, hogy az anyanyelvüktől eltérő nyelven tanuljanak egyes tantárgyakat. A szabad választás lehetősége nagyon fontos ebben a közegben. Nagyon sokféle nyelvtanulás van a teljes bemenéstől a heti 30 perces nyelvórákig, de a cél mindig ugyanaz: a korosztálynak megfelelő tudás elsajátítása, valamint az, hogy a nyelvtanulás ne befolyásolja negatívan a tárgyi tudnivalók megismertetését.

Az iskolák 3-8%-a az első és hatodik osztály között biztosítja a nyelvbevonásos oktatást, míg ez a szám hetedik és kilencedik között 14%-ra nő. A bemenítéses iskolákban a tanítás több mint 50%-a az adott célnyelven történik, ezek a programok egyre népszerűbbek Finnországban, több nyelv viszonylatában is. A legtöbben az angolt választják, de a svéd bemenítéses programok száma is nő. 2002-ben 5000 diák vett igénybe ilyen oktatást.

Vaasa településen, Nyugat-Finnországban, ahol a többség finn nyelvű, a másik hivatalos nyelv, a svéd megtanulása remek lehetőség a felnövő gyerekek számára a munkaerő-

piaci viszonyok miatt. A svéd népszerűsége régióként változó, ám Vaasa területén igen magas – erre mutat rá az is, hogy itt választotta a legtöbb finn gyerek első idegen nyelvként a svédet. A lakosság kb. 26%-a svéd anyanyelvű erre felé, főleg a tengerparti területeken. Svédországgal erős kapcsolatokat ápol a város. A kétnyelvű program 1987-ben kezdődött, és lehetőség nyílt arra is, hogy az egynyelvű finn gyerekek részt tudjanak venni svéd bemelegítőes oktatásban, ahol első iskolai naptól kezdve mindent svédül tanultak. A gyerekek fejlődését mindkét nyelv és tárgyi tudásuk tekintetében is folyamatosan vizsgálták.

A vaasai eredmények megfelelőnek bizonyultak (ld. pl. Bergström 2002; Björklund 1996; Buss 2002; Elomaa 2000; Lauren 2003; Mard 2002; Södergard 2002), a közigazgatás szereplői, a tanárok, a szülők is pozitív visszajelzéseket adtak. Mint kiderült, nem csak a program stabilitását támogatják, hanem szeretnék kiterjeszteni olyan módon, hogy valamennyi tanított nyelvet egyben az oktatás nyelveként is hasznosítsák. Arra is vannak törekvések, hogy a bemelegítőes nyelvet (a svédet) már az óvodában (5-6 évesen) vezessék be.

Az egyén szintjén a kisebbségi nyelv tanulása az integráció eszköze lehet. Európában általános nézetnek tekinthető, hogy a bemelegítőes programok az előbbre jutást segítik, ennek eszközei. Annak hangsúlyozása, hogy a gyermekeknek hasznos lehet magasabb presztízsű, elterjedtebb nemzetközi nyelveket tanulni, könnyen ronthatja a kisebbségi nyelvek helyzetét, amennyiben az oktatási program nincs megfelelően felépítve. Ezért is

nagyon fontos a tervezés, azaz hogy mikor, hogyan és mennyit tanuljanak a diákok egy adott nyelvből, nyelven. Egyre inkább afelé láthatunk törekvéseket, hogy a nyelvek hatékony együttműködését próbálják elősegíteni az egyes tantárgyak oktatása során és a nyelvtanulásban is. A bemelegítő osztályok mellett működnek a nyelvet hagyományos módon tanuló osztályok is, de ezekre sok szempontból hatott a mellettük működő bemelegítő program – például az angolt nekik is így kell tanulni.

A már bemelegítő programban nevelkedő, svédül tanuló finn gyerekek egy új nyelv tanulását is hasonlóan képzelik el, ám ez a nem-bemelegítő gyerekek számára egy ismeretlen, nehéznek tűnő módszer lehet. A két csoport között háromféle különbséget figyeltek meg az ezzel foglalkozó kutatók: hozzáállásbeli eltérést, az új módszer megközelítésében és az új nyelv kezelésében megmutató különbséget. Ami az attitűdöt illeti, a bemelegítő gyerekek az angolt megtanulhatónak ítélik, és minden addig megszerzett tudásukat felhasználják a nyelvtanulásban, míg a nem bemelegítő programból érkező gyerekeknek sokszor gyengébb a saját magukba és a tanításba fektetett bizalmuk is. Ezek a tapasztalattal nem rendelkező diákok sokszor nem értik, hogy a tanár testbeszéde is hozzájárul a közléshez, kevésbé mernek találgatni. A bemelegítő diákok sokkal inkább hozzászoknak ahhoz, ahogyan a tanár gesztikulációval kíséri az oktatási folyamatot, valamint nyitottabbak, élnek azokkal a lehetőségekkel, amikor a jelentés nem közvetlenül ismert, de kitalálható. Jobban figyelnek a hallott mondatok értelmére, s még akkor is hajlandóak továbblépni az anyaggal, ha nem mindent értenek

pontosan. A bemelegítésben járatlanok szó szerinti fordításokat igényelnek, s azonnal megállnak, ha nem értenek minden részletet. A bemelegítéses gyerekek kommunikatívabbak, még akkor is, ha hibákat ejtenek, ellentétben a bemelegítést meg nem tapasztalókkal, akik jobban kedvelik, ha a tanár beszél. Írásban a két csoport hasonlóan teljesít.

A bemelegítéses gyerekekkel kapcsolatban számos különböző típusú felmérést végeztek már. 1996-ban a szókincsüket vizsgálták (Heinonen 1996): 17 negyedikes bemelegítéses diák (11 lány és 6 fiú) írásos munkáit gyűjtötték be háromszor az év során. Az derült ki, hogy sokféle szófajt használtak mindhárom alkalommal, különböző módokon. Az angol-svéd hatás három szinten volt megfigyelhető: teljesen felcseréltek valamit a másik nyelvből vett kifejezéssel, keverék szavakat használtak, vagy a „hamis barátok” csapdájába estek. Összességében megállapítást nyert, hogy a kommunikáció volt a legfontosabb a diákok számára, még akkor is, ha ez azzal járt, hogy svéd szavakat, kevert kifejezéseket vagy „hamis barátokat” kellett használniuk. Ugyanebben a felmérésben a finn hatását is megnézték az angolra, de kevés nyomát látták (kölcönszavak, helyesírás).

A bemelegítéses és a nem bemelegítéses gyerekek angol írásteljesítményét is vizsgálták az ötödik osztály végén. Mind a két csoport angoloktatása ugyanolyan volt az első osztálytól kezdődően. A gyerekeknek magukat és az életüket kellett bemutatni egy fogalmazásban 30 perc alatt. A bemelegítéses gyerekek hosszabb fogalmazásokat írtak, a nem bemelegítésesek pedig néha nagyon rövidet. Az is

kiderült, hogy a bemutatások helyesírása gyakrabban helytelen, mint a másik csoportba tartozóké, mert nekik maga a közlés sokkal fontosabb szempont. A bemutatásban tapasztalatlanok fogalmazásaiban kisebb volt a lexikális változatosság, kevesebb a főnév és ige. A bemutatások 40 főnevet használtak átlagban, míg a nem bemutatások 18-at. Hasonló az arány az igék esetében is. A harmadik vizsgálat az angol beszédkészséget vette szemügyre (Lainas and Nurmi 2002). A diákoknak képek alapján egy történetet kellett elmondaniuk, és ha szükséges volt, kérdéseket kaptak a tesztelőktől. A nem bemutatások töredezetten beszéltek, több kérdést kellett nekik feltenni. Az összeredmény azt mutatta, hogy a bemutatások szívesebben, könnyebben és összetettebben beszélnek pl. alárendelt mondatokkal. A bemutatások szóincse és a nyelvtan használata is magasabb szintet képviselt.

1997/98-ban 119 bemutatásos, harmadik és hatodik osztály között tanuló diák töltött ki egy kérdőívet arról, hogy az egyes helyzetekben milyen nyelvet használnak (Björklund és Suni 2000). Az osztálybeli interakciók tekintetében a diákok magukat minden tanított nyelv aktív használójaként értékelték. Otthon és barátokkal az angolt még harmadikban nem elkezdő diákokra finn-svéd kétnyelvűség volt jellemző. A finnt és svédet jelölték meg arra vonatkozóan is, hogy milyen nyelven gondolkodnak és álmodnak. Azoknál, akik harmadikban elkezdték az angolt, a svédet sokszor az angol helyettesítette a gondolkodásban és az álmodáskor, illetve a tévézés során. 2002/2003-ban 35 második és 41 hatodik osztályos tanulót kérdeztek meg közvetlenül arról, hogy melyik

nyelvet (angolt vagy svédet) beszéli szívesebben. A fiatalabbak 77%-a a svédet választotta, az idősebbeknél ez már csak 46% volt, illetve ebben a csoportban 27%-nak nem volt véleménye a kérdésről, 27% pedig az angolt jelölte meg. Egy másik e vizsgálatban szerepeltetett kérdés arra vonatkozott, hogy melyik nyelvre lesz később nagyobb szüksége saját megítélése szerint: második osztályban a csoport fele nem tudott választ adni, 29% az angolt jelölte meg, 20% pedig a svédet. A hatodik osztályosok majdnem ugyanilyen számokat produkáltak.

A maori immerzió

Az 1980-as években egy politikai kezdeményezés hatására helyi szinten, valamint országosan, egész Új-Zélandot átívelően is maoriul tanító, teljes immerziót megvalósító iskolákat alapítottak. A Huntlyban Rakaumanga iskola először elsőtől nyolcadik osztályig volt elérhető a gyerekek számára, de ma már a gimnáziumi tanulmányokat is lehet ilyen közegben folytatni. Az immerziós program a maori nyelv megtartását célozza olyan módon, hogy civilizációs örökségükről ismereteket szereznek, növekszik az önbizalmuk és javulnak a tanulmányi eredményeik is.

Az első években a hangsúly a különböző tantárgyak tananyagainak maoriul való kidolgozására helyeződött. 2002 óta a maorihoz kapcsolódó kulturális ismeretek adminisztratív szinten is megjelenő előnyöket jelentenek a diákoknak. A Rakaumanga úgy tekint magára, mint egy olyan iskolára, ahol a törzsi örökség összekapcsolódik a nyugati tudással, és az itt végzetek a társadalomnak hasznos tagjai lehetnek a törzs szintjén és tágabb értelemben is.

A Rakaumangába járó gyerekek ősei a Waikato-Tainui tagjai voltak. 2004-ben ez volt a legnagyobb törzs Új-Zélandon. A maori politikai befolyás az 1980-as évekre érte el, hogy a maori kultúrát és nyelvet ért sérelmek orvoslására kísérletek történjenek. Ekkor már az angol volt az ország hivatalos nyelve, különösen az oktatás egynyelvűsítése okán. 1986-ban elfogadták a maori nyelvi törvényt, és ez a nyelv is hivatalos nyelv lett Új-Zélandon – ez alapot nyújtott a maori programok megindulásához. Az 1980-as években megjelentek az óvodákban a „nyelvi fészkek”, ahol csak a maorit alkalmazták. Amikor az első, ilyen lehetőségben részesülő gyermekek ötévesek lettek, akkor szembesült a kormány a maori nyelvű iskola szükségességével, s megalakultak az immerziós iskolák.

A Rakaumanga mindig is maori többségű iskola volt, a tanítás nyelvétől függetlenül. 1985-ben kezdődött el a maori nyelvű oktatás. Az első osztály a helyi nyelvi fészkek nebulóiból került ki, és 1992-re már minden általános iskolai osztály maori nyelvű volt. Szinte valamennyi gyermek otthoni nyelve az angol volt, valamint a médiában is ezzel találkoztak, így természetesen ezt is elsajátították (bizonyos színterekhez kötődően). Az angol olvasás- és írástanítás már a negyedik évtől kezdve jelen volt a tanulók életében.

Az iskola és közösség is belátta, hogy a maori megtartásához ezen a nyelven elérhető középfokú oktatásra is szükség van, ugyanis sok gyermek az alapfokú intézményből kikerülve rosszul teljesített a többségi iskolában, megbukott, esetleg abba is hagyta azt. A szülők körében magas volt a támogatottsága a terjeszkedésnek, az

ügyben érintett politikai szerveknél kevésbé. Az országban a Rakaumangán kívül másik két iskola is küzdött a maori nyelvű középfokú oktatásért, végül kialakultak a tizenkét évfolyamos iskolák (ún. wharekurák). Az 1990-es évek végére a Rakaumangában már majdnem minden tanár maori származású volt.

Az oktatásért felelős minisztérium a nyelv terén szabad kezet adott az intézménynek, ugyanakkor a valamennyi új-zélandi iskolában követett nemzeti tanterv alapján kellett haladni itt is – minden évben végeztek méréseket, hogy az elvárások teljesülnek-e.

2003-ban 90 maori nyelvű iskola volt, 340 kétnyelvű iskola, így a maori diákok 14.1%-a oktatásának 31%-át maoriul kapta.

Az immerziós program kezdetekor, 1985-ben a hangsúly a maori nyelv revitalizációján volt. Manapság a maori nyelv használata az egész országban terjed, az oktatás minden szintjén, különböző szervezetekben is bevezették. Több száz nyelvi fészek működik. Az óvodai tanterv országszerte megköveteli, hogy a maori nyelv része legyen az oktatásnak, majdnem minden régióban van legalább egy maori nyelvű iskola. Az egyetemeken és főiskolákon is vannak maori nyelvű kurzusok. Az iskolák felnőttek számára is nyújtanak maori nyelvű oktatást. Mind a maori, mind a többségi lakosság számára elérhetőek a nyelvtanfolyamok, a bíróságokon vannak maori tolmácsok és fordítók. Minden évben szerveznek egy maori nyelvi hetet a kormány finanszírozásával. A hírolvasók maoriul is köszöntik a nézőket, vannak ezen a nyelven elérhető rádiós és televíziós programok.

Bennszülött tanárok Brazíliában: számolás, írás, olvasás⁴

A kétnyelvű közeg nem kizárólag két absztrakt rendszer együttes jelenlétét feltételezi – különböző kultúrák, szocializációs módok és terepek keveredhetnek, melyek akár a gondolkodási mechanizmusokat is döntően befolyásolhatják.

Brazíliában a bennszülött háttérű gyermekek oktatásában hagyományosan két metódus terjedt el. Az immerziós programokban a gyermekeket kiemelik az otthonukból, a közösségükből, és egynyelvű, portugálul megvalósuló oktatást kapnak az intézményben. Az átírányító módszer céljában hasonló, de módszereit tekintve „kíméletesebb”: eleinte két nyelven, az anyanyelvre alapozva folyik az oktatási, nevelési tevékenység, majd amikor a gyermekek már megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek a portugál nyelv tekintetében, az anyanyelv kiesik az oktatásból.⁵

1988-ban 170 indián nyelvet ismertek el az ország területén, s ezzel az olyan iskolák kialakítása is kezdetét vette, melyek az egyes csoportok sajátos igényeinek kívántak megfelelni. E folyamat során természetesen felmerült a bennszülött csoportokból származó tanárok képzésének igénye is. Erre válaszként már az 1980-as években léteztek az államtól független képzések, ám az

⁴ JACKELINE RODRIGUES MENDES, Numeracy and Literacy in a Bilingual Context: Indigenous Teachers Education in Brazil, Educational Studies in Mathematics, Vol. 64, No. 2, Multilingual Issues in Mathematics Education (Feb., 2007), pp. 217-230

⁵ Uo. 217

1990-es évek során már állami irányítással is képeztek indián származású tanerőket.⁶

Az írás- és olvasáskészség fejlesztése kapcsán fontos kitérni arra, hogy magát az írást miként lehet értelmezni. Két nagy csoportja van az erre vonatkozó megközelítéseknek. az első szerint az írás egy magasabb rendű technológia (Goody, 1977; Goody and Watt, 1997), míg a másik egy adott társadalmi közeghez kötődő, ideológiákat megerősítő eszközként (Street, 1984) tekint rá. A továbbiakban érdemes alapul venni ez utóbbi magyarázatot, hiszen minden kultúrában más-más szerepe, funkciója lehet az írásbeliségnek, mely felfogható egyfajta társadalmi tevékenységként is.⁷

Barton (1994) elgondolása alapján a szimbolikus rendszerek, pl. a matematikáé bizonyos emberi nyelvekbe ágyazottak, adott nyelvi gyakorlatokhoz kötődnek.⁸ A brazil tanulóknál és tanítóknál megfigyelték, hogy a számtani problémák felmerülésekor sajátos narratívákat alkalmaztak, melyekben a helyi hétköznapi élet elemei jelentek meg. Ennek tükrében egy olyan kontinuum vetíthető a bennszülött gyermekek és tanárok oktatási mechanizmusára, melynek egyik végén a szóbeliséghez közelítő, mindennapi vonatkoztatási rendszerbe helyezett – ebben a specifikus helyzetben mégis írásbeli – diskurzusok, másik végén pedig az iskolai feladatok szokásos formai jellegzetességei, sémái állnak, a domináns

⁶ Uo. 218

⁷ Uo. 219

⁸ Uo. 220

nyelvhez kötődően.⁹ Problémát jelent a tanárok számára, hogy megfigyeléseik szerint rengeteg a helyi, kisebbségi nyelvbe ágyazott narratíva, ám a matematikai problémák megfogalmazási módjának metodológiáját, a szakmódszertani tudást csak portugál nyelven teszik számukra hozzáférhetővé.¹⁰

A rajzok általában támogató elemként, illusztrációként szerepelnek a számtankönyvekben, ám az érintett kultúrákban ezeknek a szimbólumoknak egészen más funkciója lehet. Az indián számrazésú iskolásoknak prezentált problémáknál a rajz szerves része a megoldandó feladatnak, a reprezentációnak, nem csupán egyfajta adalék. Az írásbeliség tehát folyamatosan kapcsolatban van más jellegű jelrendszerekkel.¹¹ Tulajdonképpen arról van szó, hogy ezeket a rajzokat is az írás részének tekintik. A fenti, hangzó nyelvi két- és többnyelvűségi példából látható, hogy számos előnye lehet annak, ha a gyermekek már egészen kis kortól megismerkednek több nyelvvel. A fiatalabb tanulók attitűdje a baszk példa alapján pozitívabb a nyelvtanulás felé, s hasonlóan nyitott hozzáállás, kommunikációs rugalmasság figyelhető meg az immerziós programokban tanulóknál. A közösségek önbecsülésének, identitástudatának fejlesztése kapcsán is találunk jó gyakorlatokat, melyek a nyelvtanulás szimbolikus értékét támasztják alá – a nyilvánvaló gazdasági előnyök mellett. Az oktatás egynyelvűsítése, a kisebbségi nyelvektől való eltávolodást célzó, vagy esetleg ezeket a nyelveket teljesen figyelmen kívül hagyó módszertan számos veszélyt

⁹ Uo. 224

¹⁰ Uo.

¹¹ Uo. 227

rejthet, pl. a közoktatásból való kiesést, ahogyan azt a maoriknál megfigyelhettük.

Az oktatás által megcélzott kultúrák jellemzőinek megismerése szintén kulcsfontosságú egy eredményes, a differenciálás útján is az egyén számára reális sikerek elérését célzó programnak. A brazil oktatás tapasztalataiból is kitűnik, hogy az olyan, közép-európai szemmel egyféleként értelmezhető, alapvető jelenségnek tekintett elemek, mint pl. az írásbeliség szerepe, kultúránként nagyon változó lehet – joggal merül fel, hogy a négy meglévő érzékelési módra hagyatkozó siketek számára is egészen más az írás mentális reprezentációja. Hiányzik az automatikusan hozzákapcsolódó vokális információ, ami a hallók számára magától értetődő, egy képi ingerré „redukálódik” a teljes jelrendszer minden elemével együtt, melyhez esetleg szájképek kapcsolódhatnak megfelelő oktatás mellett. Természetesen csak a vonatkozó neurológiai, neurolingvisztikai vizsgálatok adhatnak egzakt válaszokat erre – a következő részben ezek rövid áttekintésével foglalkozunk.

A JELELŐ ELME – OKTATÁSI RELEVANCIÁJÚ ELTÉRÉSEK A SIKETEK MENTÁLIS FOLYAMATAIBAN

MacSweeney és munkatársai összefoglaló művükben arra is rámutatnak, hogy nem jelelő hallóknál az írott mondatok feldolgozása a bal agyféltekét igénybe vevő folyamat, míg siket jelelőknél mindkét agyfélteke aktivált állapotba kerül ilyen helyzetben.¹²

¹² The signing brain: the neurobiology of sign language. Maire'ad MacSweeney, Cheryl M. Capek, Ruth Campbell, Bencie Woll

Karen Emmorey és munkatársai különféle szempontból vizsgálták a jelnyelvet használó siketeket, így azt is kutatták, hogy a nyelvi folyamatokat irányító agyi területek aktiválódási mintázata mennyiben modalitásfüggő, s mely területekről állapítható meg, hogy hangzó és jelelt nyelvi megnyilatkozások létrehozása során is aktivált állapotba kerülnek.¹³ A hangzó nyelveknél a szóválogatás a bal középső temporális gyrushoz köthető, a fonológiai kódolásért a jobb oldali szupplementáris motorikus terület (SMA) felel, valamint a bal elülső insula, a bal hátsó, felső és középső temporális gyrus (Wernicke terület). A Broca-terület egyebek mellett a szótagolás során lép működésbe.¹⁴

A vizsgálat során ugyanazokat a tesztfeladatokat használták jelelőknél és hangzó nyelvet használóknál, s eközben PET-vizsgálattal kísérték figyelemmel, mely agyi területek aktiválódnak. Az eredmények azt mutatták, hogy a bal oldali inferior frontális gyrus működése ugyanolyan volt siketeknél és hallóknál is jelelés, illetve beszéd közben, a bal meziális temporális lebenyt, a parieto-okcipitális találkozási régiót is mindkét nyelv produkciója igénybe vette. Az inferotemporális kéreg bal hátsó részén megfigyelhető volt a siketeknél némi aktivitásnövekedés a hallókhoz képest, ám ezt nem találták jelentősnek.¹⁵

Különbséget fedeztek fel azonban a bal oldali fali lebeny működésében – ez a terület aktívabban működött a siketeknél a szóprodukciós feladatokban. Egészen

¹³ Emmorey, K., Mehta, S., and Grabowski, T. (2007) The neural correlates of sign and word production. *NeuroImage*. 36: 202-208.

¹⁴ Uo. 202.

¹⁵ Uo. 204.

pontosan a szupramarginális tekervény és a felső fali lebenyke mutatott magasabb aktivitást, mint az a hallóknál megfigyelhető volt. A Broca-terület modalitástól függetlenül vesz részt a nyelv létrehozásának folyamatában, ám a közös funkciók vélhetően a lexikai-szemantikai szinten keresendők, s nem a szótagolás terén. Ezt a kutatók arra alapozzák, hogy ritka a több „szótagú” jel, ráadásul a jelnyelvi szegmentálás más folyamatokat feltételez a háttérben, mint amit a hangzó nyelveknél találhatunk.¹⁶

A konceptuális feldolgozás is hasonlóan megy végbe a két modalitást tekintve, valamint mindkét esetben lemma alapú szelekcióra utalnak az eredmények, s nem fonológiai kódoláson alapulóra. Modalitásfüggetlenül homloki-halántéki kapcsolódások feltételezhetők a jelek és szavak produkciójában is.¹⁷

A bal oldali fali kéreg a lexikai jelek produkciójánál játszik szerepet az adatok alapján. A bal szupramarginális tekervény is jelspecifikus aktivációval bír, bár a hangzó nyelvi vizsgálatok során is találtak itt aktivitást az olyan feladatokban, melyek a szavak fonológiai reprezentációinak bizonyos ideig való tárolását teszik szükségessé (pl. hangzó szavak ismétlése, késleltetett képmegnevezés, késleltetett hangzó visszacsatolás). Az kevésbé valószínű, hogy jelviszonylatban is a munkamemóriával állna összefüggésben ennek a területnek az aktivációja.¹⁸

¹⁶ Uo. 205.

¹⁷ Uo.

¹⁸ Uo. 206.

A DIVA-modellben (Directions in Velocities of Articulators)¹⁹ a bal belső szupramarginális tekervény az ellenőrzésben és a beszédképző szervek mozgásainak irányításában játszik szerepet. Jeleléskor a kisebb elemek összefüggő (fonológiai) egységgé alakításának folyamata, ASL-kódolás (kézforma, jelelési tér sajátosságainak megválasztása) köthető ehhez a területhez. A bal fali lebeny felső részén mutatott aktiválódás a kezekkel, karokkal kivitelezett mozgások kapcsán jelentkező visszacsatolásra utalhatnak.²⁰

Szintén Emmorey és munkatársai vizsgálták az írott szöveg és az ujjábécé feldolgozásának folyamatát, a hasonlóságokat és különbségeket ezek a területen. A Taft (1979, 1987, 2001, 2002) által bevezetett BOSS (Basic Orthographic Syllable Structure) tagolási módhoz és a fonológiai alapú elkülönítéshez kapcsolódó reakcióidőt vetették össze.²¹ Az ortográfiai alapú elválasztás elve szerint a lexikális memóriában olyan alacsonyabb szintű egységek találhatóak, melyek íráskép és morfológiai felépítés szerint különülnek el. A szerkezeti határ azoknál a mássalhangzóknál helyezkedik el, melyek egy magánhangzót követnek; pl. a *cadet* szónál *cad*, a *movie* szónál *mov*.

Különböző pszichológiai bizonyítékok is arra utalnak, hogy erre a tagolási módra alapozó működés figyelhető

¹⁹ Bohland and Guenther, 2006; Guenther et al., 2006

²⁰ Uo. 206.

²¹ Processing Orthographic Structure: Associations Between Print and Fingerspelling, Karen Emmorey, Jennifer A. F. Petrich, Journal of Deaf Studies and Deaf Education 17:2 Spring 2012, 194–204, 195

meg az agyban.²² Azoknál a szófelismeréses feladatoknál, melyeknél e szabály alapján bontották részekre a szavakat, kisebb volt a reakcióidő, mint a fonológiai alapú elkülönítésnél. Feltételezhető, hogy főként a néma olvasásnál alkalmazza az agy az ortográfiai elkülönítés stratégiáját.²³ A siketekkel kapcsolatban olyan eredmények születtek, melyek arra engednek következtetni, hogy a BOSS-alapú feldolgozás növeli a szövegértést. Hallóknál ez a típusú teljesítmény a fonológiai bontáshoz épp úgy kapcsolódik.²⁴

Az ujjábécé használatánál más stratégiákat találtak hatékonyabbnak, mint amit az írott szöveg esetében megfigyeltek. Ezt az eltérést annak tudták be a kutatók, hogy az ujjábécé jellemzően szájképpel együtt jelenik meg, s szorosabb a kapcsolat az ujjábécével jelelt szavak és a szájképük között, mint az ujjábécé és az íráskép között.²⁵

Mindebből a siketoktatás kapcsán is jelentős tanulság, hogy az írott szöveg feldolgozásánál a siketek elsősorban az ortográfiai módszerre hagyatkoznak, s nem a fonológiai alapú szótagolást alkalmazzák – mely az érzékszervi adottságok alapján egyébként is sejthető. A kiadott feladatoknál tehát érdemes lehet ilyen disztribúciót alkalmazni a hagyományos metódus helyett.

²² Uo. 195.

²³ Uo.

²⁴ Uo. 198.

²⁵ Uo. 200–201

Végül érdemes áttekinteni Emmorey-ék azon kutatását, mely annak a közkeletű megállapításnak az igazságtartalmát vizsgálta, hogy a jelnyelvet használók munkamemóriája gyengébb teljesítményre képes, mint ami a hangzó nyelvet használóknál megfigyelhető. Céljük annak kiderítése volt, hogy a mérésekben megmutatkozó differenciát a vizuális és hallásalapú feldolgozás különbségei, vagy a tárolási kapacitás eltérései okozzák.²⁶ Arra jutottak, hogy az azonnali szeriális felidézés igényeinek a vizuális rendszer kevésbé tud megfelelni – ezt támasztja alá, hogy kétnyelvűeknél is megmaradt a jelelés és a hangzó nyelv közti különbség az ilyen feladatokban, tehát nem önmagában a siketség az ok. Az artikuláció hossza kapcsán is azt figyelték meg, hogy nem bír döntő befolyással a felidézési teljesítményre.²⁷

A hallórendszerben vélhetően tovább fennmaradnak a hangingerek emlékei, mint a látórendszerben a vizuális ingereké, ahogyan a sorrend is mélyebb nyomot hagyhat, ha hallott információhoz kötődik. A kutatók úgy vélik, a temporális információkra sokkal fogékonyabb a hallórendszer, a térbeli információk feldolgozásában viszont a látórendszer tekinthető fejlettebbnek.

Azt is fontos kihangsúlyozni, hogy az összetettebb feladatokban (pl. a rövid távú memóriát és mondatalkotást egyaránt igénylőknél) nem mutatnak eltérést azok, akik jelelnek. Ez arra enged következtetni, hogy a jelelt nyelvek olyan nyelvi szerkezettel bírnak, mely a térbeliségben rejlő lehetőségeket aknázza ki, és nem időbeli viszonyokra

²⁶ Emmorey, K., and Wilson, M. (2005) The puzzle of working memory for sign language. *Trends in Cognitive Sciences*. 8: 521-523.

²⁷ Uo. 522.

hagyatkozik. A „fonológiai” különbségtétel ezeknél a rendszereknél sokkal inkább egyidejű, s nem szeriális jellegű, nem preferálják a lineáris morfológiai szerkezeteket, hanem a térbeliség adta szimultaneitásból profitálnak.²⁸ Az azonnali szeriális felidézés mint feladat egy kísérleti közegben valósul meg, ráadásul hangzó nyelvekre vonatkozóan nyerhetünk vele releváns adatokat. Az, hogy ebben a készségben gyengébben teljesítenek a siket jelelők, semmilyen kihatással nincs a hétköznapjaikra, a képességeikre, tudásukra.²⁹ Ezt mindenképp figyelembe kell venniük azoknak, akik siket gyermekek oktatásával, mérésével, értékelésével foglalkoznak, hiszen könnyen juthatnak téves következtetésre a tanulók kompetenciái kapcsán, ha nincsenek tisztában az alapvető mentális különbségekkel. Ezeknek a közelmúlthoz köthető eredményeknek mindenképp be kell épülniük a siketoktatás módszertanába, ahogyan a régi és újkeletű jó gyakorlatoknak is. A következő fejezetekben a siketeket oktató intézmények, az alkalmazott metodológia múltját és jelenét tekintjük át, hogy végül összefoglalóan is megfogalmazhassunk olyan ajánlásokat, melyek a magyarországi szakemberek számára használható tudást, tapasztalatokkal is alátámasztott jó tanácsokat nyújthatnak.

A SIKETOKTATÁS TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE

A siketoktatásban alkalmazott módszerek kidolgozásakor és tárgyalásakor egy olyan elvi-elméleti kérdésről van szó,

²⁸ Uo. 522.

²⁹ Uo. 523.

melynek jelentős gyakorlati következményei vannak az oktatás egészére, valamint a siketek mindennapi életére nézve. A siketek esetében ugyanis nemcsak arról van szó, hogy kétnyelvű helyzetben melyik nyelven kapja az információt a gyermek, s melyik nyelv használatában tehet szert megfelelő gyakorlatra, hanem arról is, hogy *hozzáfe-re egyáltalán* egy érzékelhető nyelvhez, s hogy lehetővé válik-e számára a megfelelő mennyiségű információ megszerzése. Fontos kérdés továbbá az is, hogy hogyan biztosítható az oktatás/nevelés során a szocio-emocionális, a kognitív és a kommunikatív fejlődés, ezáltal pedig a gyerekek jövőjének biztosítása.

A kezdetektől az első iskoláig – a manuális módszer

A siketek rendkívül hosszú időn keresztül nem részesülhettek oktatásban, sőt oktathatóságuk lehetősége fel sem merült a halló többség gondolkodásában. A középkortól kezdődően azonban előfordult, hogy néha egy-egy siket gyermek nevelését szerzetesekre bízták. Ekkoriban a beszédnek nem tulajdonítottak túlzott (már-már misztikus) jelentőséget, sőt inkább az írott szövegek rendelkeztek szakrális jelleggel. Ráadásul több szerzetesrendben fejlesztettek ki manuális kommunikációs rendszereket a hallgatási fogadalmak idejére, így ezeknek a szerzeteseknek természetes volt, ha nem beszéddel kommunikáltak (Branson és Miller 2002).

A 8. században élt bencés rendi beverley Szt. János egyike volt azon szerzeteseknek, akik siket gyermeket oktattak: Szt. János egy siket gyermeket megtanított írni, olvasni és beszélni. Ezt az eredményt az utókor nagyon sokáig a szerzetes szent voltának tulajdonította, holott a magyarázat sokkal prózaibb: beverley Szt. János azért érhetett el

sikereket a siket fiú tanításában, mert a tanítás közvetítőnyelvként a kolostorban használatos szekunder jelnyelvet alkalmazta (Branson és Miller 2002).

A 15. századtól kezdődően egyre többen tanítottak siket gyermekeket, ám e mögött ekkor már filozófiai megfontolások rejlettek: a siket gyermekek tanításában (különösen a beszédtanításban) az emberi tudás végzetet megváltoztató erejét látták megnyilvánulni. A 17. századra ez a törekvés kiegészült a tökéletes nyelv megtalálásának vágyával is, ami egyre inkább a siketekre és az általuk használt jelnyelvekre terelte a figyelmet (Branson és Miller 2002). Ekkoriban a siketek oktatása egy-egy gyermekre – általában arisztokrata szülők leszármazottaira – korlátozódott.

A siketek nyelve és oktatása iránti növekvő érdeklődés, valamint a felgyülemelő oktatási tapasztalatok végül odáig vezettek, hogy már nemcsak az arisztokrata gyermekek izolált nevelése vált lehetségessé, hanem a 18. században létrejöttek siketek tanítására szakosodott állami iskolák is, elsőként a Siketnémák Francia Nemzeti Intézete, mely tulajdonképpen az intézményes siketoktatás első megvalósulásának tekinthető. Ezt az iskolát a siketoktatás atyjaként tisztelt janzenista Charles Michel de l'Épée abbé (1712–1789) hozta létre Párizsban 1759-ben, a siket szegénygyerekek számára (Branson és Miller 2002, Bartha, Hattyár és Szabó 2006).

Az abbé törekvései két pilléren nyugodtak: egyfelől a nyelvet a tudáshoz vezető útnak tartotta, másrészt az a szándék állt az abbé tetteinek hátterében, hogy a szegény embereket felemelje, helyzetüket javítsa. Mindemellett

törekvéseiben fontos szerepet játszott az univerzális nyelv kidolgozásának igénye is (Woll és Kyle 1994, Eco 1998, Branson és Miller 2002). De l'Epée a siketek által használatos jelnyelvet önmagában alkalmatlannak tartotta az oktatás közvetítő nyelvként való alkalmazására, éppen ezért ezt a természetes nyelvet kiegészítette az úgynevezett rendszeres jelekkel, melyek a grammatikai funkciók explicitté tételét szolgálták. Az abbé úgy gondolta, a siketek egyébként vulgáris nyelvét ezen jelek alkalmazásával az értelem kiművelt nyelvévé tette (Branson és Miller 2002).

Hamarosan sokan a mitikus³⁰ alak nyomdokaiba léptek, s de l'Epée abbé módszerét átvéve sorra alakultak Európában, majd a világ távolabbi részén (Amerikában, Braziliában) a siketiskolák, melyek többnyire a siketek kommunikációs igényeinek megfelelően a jelnyelvet használták a tanítás nyelveként.

Szemléletváltás a siketoktatásban: az orális módszer

³⁰ Bazot, egy 19. századi szerző az abbé munkáját méltatva „kijelentette, hogy a siketek természetes jelnyelve egy természetes, egyszerű, sőt vulgáris nyelv volt, mely l'Epée-nek és az ő jogutódjának, Sicard abbénak kezei között egy egyetemes nyelvvé vált, mely képes a metafizikai, a tudományos és a filozófiai kifejezőmódra” (Branson és Miller 2002: 107). Tíz évvel a halála után azonban már nem emlékeztek az abbé tudományos törekvéseire, s arra, hogy mit gondolt a siketek természetes jelnyelvéről. Ekkorra már azt az abbét látjuk, akit ma is: egy Európa szerte hősként tisztelt alakot, „az önzetlen jóindulat archetípusát” (i.m.: 108), akinek az életét és munkásságát színdarab formájában is megörökítették, akit némelyek a zsenialitás és a humanitás vonatkozásában Franciaország legkiemelkedőbb alakjának tartottak (i.m. 108–109).

De l'Epée manuális módszerének gyors terjedésével párhuzamosan a 18. század végén Samuel Heineke, a lipcsei siketiskola (1778) megalapítója, egy új, rivális módszert fejlesztett ki, mely (a nemzeti nyelvek megerősödésének is köszönhetően – vö. Bartha 2004) Európa szerte hamar népszerű lett: az úgynevezett *orális módszert*. Az orális módszer célja, hogy a siket gyermek elsajátítsa a többségi nyelvet, annak hangzó formáját is. A cél megvalósítása érdekében a hangzó nyelv hangzó és írott formája használatos az instrukció nyelveként, s a jelnyelv alkalmazása pedig ki van zárva az oktatási folyamatból. Az orális módszer neve arra utal, hogy a tanítás során a beszéd megértése főképp a szájról olvasás segítségével kell, hogy történjen³¹ (Csányi 1993).

Az új módszer terjedésével párhuzamosan egyre több, a manuális eljárást sikeresen alkalmazó intézet működését, munkáját tanulmányozták közelebbről, s több szempontból elégtelennek minősítették, főleg azért, mert ezek az intézmények nem kimondottan iskolák voltak, hanem gyakran az egyház által fenntartott intézetek, melyekben sokszor nem képesített pedagógusok dolgoztak (Markides 1997).

A manuális és az orális módszer harca a 19. század végére kieleződött, s az új eljárás egyre inkább kiszorította a francia abbé hagyományát követő oktatási gyakorlatot. Ráadásul 1880-ban egy Milánóban tartott kongresszuson (Második Nemzetközi Kongresszus), melyen siketeket

³¹ A 20. század végén az orális eljáráson belül kibontakozott egy másik, az ún. verbális–auditív módszer, mely a beszédfejlesztés korai időszakban a vizuális ingerek, így a szájról olvasás teljes kizárását szorgalmazza annak érdekében, hogy a gyermek megtanuljon az akusztikus ingerekre figyelni (Csányi 1993).

tanító halló tanárok vettek részt, elfogadták azokat a határozatokat, melyek hosszú időre biztosították az orális eljárás egyeduralmát a siketek oktatásában.

A Kongresszus, figyelembe véve a beszéd kétségbevonhatatlan felsőbbrendűségét a jelekhez képest a siketnémáknak a társadalomba való visszaállítása terén, és a teljesebb nyelvtudás biztosítása érdekében, kijelenti, hogy az orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni a jelekkel szemben a siketek és a némák oktatásában és az instrukció nyelveként.

A Kongresszus, figyelembe véve, hogy a beszéd és a jelek szimultán használata azzal a hátrányos következménnyel jár, hogy rontja a beszédet, a szájról olvasást és a gondolatok pontosságát, kijelenti, hogy a tisztán orális módszert lenne szükséges előnyben részesíteni.

(Idézi: Markides 1997: 116, Lane 1997: 119, Nover 1996: 121–122)

Ugyanezen a kongresszuson a fentiekén kívül határozatot hoztak arra nézve is, hogy a beszélni képes siketek oktatásának hasonlítania kell a hallók tanítási módszeréhez; ebből adódóan pedig az ún. intuitív módszert javasolták, mely a beszéden és az íráson alapul, mely a tárgyak és tények felmutatását kíséri (Nover 1995). Ezek a határozatok és javaslatok megteremtették annak a feltételét, hogy kialakuljanak azok az erőszakos asszimilációt szorgalmazó oktatási programok, melyek a siketek nyelvének és kultúrájának lerombolását célozták – a halló társadalomba történő integráció jegyében. A módszer ugyanis megfosztotta a gyerekeket és a fiatal felnőtteket saját nyelvük elsajátításának és használatának

lehetőségétől, valamint a saját siket kultúrájukba való beilleszkedéstől (uo.).

A múlt század végére tehát számtalan helyre jutott el az új eljárás, mely elzárkózott a jelnyelv iskolai alkalmazásától (mely kényelmetlennek, és fáradságosnak bizonyult az oktatók számára), s a 20. században a világ számos pontján – többek között Magyarországon – a szurdopedagógia elméletét és gyakorlatát is az oralizmus határozta meg, mely – kimondva vagy kimondatlanul – egy speciális nyelvszemléleten alapszik.

A vizuális és hangzó nyelveket vegyítő eljárások, valamint a kétnyelvű, a siketség kulturális felfogásán alapuló módszerek jelentették az újabb állomást a siketek oktatásának történetében. Ezekről a későbbi fejezetekben szólnunk bővebben.

EURÓPÁBAN

Az *EURYDICE* adatbázisa³² alapján fontos információkhoz juthatunk arra vonatkozóan, hogy földrészünkön miként kezelik a siket gyermekeket, milyen lehetőségeket nyújtanak a számukra az oktatás-nevelés terén. A következőkben ezeket vesszük sorra, valamint a jelnyelvekkel kapcsolatos jogi szabályozásokat³³ az Európai Unió országaiban. Fontos megjegyezni, hogy a JelEsély projekt egésze, s valamennyi munkatárs is a siketség kulturális megközelítésében hisz, ám az áttekintésünk ennek ellenére tartalmazza a fogyatékossgal, a fogyatékos tanulókkal kapcsolatos

³² <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php>

³³ Ehhez a felhasznált forrás: Sign Language Legislation in the European Union, Edition II, Mark Wheatley&Annika Pabsch, EUD, Brüsszel, 2012

törvényi háttér, a vonatkozó gyakorlatok ismertetését, hiszen a legtöbb államban a siket közösségre ezek (is) vonatkoznak.

Ausztria

Az ország 8 419 000 lakosából 8000 és 10 000 közé tehető a jelnyelvet használó siketek száma, 100 jelnyelvi tolmácsot foglalkoztatnak.³⁴ Az osztrák jelnyelv (Österreichische Gebärdensprache, ÖGS) egyike annak a négy európai jelnyelvnek, melyet alkotmányos szinten is elismernek. 2005. szeptember 1-jén rögzítették először törvényben nyelvi mivoltát. Az egyes szövetségi tartományokban részben eltérően érvényesíthetőek a jelnyelvre vonatkozó jogok, a 2005-ös törvény ugyan kilátásba helyezte a további szabályozást, ám ez a mai napig nem történt meg.³⁵ A siketek iskoláiban nem elérhető a kétnyelvű program, jóllehet néhány alapfokú intézményben megjelenik ez a megközelítés. Ezek a törekvések jellemzően a szülők és a tanárok érdemei, állami támogatással még nem alakultak kétnyelvű osztályok, iskolák.

Ausztriában a megnövekedett oktatási, gondozási igénnyel rendelkező gyermekek alapfokú oktatásában deklarált cél a fogyatékos és fogyatékkal nem rendelkező gyermekek együtt tanulása a szociális készségek fejlesztése érdekében. Az előkészítő intézmények 3 éves kortól állnak rendelkezésre, megnövekedett oktatási, gondozási igényű gyermekeknek is. Integrációs törekvésekkel, speciális

³⁴ Sign Language Legislation in the European Union, 38.

³⁵ Uo. 39.

szolgáltatásokkal (pl. hallásjavítás, nyelvelsajátító tréning) is találkozhatunk. Tartományi szintű szabályozás van életben.

Ugyan nincsenek naprakész statisztikai adatok, de több mint 10% lehet a speciális igényű tanulók aránya. A kötelező óvodától (5 éves kortól) eltekinthetnek a fogyatékos tanulók esetében, különösen akkor, ha nincs a lakhelyükhez közeli, az igényeiknek megfelelő intézmény. A szülő/gondviselő kérésére a gyermekről pszichológusi jelentés készül, ez alapján jár el a helyi hatáskörű családsegítő. A salzburgi gyermekvédelmi törvény alapján azokban az integrált tanulócsoportokban, ahol egy legalább hároméves, megnövekedett tanulási igényű gyermek van, egy speciális óvodapedagógus alkalmazása legalább alkalomszerűen kötelező. Az utazótanárokat a tartomány kéri fel. Ha kettőnél több ilyen gyermek van egy csoportban, teljes állásban kell foglalkoztatni a speciális pedagógust.

Az integrált csoportokban a speciális igényű tanulókat duplán számítják. Maximum 4 súlyosabban fogyatékos tanuló lehet egy csoportban, egyedi esetekben a tartományi vezetés ezt a számot tovább csökkentheti. Bécsben pl. négy fogyatékos tanuló és 16 fogyatékkal nem rendelkező tanuló van egy integrált csoportban az óvodában, a személyzetben óvodapedagógust, speciális óvodapedagógust és két asszisztentst találunk. Utazó pedagógusként dolgozik speciális óvodapedagógus, iskola utáni gondozásra alkalmas tanár, pszichológus, felzárkóztató nyelvtanár, fizioterapeuta. Egyéni integrációra is vannak szakemberek, s működnek felzárkóztató csoportok is. 2011-ben összesen 29 146

speciális igényű tanulót tartottak számon, ez a kötelező oktatásban részt vevő diákok 4%-a volt. 45%-uk tanult speciális intézményben, a többieket integráltan oktatták. Az 1980-as évek közepéig az volt a norma, hogy speciális iskolákba kerültek a tanulási nehézségekkel bíró diákok, azonban számos hátránya megmutatkozott, pl. a stigmatizáció, a képtelenség a társadalmi egyenlőtlenségektől való megszabadulásra. Empirikus kutatások a külön csoportban történő oktatásnak a hatékonyságát is megkérdőjelezték. 1984 óta végeztek pilot projekteket integrált csoportokkal, az inkluzív oktatás felé ekkor tették meg az első lépéseket. 1993-tól lépett életbe az integrált oktatásra való jog az alapfokú oktatásban, majd 1997-től a középszintűben is. Szülői/gondviselői kérésre speciális iskolába és integrált/inkluzív intézménybe egyaránt kerülhet a gyermek

A speciális iskola 9 évfolyamos, maximum 12 évig lehet az intézménybe járni. 10 ága van a speciális oktatási szektornak, a tantervtől függően több csoport különíthető el. Vannak saját tantervvel rendelkező iskolák a tanulási nehézségekkel küzdőknek, a vakoknak, a siketeknek, a súlyos fogyatékkal rendelkezőknek, valamint a magatartászavarosoknak, magatartási problémákkal küzdőknek. Más iskolák az általános iskolai, a középiskolai, a szakiskolai, a „new secondary school” tanterve szerint, vagy a speciális iskolák tantervei szerint működnek – ide járnak fizikailag akadályozottak, beszédzavarral rendelkezők, látássérültek, hallássérültek, illetve ebbe a csoportba soroljuk a kórházi iskolákat is.

A speciális intézményekben az alapvető fontosságú tananyag átadására törekednek, az ún. „multi-track approach”-nak köszönhetően számos lehetőség kínálkozik a gyermekek oktatására, a többségi és a speciális iskolák mellett/között, így a lehetőség adott a szegregáló és az integráló intézmények közti választásra. Az oktatásban kulcsfontosságú elemnek tartják az egyéni igényekhez igazítást, a differenciálást.

A speciális oktatásban való részvételhez feltétel a fizikai vagy szellemi fogyatékoság, ám a döntés végső soron mindig a szülő/gondviselőé. A kerületi iskolai „tanács” csak javaslatokat fogalmazhat meg. A csoportokba soroláskor a jelenlegi rendszer szerint az életkor és a fogyatékoság típusa a mérvadó. Bécsben egy integrált, alapfokú oktatásban lévő osztályban legalább négy SNI tanulót találunk, a középiskolában ez a szám ötre nő, a szakiskolákban hatan is lehetnek. Különböző keretfeltételeket határoztak meg az oktatás hatékonyságának támogatása érdekében. Csökkentették a csoportok létszámát, több tanárt vontak be, alternatív tanterveket hoztak létre, speciális tananyagokat állítottak elő, illetve tanítás-módszertani újításokat, fejlesztéseket is bevezettek, pl. növelték az interdiszciplináriás mértékét, megjelentek a projektorientált órák, egyre többet dolgoztak csoportban a tanulókkal, fejlődtek a kooperatív munkaformák, megjelent a teamben való tanítás gyakorlata.

A siketek és a vakok számára 2008/2009-es tanévtől vezették be az új tantervet, melyet amennyire lehetett, megfeleltettek a többségi alapfokú oktatásnak (az órarendek, szintezés, tantárgyak tekintetében). Emellett

beépültek az adott fogyatékosági típussal összefüggő tárgyak, terápiás és funkcionális gyakorlatok is.

Ausztriában fontosnak tartják, hogy a lehető legmegfelelőbb támogatást nyújtsák a különböző képességű, érdeklődésű, igényű tanulóknak, változatos módszertannal, speciális tananyagok használatával. Fontos az egyéni igényekhez igazítás, az egyéni támogatási sémák, a különböző fogyatékoságtípussal rendelkező tanulókat befogadó osztályhoz további tanárok becsatlakozása, a segítő személyzet.

A következő szempontok különösen fontosak az integrált osztályoknál: tanulási igények felismerése, belső differenciálás, egyéniesítés, projektorientált és interdiszciplináris tanulás, társas tanulás, életvitelre nevelés, egyértelműség/világosság, cselekvésközpontúság, alkalmasság, tevékenység, motiváció, speciális tanulási segédletek, az osztály munkájához való hozzájárulás ellenőrzése, biztosítása, terápiás és funkcionális gyakorlatok.

A tanulók fejlődését az állami sztenderdek megfelelő mérések alapján értékelik. A bizonyítványokhoz egy záradékot is csatolnak, ebben jegyzik fel a speciális információkat. A súlyos fokban fogyatékos gyermeknél, nem jegyekkel értékelnek, hanem az elért fejlődési szintet tüntetik fel.

Belgium

A 10 951 266 fős országban két jelynyelvet használó siket közösséget különíthetünk el. A flamand jelynyelvet (Vlaamse Gebarentaal, VGT) használók ötezren vannak, a belga-francia jelynyelv (Langue des Signes de Belgique

Francophone, LSF) gyakorlóközössége kb. négyezer fős. A tolmácsok száma 160, illetve 12.³⁶

A flamand jelnyelvet 2006-ban ismerték el. A törvény kimondja, hogy a jelnyelv a siketek nyelvi-kulturális kisebbségi közösségének nyelve, s arról is rendelkezik, hogy létre kell hozni egy tanácsadó bizottságot, mely a flamand kormánynak tehet javaslatokat. A kutatás fontosságára is kitér a szabályozás. Többen úgy vélekednek, hogy a flamand jelnyelv pozíciója a legerősebb az Európai Unióban, hiszen nem csupán a nyelvi státuszát ismerik el. Az oktatási törvényben rögzítik a VGT-hez kapcsolódó oktatási célokat, a felsőoktatási szabályozás pedig lehetővé teszi a jelnyelvi tanárképzést. A televíziós közvetítések „jelentős részét” kötelező jelnyelven is hozzáférhetővé tenni. A tolmácsszolgáltatás működését is valamennyi szempontból központilag szabályozzák (fizetés, munkaórák, képzettség). A munkaerő-piaci integráció érdekében is igénybe vehető a tolmácsolás, ezt szintén törvény írja elő. 2011 szeptemberében kimondták azt is, hogy a gyermekeknek a tanórák legalább 70%-án biztosítani kell a jelnyelvi tolmácsolást.³⁷

A vallonoknál a belga-francia jelnyelvet 2003-ban ismerték el. Ezzel a nyelvvel kapcsolatban is előírták egy bizottság létrehozását, melynek a flamandéhoz hasonló a feladatköre. 2006-ban az oktatással kapcsolatban rögzítették a siket gyermekek jogát arra, hogy többségi iskolában is jelnyelven tanuljanak. A speciális oktatást szabályozó előírások 2004-től lehetővé tesznek bizonyos

³⁶ Sign Language Legislation in the European Union, 41.

³⁷ Sign Language Legislation in the European Union, 43.

óraszámában jelnyelvi immerziós tanulást az iskolai előkészítőtől kezdve a középfokú oktatásig. A siketek oktatásának tartalmaznia kell a jelnyelvet és a siket kultúrát is.

A siket személyek évi maximum 600 órányi tolmácsolást vehetnek igénybe fejenként, a tolmácsszolgáltatás díjai, működése szintén törvényileg szabályozott.³⁸

Bulgária

7 476 000 fős lakosságából 50 000 a jelnyelvhasználó siket állampolgár, 200 tolmács dolgozik az országban. A bolgár jelnyelvet (български жестомимичен език) magát még nem ismerték el törvényileg, a tolmácsok képzési követelményeire vonatkozóan találunk csak szabályozást, mondhatni a szakma hivatalos elismerésével de facto a jelnyelv nyelvi mivoltát is elismerték. A tolmácsképzést, a jelnyelvvoktatást az országos siket szövetség hatáskörébe utalták.

A siket gyermekek a többségi iskolákban tanulhatnak, a jelnyelvet gyakran használják a velük való kommunikáció során, de az iskolák hivatalosan nem szerepeltetik e nyelvet irányelveik közt.³⁹

Ciprus

Az 1 117 000 lakosból 1000 a jelnyelvet használó siket, 15 tolmácsot alkalmaznak. A ciprusi jelnyelvet (Κυπριακή Νοηματική Γλώσσα, KNT) 2006-ban ismerték el nyelvként, emellett javasolták idegen nyelvként való felvételét az állami iskolák tantervébe. A közhivatalokban

³⁸ Sign Language Legislation in the European Union, 44–45.

³⁹ Sign Language Legislation in the European Union, 46–47.

dolgozók számára további szakképzésként ismerik el a jelnyelv elsajátítását, amennyiben a munkakörük igényli a siket emberekkel való közvetlen kapcsolattartást. Az oktatási minisztériumhoz tartozó képzőhelyeken lehet jelenleg jelnyelvet tanulni, egyetlen siketiskola működik Cipruson, ám itt nem kizárólag a jelnyelvet alkalmazzák az oktatási folyamatokban.⁴⁰

Csehország

A 10 550 000 lakosból 10 000 a jelnyelvet használó siket személy, 70 tolmács található az országban. A cseh jelnyelvet (Ceský Znakový Jazyk, CZJ) először 1998-ban ismerték el saját jogán. Azóta a törvény szövegéből eltávolították a „jelek rendszere” kitélt, s a jelnyelv hivatalos névvel helyettesítették. Ennek szükségességét az a gyakran megjelenő probléma hívta elő, hogy a siket személyek sokszor nem tudták, a tolmács jelelt cseh nyelvet vagy cseh jelnyelvet fog alkalmazni.⁴¹

A jelenlegi, 2008-tól életben lévő szabályozás a siketek és siketvakok által használt kommunikációs rendszerek közt említi a jelnyelvet is, s szabad választást tesz lehetővé az érintetteknek. A törvény egy másik részében a jelnyelvet mint természetes „kommunikációs rendszert” említi a szöveg, melynek nyelvi, grammatikai sajátosságai vannak. Egy különálló egység foglalkozik azokkal az egyéb rendszerekkel, melyek segítségével vizuálisan megjeleníthető a cseh hangzó nyelv, valamint itt kerül említésre a siketvakok által használt kommunikációs forma. A továbbiakban a törvény biztosítja a jogot a siket

⁴⁰ Sign Language Legislation in the European Union, 48.

⁴¹ Uo. 49.

személyeknek a jelnyelven való oktatásra, valamint a jelnyelv tanulására. A tolmácsszolgáltatást az egészségügy és a hivatali ügyintézés terén teszi lehetővé a szabályozás. A siket gyermekek szülei ingyenesen vehetnek részt jelnyelvi tanfolyamon. A televíziós közvetítésekre vonatkozó 1991-es jogszabály megköveteli a műsorok 2%-ának jelnyelvre való lefordítását, valamint 70%-ban a feliratozást is.⁴²

Dánia

5 587 085 lakosból 4000 a jelnyelvet használó siket személy, 300 tolmáccsal. A dán jelnyelv (Dansk tegnsprog) egy törvényben sem kerül ilyen formában említésre. Bár rengeteg jelnyelvet érintő jogszabályt találunk, mindig a *tegnsprøg* 'jelnyelv' kifejezés fordul elő ezekben, nem specifikusan a dán jelnyelv. A siket gyermekeknek törvény adta joga a jelnyelven való oktatás, ám a hangzó dánt és a jelnyelvet azonos arányban kell szerepeltetni. Annak felelőssége, hogy a jelnyelv is egyenrangúan jelenjen meg a tanításban, a tanárokat terheli. A siketek számára lehetővé teszi a szabályozás, hogy a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon a hallókkal egyenrangúan lehessenek jelen, ehhez támogatást is biztosítanak a számukra. A társadalomban való érvényesüléshez, aktív részvételhez hozzájáruló tevékenységek során a siketek korlátlanul igénybe vehetik a tolmácsszolgáltatást – az ide sorolt tevékenységek (folyamatosan bővülő) listáját szintén tartalmazza a vonatkozó szabályozás. A televíziókat kötelezik arra, hogy a híreket jelnyelven is tegyék hozzáférhetővé.

⁴² Uo. 50.

Észtország

Az 1 340 000 fős lakosságból 1500 a jelnyelvet használó siket személy, 25 jelnyelvi tolmács tevékenykedik az országban. Az észti jelnyelv (Eesti viipekeel) mellett megtaláljuk itt az orosz jelnyelvet (Русский жестовый язык) is.⁴³ Az észti jelnyelvet 2007. március 1-jén ismerték el hivatalosan. Két törvény is egyértelmű említést tesz erről a nyelvről. A nyelvi törvény szerint „az észti jelnyelv egy független nyelv, míg a jelelt észti egy az észti nyelv egy megjelenítési módja”. Emellett az állam számára előírja az észti nyelv, a jelelt észti és az észti jelnyelv használatának és fejlesztésének elősegítését. Az észttől és az észti jelnyelvtől különböző nyelveket idegen nyelveknek minősíti, ezáltal az észti jelnyelvet az országban megjelenő egyéb kisebbségi nyelvektől is elkülöníti. Az oktatással kapcsolatos szabályozás a jelnyelvet mint egy lehetséges eszközt említi, mellyel élni kell abban az esetben, ha a tanulóknak erre szüksége van. Két siketiskola található az országban, a Heleni Kool Tallinnban, ahol kétnyelvű módszerrel oktatják a gyermekeket, illetve a Hiie Kool Tartuban, ahol az oralista megközelítést alkalmazzák. A siket közösség főként az észti jelnyelvet használja, de akad egy kisebbség a siketeken belül is, ahol az orosz jelnyelv használatos. Számukra is elérhető megfelelő tolmácsszolgáltatás, de nincs kifejezetten az orosz jelnyelvre vonatkozó törvény.⁴⁴

Finnország

⁴³ Sign Language Legislation in the European Union, 54.

⁴⁴ Sign Language Legislation in the European Union, 55.

Az 5 387 000 lakosból 5000 siket személy használja a finn jelnyelvet (Suomalainen viittomakieli, SVK), 300 pedig a finnországi svéd jelnyelvet (Finlandssvenskt teckensprak). Összesen 600 tolmács dolgozik az országban. Az 1995-ös alkotmányban a finn és svéd nemzeti nyelvek mellett a számi, a romani és a jelnyelv nyelvi mivoltát is elismerik. Először Finnországban tettek említést az alkotmányban a jelnyelvről. Nincs kifejezetten jelnyelvi törvény, de számos jogszabályban kerül elő ez a nyelv. A 2003-as nyelvi törvény kötelezővé teszi a kormánynak a nyelvi jogok érvényesülésének vizsgálatát és erről jelentés készítését, a jelnyelv vonatkozásában is. A nyelvi tervezésre külön testületek jöttek létre a fent említett nyelvek kapcsán, melyek tanácsadó jelleggel működnek.⁴⁵ Az oktatás terén is több szabályozás érinti a jelnyelv kérdését. Az oktatási törvény lehetővé teszi, hogy a tanítás nyelve a jelnyelv legyen, ehhez pedig a megfelelő nyelvi készségek elsajátítását követeli meg a tanároktól. Egy későbbi rendelkezésben a jelnyelvnek mint tantárgynak az oktatását szabályozzák, valamint azt is törvényileg garantálják a tanulóknak, hogy érettségi vizsgájukat jelnyelven tegyék le. A siketek számára az állam garantálja jelnyelvi tolmács biztosítását a rendőrségi vagy peres ügyekben. A médiát érintő törvényekben is több helyen említik a jelnyelvet, pl. az állam Yleisradio Oy számára kötelezővé tesznek jelnyelvi közvetítéseket, a jelnyelvre való fordítást csak bizonyos intézményeknek engedélyezik. Finn állampolgárságért nem csak az folyamodhat, aki a nemzeti nyelveket ismeri, hanem a finn

⁴⁵ Sign Language Legislation in the European Union, 56–57.

vagy a finnországi svéd jelnyelv ismerete is elegendő lehet.⁴⁶

Franciaország

A 65 440 000 lakosból mintegy 100 000 a jelnyelvet használó siket, összesen 360 tolmács van jelen az országban. A francia jelnyelvet (Langue des Signes Francaise, LSF) az oktatási törvényben határozzák meg nyelvként – ugyanebben a törvényben biztosítják a siket gyerekeknek a jelnyelven való tanulás jogát. A diákok szabadon dönthetnek arról, hogy LSF/francia kétnyelvű vagy egynyelvű francia oktatást kívánnak igénybe venni.⁴⁷

Görögország

A 11 300 000 görögből 5000 a jelnyelvet használó siket, összesen 40 tolmácsot foglalkoztatnak. A görög jelnyelv (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ΕΝΓ) az ország oktatási törvényében is megjelenik. A jelnyelvet a siket és nagyothalló görög tanulók első nyelvének tekintik, a siketek iskoláiban tanítók felé követelmény a jelnyelvtudás – ennek ellenére a gyakorlatban az a tapasztalat, hogy sokan nem tudnak jelezni közülük. A tévécsatornáknak 17 és 23 óra között legalább hét perces jelnyelvi híradót kell sugározniuk, felirattal. Az állásinterjúkon részt vevő siketek számára biztosított a jelnyelvi tolmácsolás.⁴⁸

⁴⁶ Sign Language Legislation in the European Union, 58–59.

⁴⁷ Uo. 61.

⁴⁸ Sign Language Legislation in the European Union, 65–66.

Hollandia⁴⁹

Hollandia 16 700 000 lakosából 7500 a siket jelelő, s 400 jelnyelvi tolmács dolgozik az országban. A holland jelnyelvet (Nederlandse Gebarentaal, NGT) nem ismeri el semmilyen törvény, s ennek keresztülvitele azért is nehézkes, mert maga a hangzó holland nyelv sem rendelkezik jogszabályban rögzített előnyökkel. 1996-ban egy bizottságot hoztak létre a siketek országos szövetsége, a siket gyermekek szüleinek szövetsége és a holland jelnyelvi központ tagjaiból, akik 1997-ben megfogalmazott ajánlásaikban kiemelték a holland jelnyelv elismerésének fontosságát, ám változás ennek hatására sem történt. 2010-ben a holland és a fríz nyelvet bevették az alkotmányba, mely megnyitotta az utat a holland jelnyelv ilyen formájú elismerésének is. Annak ellenére, hogy kimondottan jelnyelvi törvény továbbra sincs az országban, több jogszabályban is említést tesznek róla, pl. a bírósági jelnyelvi tolmácsok honoráriumának részletezésekor, illetve a tanárképzés kapcsán is, ahol kötelező egy jelnyelvi kurzus is.⁵⁰

A hatályos jogszabályok szerint a speciális oktatást itt speciális oktatási igényű gyermekek, pl. krónikus betegségben szenvedők vagy fogyatékos tanulók vehetik igénybe, illetve azok, akiknek az oktatása speciális megközelítést igényel.

49

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education

50 Sign Language Legislation in the European Union, 81–82.

Négy intézménytípus létezik Hollandiában. Az elsőt olyan halmozottan fogyatékos gyerekeknek szánják, akik egyebek mellett látássérültek is, ám meg kell említeni, hogy a legtöbb látássérült gyermek a többségi oktatásban vesz részt, ahol speciális segítségben részesül. A második típus a hallássérült gyermekeké, illetve azoké, akik kommunikációs nehézségekkel küzdenek (hallás-, nyelv- vagy beszédbeli probléma miatt), vagy akiknél halmozottan jelen vannak a kommunikációs zavart előidéző fogyatékoságok. Azon gyerekeknek is ezt a típust szánják, akiknek valamilyen autizmus spektrumzavarhoz köthető problémája van. A harmadik csoportba tartoznak a fizikai és/vagy szellemileg fogyatékos gyermekek és a krónikus betegségben szenvedők, pl. epilepsziás tanulók számára fenntartott iskolák. A negyedik intézménytípusba a komoly alkalmazkodási gondokkal küzdő, szellemi vagy magatartásbeli problémával rendelkező gyermekek járnak, s ide tartoznak a pedológiai/gyermektanulmányozással foglalkozó intézmények iskolái is.

Ha a szülők nem akarják speciális intézménybe járatni a gyermeket, akkor bizonyos összegű támogatás jár a gyermek speciális igényeinek támogatására a többségi iskolában is. A 2014 augusztusában életbe lépő oktatási törvény alapján a szülők bármilyen intézményt választhatnak gyermekük számára, az intézmény kötelessége, hogy a speciális igényeknek megfelelően. A többségi iskolák és a 3., 4. kategóriába tartozó speciális iskolák közt regionális együttműködés jött létre, mely biztosítja, hogy egy gyermek a neki leginkább megfelelő

helyre kerüljön. A tanulók után járó támogatást ez a konzorcium kapja, s innen történik a további elosztás.

12 éves kor után középfokú oktatásban vesznek részt a speciális igényű tanulók is. A váltásnak 14 éves koruk előtt meg kell történnie. A 20. születésnapjukig járhatnak speciális intézménybe. A speciális középfokú oktatás háromféle tevékenységet foglalhat magába a tanuló képességei szerint: napi tevékenység, munkaerő-piaci tevékenységek; továbbtanulás. A továbbtanulást célzó tanulók bizonyítványt kapnak, a másik két esetben pedig igazolást arról, hogy részt vettek az oktatási folyamatban.

A speciális alapfokú iskolák mellett vannak speciális iskolák az alapfokú oktatásban részt vevőknek, ahol enyhébb fogyatékossgal rendelkező gyermekek tanulhatnak, pl. akiknek tanulási vagy viselkedészavaraik vannak, illetve akik speciális létesítményeket igényelnek, vagy külön támogatást. Utóbbi típusnál az oktatási célok a többségi iskolákéval azonosak, csak speciális segítséget kapnak a tanulók, kisebb az osztálylétszám, s a tantestület speciálisan képzett szakemberekből áll.

14 éves korukig járhatnak alapfokú oktatásban részt vevők speciális iskoláiba a tanulók, ezután lehetőségük van egy szakiskola előkészítőjét választani, ahol gyakorlati képzést kapnak, esetleg becsatlakozhatnak a többségi oktatásba, vagy jelentkezhetnek egy speciális középfokú intézménybe is.

A speciális oktatás deklarált célja *a gyermek érzelmeinek, intellektusának, kreativitásának fejlesztése, az alapvető*

tudás megszerzése a társas, kulturális és fizikai képességekkel együtt egy megszakítás nélküli folyamatban. A szabályozás szerint folyamatosan ellenőrizni kell, hogy a gyermek a kijelölt, iskola utáni szerep felé halad-e.

A minimális életkor, melynél már megállapítható a speciális oktatás szükségessége, 4 év, siket és hallássérült gyermekeknél 3 év. 2014. augusztus 1-től a szülőknek a helyileg illetékes bizottsághoz kell fordulniuk, mely megállapítja, részesülhet-e speciális oktatásban a gyermek. Ezzel kapcsolatban szakértői véleményt vesznek alapul. Korábban az állami szabályozáshoz viszonyítva döntöttek a besorolásról, ám jelenleg a 3. és 4. intézménytípusnál a regionális konzorcium sztenderdjei a mérvadóak, ahol külső szakértőtől kérnek véleményt a gyermekekre vonatkozóan.

A megfelelő oktatásért hozott rendelet alapján a 2. kategória iskolái beolvadtak egy új kategóriába. A hallássérülteknek egy új intézményrendszert hoznak létre, mely hálózat tagjai országszerte biztosítanak oktatást a hallássérült és/vagy kommunikációs zavarokkal küzdő gyermekeknek. Ezeknek várhatóan leányintézményeik is megalakulnak majd, valamint a többségi intézményeknek is támogatást nyújtanak majd az ott elhelyezett, speciális igényű tanulókra vonatkozóan. A speciális iskolák szabadon megszervezhetik az egyes osztályokat, melyek kisebbek is lehetnek, mint a többségi iskolákban, és különböző korcsoportokból is összefoghatnak gyermekeket. Az életkort és a gyermek tudásszintjét egyaránt figyelembe veszik, az osztályok létszáma függ a speciális oktatás típusától is.

Az alábbi oktatási területeknek, tárgyaknak muszáj megjelenniük a tantervben, ha lehetséges, integrált formában:

- szenzorális koordináció, testnevelés
- holland nyelv
- számtan, matematika

- tárgyi tudásra irányuló tantárgyak, pl. földrajz, történelem, tudomány (beleértve a biológiát), társadalmi struktúrák (politikai tanulmányokkal együtt), vallási és ideológiai mozgalmak
- önkifejezést segítő tárgyak, pl. nyelv, művészet, zene, kézművesség, játék és mozgás
- önállóságra nevelés, pl. társas és életvezetési készségek, ideértve biztonságos közlekedést is
- egészséges életmód
- angol nyelv

Maguk a tárgyak kötelezőek ugyan, de a rájuk szánt idő mennyiségében az iskolák szabadon dönthetnek. A speciális oktatásban az alábbiak szerint változnak ezek a területek:

- szenzorális koordináció
- testnevelés
- önállóságra nevelés, pl. társas és életvezetési készségek, ideértve a biztonságos közlekedést is
- egészséges életmód
- önkifejezést segítő tárgyak, pl. nyelv, művészet, zene, kézművesség, játék és mozgás

- legalább egy tényanyagot közvetítő tantárgynak, a tudománynak is be kell kerülnie

A speciális középfokú oktatásban teljesen más a tanterv attól függően, hogy mely életpálya mellett döntenek a tanuló esetében. Ha tovább akar tanulni, akkor a tanterv a többségi középfokú iskolák céljaira épül, a végbizonyítvány megszerzéséért dolgoznak a tanulók, s keresztntantervi cél az általános társadalmi készségek kialakítása és a személyes fejlődés biztosítása. A munkaerő-piaci érvényesítést célzó életpályánál a tanterven átívelő cél az általános társadalmi készségek kialakítása és a személyes fejlődés biztosítása. Különböző területek érintettek az elérni kívánt célok közt (holland nyelv és kommunikáció, angol nyelv, számtan és matematika, az emberiség és a tudomány, technológia, az emberiség és a társadalom, kulturális orientáció, kreatív önkifejezés, sport, mozgás). A legfontosabb célkitűzés ebben az esetben a munkaerőpiacon való érvényesülés, így tanácsadást biztosítanak a hivatásra vonatkozóan, fejlesztik a karrierépítéshez kapcsolódó készségeket, a önérvényesítési készségeket, a szakmai készségeket. A harmadik típust jelentő, a mindennapi tevékenységekre való alkalmasságot célzó képzésnél a keresztntantervi cél az általános társadalmi készségek kialakítása és a személyes fejlődés biztosítása. Különböző területekről való ismeretszerzést foglal magába: holland nyelv és kommunikáció, számtan, matematika, emberiség és a tudomány, technológia, az emberiség és a társadalom, kulturális orientáció, kreatív önkifejezés, sport, mozgás. Ebben a formátumban a mindennapi ügyek intézésére kell alkalmassá tenni az oktatás résztvevőit.

A tanítási nyelv a holland. Frízföldön frízül is tanulnak, illetve egyes tárgyak kapcsán lehetőség van még ennek a nyelvnek a használatára. A speciális iskolák a módszertanuktól függetlenül ingyenesek, a tananyagot, a módszertant és az eszközöket nem írják elő kormány szinten. Iskolai tankönyveket ingyen biztosítanak, ebbe beletartozik a speciális tananyag olvasási zavarokkal rendelkezőknek. Braille-írással készült könyvek, nagyítóberendezés, tapintható illusztrációkkal ellátott könyvek is elérhetőek, s ez sem az iskolára, sem a szülőkre nem terhel extra költséget. A tanulók fejlődését az illetékes hatóság folyamatosan ellenőrzi, arról jelentést készít. Az iskola évisméltést javasolhat, ekkor az osztálytársak szintjéhez viszonyítva állapítják meg, hogy valóban szükség van-e erre.

Írország

4 487 000 lakosból 4500 személyt tartanak számon jelnyelvet használó siketként, a tolmácsok száma 60. Az ír jelnyelv (Irish Sign Language, ISL) kizárólag az 1998-as oktatási törvényben van jelen, mely nem ismeri el saját jogán nyelvként, csupán különböző támogató lehetőségek közt kerül említésre a jelnyelv. Az egyes személyek számára ezeket a lehetőségeket a minőségi oktatás érdekében helyezik kilátásba, de nincs semmilyen előírás a jelnyelv használatára vonatkozóan, inkább csak ajánlásokról beszélhetünk. A legtöbb siket gyermek a többségi iskolákban tanul, a siketek iskoláiban sem garantált a jelnyelven való oktatás, annak ellenére sem, hogy továbbképzési lehetőségeket biztosítottak az itteni tanároknak.

Izland

Az ország 319 000 fős lakosságából 250 a siket jelelő, s 27 jelnyelvi tolmácsot foglalkoztatnak. Az izlandi jelnyelvet (íslenskt táknmál) 2011-től ismerik el hivatalos nyelvként. A jelnyelvi törvény harmadik cikkelye úgy fogalmaz, az izlandi jelnyelv az első nyelve mindazoknak, „akik erre hagyatkoznak önkifejezésükben és a másokkal való kommunikációban”. A törvény kinyilvánítja: *„Bárki, akinek szüksége van a jelnyelvre, élhet a lehetőséggel, hogy tanulja és használja az izlandi jelnyelvet már a nyelvelsajátítás kezdeti szakaszától, vagy attól az időponttól kezdve, hogy a siketség, a hallássérülés vagy a siketvakság diagnosztizálásra került. Ugyanilyen jog illeti meg az érintettek legközelebbi családtagjait is.”* Az iskolai előkészítők működését szabályozó törvény nem tesz említést a jelnyelvről mint oktatási nyelvről, ám a jelelő szülőknek joguk van az információszerezésre ezekben az intézményekben tolmácsolás által.⁵¹

Izlandon vannak speciális iskolák, de a vakok, siketek és más, fogyatékossgal rendelkező tanulók a többségi intézményekbe kerülnek, vagy ezeken belül elkülönített részen oktatják őket. A nemzeti hallás- és beszédközpont vizsgálja, ellenőrzi, diagnosztizálja a hallássérültek állapotát, problémáit.

A kötelező oktatásban a speciális iskolák tanulóit elsődleges fogyatékossguk szerint kategorizálják: siketség, vakság, fizikai fogyatékossg, mentális és halmozott fogyatékossg, szocio-emocionális/pszichiátriai problémák. Többnyire integráltan tanulnak, a tanulócsoportok mérete, összetétele folyamatosan változik 1-3, 20-27 között is akár; 20 fő az átlagos létszám. A

⁵¹ Sign Language Legislation in the European Union, 103–104.

nemzeti tanterv útmutatója az állami intézmények számára tartalmaz speciális kitételeket az olyan tanulókra vonatkozóan, akiknek nem az izlandi az anyanyelvük. Siket és hallássérült tanulók kapcsán az izlandi nyelvre és az izlandi jelnyelvre mint tanítási nyelvre vonatkozóan is külön ajánlásokat találhatunk ebben. A siket gyermekek esetében az elsődleges tanítási nyelv, kommunikációs forma a jelnyelv.

Lengyelország⁵²

38 220 000 főből 50 000 a jelnyelvet használó siket, 200 tolmács tevékenykedik az országban. A lengyel jelnyelvről (Polski Język Migowy, PJM) 2011-ben született törvény, melyben egy vizuális, gesztusokon alapuló természetes nyelvként definiálták. A siketek számára biztosítja a jogot arra, hogy jelnyelvi tolmácsot vegyenek igénybe, amikor segítségre van szükségük (rendőrségen, kórházban, tűzesetnél), vagy akkor, ha orvoshoz látogatnak, esetleg hivatali ügyintézését folytatnak. A költségek sosem a siket személyt terhelik ebben az esetben, hanem az adott intézményt. A tolmácsok lefoglalásának menetét, valamint az akkreditációval rendelkező tolmácsok listáját is tartalmazza.

Bár az alkotmányban nincs említés a jelnyelvről, a 69. cikkely az alábbi elvet fogalmazza meg: „a közintézményeknek biztosítaniuk kell (...) a fogyatékos

52

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

személyek számára (...) a munkahelyi és társadalmi kommunikációhoz való hozzáférést”. 1997-ben a szejm elfogadta a fogyatékos személyek hivatásbeli és társadalmi rehabilitációjáról és munkába állásáról szóló törvényt, mely szerint a társadalmi rehabilitáció a „korlátok ledöntésével valósul meg, a kommunikáció terén is”. Egyesek szerint ez alapján pl. a siket tanulók jogot formálhatnának arra, hogy jeltolmácsot vegyenek igénybe az iskolában.

Az oktatás javarészt inkluzív, s hagyományosan az egyházi fenntartású intézményekhez kötődik a fogyatékos tanulók integrálása. A siketek iskoláinak száma nem mutat csökkenő tendenciát, ám az idejáró diákok száma fokozatosan csökkent az utóbbi években – a szülők inkább a többségi intézményeket választják. A jelnyelvet még mindig sokkal inkább egy eszköznek tekintik, s nem egy független nyelvnek annak ellenére, hogy tudományos közegben is elismert nyelvi mivolta. Csak néhány iskola tantervében találjuk meg a lengyel jelnyelvet, a legtöbb helyen egy másik, sajátos jelelt rendszer a bevett kommunikációs eszköz. Ugyanakkor a Varsói Egyetemen már tanítják idegen nyelvként, s több kurzus is indult már, mely nyelvészeti szempontból vizsgálja ezt a jelnyelvet.

A speciális tanulási zavart az alábbiak szerint definiálják Lengyelországban: *a tanuló megfelel az intellektuális normának, de problémája van a megtanulandó anyaggal perceptuális, fizikai vagy kognitív sajátosságai folytán, melyeknek nincs neurológiai vonatkozása.* Egy pszichológiai és oktatási központnak kell kiállítani erről a szakvéleményt, legkorábban az általános iskola 3. osztálya

után, de még az alapfokú oktatásban való részvétel befejezése előtt. Az egyéni fejlődéshez, az oktatási igények kielégítéséhez, a pszichológiai, testi fejlődéshez is hozzá kell járulnia a tanárnak. A szakvéleményt kiállító központ a módszertanra, tanítási eszközökre is javaslatokat tesz.

A speciális oktatás azokat a gyermekeket és fiatalokat célozza, akik fejlődési rendellenességük vagy fogyatékoságuk miatt speciális tanítási környezetet, tanulási folyamatot vagy módszertant igényelnek. Többségi iskolákban is elérhetővé tehető, integráló intézményekben vagy osztályokban, speciális iskolákban és osztályokban, valamint egyéni tanulási folyamatokban is. A következő csoportokat fedi le:

- enyhe értelmi fogyatékos gyermekek
- közepesen súlyos fokú értelmi fogyatékos gyermekek
- súlyos értelmi fogyatékos gyerekek
- siket és hallássérült gyermekek
- vak és látássérült gyermekek
- krónikus betegségben szenvedő gyermekek, szellemi működéshez kötődő rendellenességeket is ideértve
- fizikai fogyatékosággal élők, beleértve az afáziásokat is
- halmozottan fogyatékos gyermekek

A pszichológiai és oktatási központok rendelkeznek tanácsadó bizottságokkal, melyek a speciális oktatásra, rehabilitációs osztályokra, az egyéni igényekhez igazított,

kötelező egyéves iskolai előkészítőre vagy egyéni igényekhez igazított oktatásra vonatkozóan tesznek javaslatokat. Az általuk kiadott állásfoglalás tartalmazza, hogy a speciális oktatás mely formáját javasolják a többségi iskolának, az integráló iskolának vagy osztálynak, a speciális iskolának vagy osztálynak, esetleg a speciális oktatási központnak.

Lengyelországban a speciális nevelési igényű gyermekek számára rendelkezésre áll tanácsadó szolgáltatás, pszichológiai, oktatási támogatás, járóbeteg ellátáson belüli szolgáltatások, iskolán belüli támogatás, gondozás, óvodákon belüli oktatás és gondozás. Tanácsadó szolgáltatást a pszichológiai és oktatási központok biztosítanak, feladataik közé tartoznak az alábbiak:

- gyermekek és fiatalok pszichológiai, fizikai fejlődésének mérése 3-18 éves kor között; regisztrálják azokat, akik nem teljesítik a fejlődési sztenderdeket; orvosi szempontú diagnózis (fizikai fejlettség, fogyatékoság); pszichológiai szempontok (intellektuális fejlődés, pszichometria, stb.), oktatási szempontok (előrehaladás tanulása, hiányosságok felderítése), szociális tényezők (család anyagi helyzete, életkörülményei)
- nyilatkozattétel a különböző fogyatéktípusokkal rendelkező gyermekeknek javasolt oktatási, gyógyászati támogatásról, korrekciós és kompenzációs támogatásról; fogyatékos gyermek számára megfelelő speciális iskolát, intézményt ajánl, vagy más oktatási elrendezést

- olyan gyermekek és fiatalok orvosi vizsgálata, akik speciális iskolában vagy óvodában tanulnak, azzal a céllal, hogy megállapítsák, visszatérhetnek-e a többségi oktatásba (diagnózis korrekciója)
- megelőző kezelések, melyekben iránymutatást adnak a tanároknak és a szülőknek is, valamint olyan méréseket végeznek, melyek befolyásolják a gyermek környezetét
- terápiás osztályok szervezése

A szolgáltatások ingyenesek, önkéntes alapúak. A pszichológiai, pedagógiai, orvosi vizsgálatok eredményei, melyeket e pszichológiai és oktatási támogató központok szakértői biztosítanak, a véleményező bizottság számára alapot képeznek a speciális oktatás megfelelő formájának kiválasztásához. A bizottságban megtalálható a központ megbízott vezetője mint elnök, egy pszichológus, egy oktatási szakértő, egy orvos a releváns szakterületről és ha szükséges, más személyek.

Érdekességként megjegyzendő, hogy nyelvvel kapcsolatos okok miatt a következő csoportok kapnak támogatást: nemzeti és etnikai kisebbségek; regionális kisebbségek és romani nyelvűek, lengyelt idegen nyelvűként tanulók, kétnyelvű osztályokban tanulók. A siketek ilyen alapon nem kapnak segítséget.

A speciális ellátás többségi oktatáson belül is biztosítható (integrált ellátás). Az integrációs iskolában csak integrált osztályok vannak, de vannak integrált és nem integrált osztályokat tömörítő intézmények is. A cél ebben az oktatási formában a kortársakkal közös tanulás, mely az otthonhoz minél közelebb valósulhat meg. A többség felől

nézve a tolerancia, a szolidaritás, a demokratikus érzékek fejlesztése merül fel lehetőségként egy ilyen iskolában. A tanterv mindenhol azonos, egyedül a mentálisan sérültek haladnak más elvárási rendszer szerint. A fogyatékos gyermekeket és fiatalokat is fel akarják készíteni arra, hogy a társadalom teljes értékű tagjai legyenek. Ennek érdekében a képességeiknek megfelelő fejlődésben kell számukra támogatást, megerősítést biztosítani a speciális módszereken keresztül; fel kell készíteni őket a családi és a helyi közösség életében való részvételre, valamint a munkavállalásra. E célok megvalósítása érdekében az iskoláknak tudást, valamint készségeket is közvetíteniük kell, a társadalmilag értékes attitűd mellett. A társadalmi életben való aktív részvétel érdekében az iskolának tudást kell közvetítenie a társadalmi szerkezetekről, meg kell tanítania az anyagi és kulturális javak használatát, a szakmának megfelelő társadalmi szerepre fel kell készítenie a tanulókat, a természetéről és annak szabályairól kell ismereteket közvetítenie, meg kell tanítania a higiéniai szabályokat, az egészségről való gondoskodást, valamint az aktív pihenésben való részvétel módjait. Az integrált osztályokban maximum 15-20 fő lehet, ebből legfeljebb 3-5 fő lehet speciális igényű. Segítő pedagógus bevonása, egyéni foglalkozások is szükségesek esetükben.

Lettország

2 220 000 lakosból 2000 a jelelő siketek száma, összesen 20 tolmács található az országban. A lett jelnyelvről (Latviešu Zimju Valoda, LZV) a nyelvi törvény is említést tesz. Az ország hivatalos nyelve a ugyan a lett, ám a törvény kimondja, hogy „az államnak biztosítania kell a lett jelnyelv fejlődését és használatát a hallássérült

emberekkel való kommunikációhoz”. Konkrét jelnyelvi törvényt nem fogadtak még el az államban, de több rendelkezés is biztosít jogokat a siketeknek nyelvhasználatukkal kapcsolatban – egyebek mellett a tolmácsszolgáltatás is törvényileg szabályozott az egyen színterekhez köthetően igénybe vehető óraszámok, a foglalás menete tekintetében.⁵³

Litvánia

Az ország 3 203 000 lakosából 8000 a jelnyelvet használó siket, 100 a jelnyelvi tolmácsok száma. A litván jelnyelvet (Lietuvių gestų kalba, LGK) a fogyatékos személyek társadalmi integrációját szabályozó törvény említi s ismeri el nyelvként: „A jelnyelv a siketek első nyelve.” 1995-ben a siketek anyanyelveként rögzítették a jelnyelvet. Egy 2005-ös jogi szabályozás alapján a tolmácsszolgáltatás fejlesztésére indítottak programot. Az oktatási minisztérium 2007-ben a kétnyelvű oktatást írta elő a siket tanulók számára. A rendelet már a korai gyermekkortól kezdve kötelezővé teszi a kétnyelvű, jelnyelvet alkalmazó oktatási programot.⁵⁴

Málta

A 419 000 lakosból 200 fő a jelnyelvhasználó siket, hét tolmácsot foglalkoztatnak az országban. A máltai jelnyelv (Lingwi tas-Sinjali Maltin, LSM) egyetlen törvényben sem kerül említésre, a siket személyek jogait csak az esélyegyenlőségi törvény biztosítja, de a diszkrimináció tiltásán túl konkrét, hallássérültekre vonatkozó

⁵³ Sign Language Legislation in the European Union, 73–74.

⁵⁴ Uo. 75.

rendelkezéseket ez sem tartalmaz. A siketek oktatása javarészt oralista alapokon nyugszik, a jelnyelv nem része a tantervnek semmilyen formában. A helyi siket közösség a kedvezőtlen jogszabályi keretek ellenére igen aktív, ennek egyik ékes példája az általuk létrehozott jelnyelvi szótár.⁵⁵

Nagy-Britannia

A 62 640 000 fős lakosságból 77 000 a siket jelelő, 780 tolmácsot foglalkoztatnak. A brit jelnyelv (British Sign Language, BSL) mellett az ír jelnyelv (Irish Sign Language, ISL) van jelen az országban. A BSL-t nem törvényben ismerték el nyelvként, hanem a munkaügyi és szociális tárca egy 2003-as sajtóközleményében: *„A kormány elismeri, hogy a brit jelnyelv (BSL) a saját jogán nyelvnek tekintendő, és számos ember használja rendszerességgel. Körülbelül 70 000 siket ember számára ez a kommunikáció leginkább előnyben részesített módja a mindennapi életben. A BSL egy vizuális-gesztikuláris nyelv, melynek megvan a saját szókincse, nyelvtana, mondattana.”* A rendőrségi, peres eljárásokban alkalmazandó tolmácsolást Nagy-Britanniában is szabályozzák, ahogy a televíziók számára is előírják bizonyos mennyiségű jelnyelvi, vagy jelnyelvre fordított műsor sugárzását.⁵⁶

Németország

81 730 000 lakosából 200 000 a jelnyelvet használó siket állampolgár. A német jelnyelvet (Deutsche

⁵⁵ Uo. 79–80.

⁵⁶ Uo. 98–100.

Gebärdensprache, DGS) a 2002-es fogyatékosok esélyegyenlőségéről szóló törvényben ismerték el saját jogán nyelvként. A törvény különbséget tesz a német jelnyelv és a jelelt német között. A siketeknek joguk van a jelnyelv használatára, közügyekben, szociális szolgáltatások igénybevételekor tolmácsot kérhetnek állami finanszírozással. Az oktatást tartományi szinten szabályozzák, így nagyon változatos képet mutatnak az siketiskolák, az orális módszertől a kétnyelvű oktatási környezetig mindent megtalálunk az országban. A kommunikációs akadálymentesítésről szóló 2011-es törvénynek köszönhetően a kormányzati honlapok hangzó nyelvi tartalmait jelnyelven is elérhetővé tették.⁵⁷

Norvégia

A 4 952 000 lakosból 2 500 a jelelő siket személy, rájuk 500 tolmács jut. A norvég jelnyelvről (Norsk Tegnsprak, NTS) több törvényi említést is találunk, az oktatási szabályozásnak is része, mely kijelenti, hogy azok a tanulók, akiknek az első nyelve a jelnyelv, jogosultak arra, hogy „jelnyelv használatával, a jelnyelven keresztül oktassák őket”. A középfokú oktatásban is lehetőség van a jelnyelven való tanulásra, s ha egy diák úgy dönt, a többségi oktatásban vesz részt inkább, igénybe veheti a tolmácsszolgáltatást. Valószínűleg a közeli jövőben hivatalos nyelvként is elismerik a norvég jelnyelvet.⁵⁸

A speciális igényű csoportok kapcsán különböző irányelveket léptettek életbe az országban, pl. a jelnyelvhasználat mint a szociális kompetencia

⁵⁷ Uo. 62–64.

⁵⁸ Uo. 106.

fejlesztésének egyik alapfeltételét határozták meg. Mint azt feljebb említettük, a siket és hallássérült gyermekeknek joga van a jelnyelven való oktatásra. A többségi intézményekben inkluzívan tanuló hallássérült gyermekek esetében a tanárnak és a halló gyerekeknek biztosítanak mikrofont, sok helyen erősítőt is. Öt központ van az országban (minden régióban egy), mely a speciális oktatással foglalkozik. E központok rendelkeznek iskolával is, melyeket főleg helyi gyerekeknek szánnak, de bentlakásra is van lehetőség. Egyes tanulók csak időszakosan vannak itt jelen, jelnyelvi kurzusokra járnak. Létezik egy magániskola is Norvégiában siketeknek, ahol jelnyelven zajlik az oktatás. A Døves Media (“Siket Média”) egy magánszemélyek által fenntartott, heti TV-műsor siket és hallássérült személyeknek, mely szintén a jelnyelv megtartására, fejlesztésére irányuló törekvésekből nőtt ki. A siketek speciális iskoláiban az NTS az első nyelv. Azoknak a tanulóknak, akiknek a norvég az első nyelvük, de szükségük van a jelnyelv tanulására vagy második nyelvként való használatára, speciális oktatást biztosítanak.

A siketek számára négy, számukra speciálisan bevett elem jelenik meg az oktatásban: jelnyelv, norvég mint második nyelv, angol, valamint mozgásművészet és dráma. A tanárok a speciális iskolákban fejlesztik, alkotják meg oktatási eszközeiket, pl. jelnyelven. Az állam is támogatást nyújt különböző adaptív módszerek fejlesztéséhez. Az ITK-eszközök használatára nagy hangsúlyt fektetnek, társas kompetenciák fejlesztése is kiemelten fontos – ezt iskola utáni programokkal is erősítik, melyeken a szülőkkel együtt vehetnek részt a diákok. Formatív és diagnosztikus értékelést egyaránt használnak, a

bizonyítvány, diploma az elvégzett kurzusokat és a módszertani információkat egyaránt tartalmazza.

Olaszország⁵⁹

Az ország 60 770 000 fős össznépességéből 40 ezren vannak azok, akik siketek és jelnyelvet (Lingua dei Segni Italiana, LIS) használnak, 300 jelnyelvi tolmácsot foglalkoztatnak.⁶⁰ A LIS nem jelenik meg semmilyen állami szintű törvényben, csak regionális kezdeményezések vannak erre vonatkozóan, pl. Szicíliában.⁶¹ A tolmácsszolgáltatást pl. a bírósági peres eljárásokban törvény biztosítja, ugyanakkor ebben a szövegben sem kerül említésre maga a jelnyelv.

A fogyatékos tanulók általában a többségi, „mainstream” oktatásban vesznek részt, bár van néhány speciális intézmény vakok és siketek számára. 16 év helyett 18 éves korig tart a tankötelezettség a fogyatékos tanulóknál, középfokú végzettségükről ők is hivatalos tanúsítványt kapnak, illetve ha nem sikerül a követelményeknek megfelelniük, a teljesített évekről állítanak ki számukra igazolást. Az integráció eszközeit, a támogatás formáit a 1992/104-es törvény határozza meg. A törvény szövegében a fogyatékos tanuló definíciója a következő: *olyan fizikai, pszichikai vagy érzékelésbeli fogyatékossgal rendelkezik, mely legyen akár állandó, akár kialakulóban lévő, akadályozza a tanulásban, a*

⁵⁹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

⁶⁰ Sign Language Legislation in the European Union, Edition II, Mark Wheatley&Annika Pabsch, EUD, Brüsszel, 2012

⁶¹ Uo. 71.

munkában, és társadalmi hátrányt, elidegenedést okozhat.

A fogyatékoság típusát az orvosi felmérések során a WHO-besorolás alapján állapítják meg. A következő dokumentumokat állítják ki a folyamat során:

- funkcionális diagnózis (a helyileg illetékes egészségügyi szerv állítja ki, fizikai-pszichikai állapotfelmérés)
- dinamikus funkcionális profil (helyi egészségügyi hatóság, tanárok, pedagógiai asszisztensek /support teacher/ hozzák létre az integráció első periódusa után; diagnosztikus elemek találhatóak benne, melyek a tanuló nehézségeihez kötődnek, de alapvetően azokat a rövid- és középtávú célokat foglalja össze, melyek a személyes oktatási tervében szerepelnek)
- PEI, azaz a személyre szabott oktatási terv (adott időben szükséges beavatkozások, szülőkkel együttműködésben orvosok, pedagógusok, pedagógiai asszisztensek, segítő tanárok állítják össze)

Az integráció alapkövetelménye az iskolák akadálymentesítése, minden az adott intézményhez tartozó létesítményhez hozzáférést kell biztosítani. A technikai és a nevelésben érintett személyzetnek is felkészültnek kell lenni a speciális igények, funkcionális és érzékelésbeli korlátok tekintetében. A fogyatékos tanulót integráló osztály maximum 20 fős lehet, az integrációs folyamatot egy projekt támogatja, melyben meghatározott stratégia és módszertan szerint dolgozik együtt az osztályt tanító tanár, a segítő tanár és az iskola személyzetének többi tagja. A tanítás módszertani megalapozottságának fejlesztése, a differenciálás általában is hasznos, de a fogyatékos tanulók

jelenlétével még nagyobb jelentőséggel bír. Amennyiben súlyosabb problémával rendelkező gyerekekről van szó, rehabilitációs terapeuta támogatására is szükség van. Az egész iskola felelőssége a folyamat, a segítő tanárok a tantestület szerves részei.

A mérések a viselkedésre és a személyes oktatási tervben lévő diszciplínákra, tevékenységekre vonatkoznak. Ugyanazt a tesztet alkalmazzák mindenkinél, de a fogyatékos tanulók esetében elsősorban a fejlődés áll a vizsgálat középpontjában. A mérések során elért eredményt az iskola elvégzését hitelesítő bizonyítványban is szerepeltetik. Ha valaki nem kap végbizonyítványt, de még nincs 18 éves, akkor lehetőséget kap tanulmányai folytatására. Bizonyítvány helyett tanulmányaikat részletező, a megszerzett kompetenciáikat összegző iratot is kaphatnak a diákok.

Portugália

Az országban 10 640 000 fő él, a jelnyelvet használó siketek száma 60 000, rájuk 100 tolmács jut. A portugál jelnyelvet (Língua Gestual Portuguesa, LGP) az ország alkotmánya is említi, méghozzá az oktatás kapcsán: *„Az oktatási irányelvek gyakorlatba ültetésénél az államnak kötelessége óvni és fejleszteni a portugál jelnyelvet, mint a kultúra kifejeződésének egyik módját, valamint az egyenlő lehetőségekhez, az oktatáshoz való hozzáférés eszközét.”* Nyelvként tehát konkrétan nem ismerik el ezt a jelnyelvet. Az alkotmány mellett több törvényben említésre kerül az LGP, szabályozzák pl. a tolmácsszolgáltatást, valamint biztosítják a siket gyermekek jogát a kétnyelvű oktatásra, ahol a portugál jelnyelv első nyelvként van jelen. Az iskolai előkészítőtől a középfokú oktatásig megjelenik tanítási nyelvként a portugál hangzó és jelnyelv is, egy

harmadik nyelv írott változatát pedig az alapfokú oktatásban vezetik be a törvény alapján. Magára a kétnyelvű oktatásra is külön rendelkezés vonatkozik – ebben előírják, hogy a jelnyelvnek, valamint a beszélt és írott portugálnak is dominánsan jelen kell lennie ezekben az intézményekben, a kétnyelvű osztályokban siket jelnyelvtanároknak kell tanítaniuk. A jelnyelvet (s nem konkrétan a portugál jelnyelvet) megemlítik az esélyegyenlőségi törvény információs akadálymentesítést szabályozó részében is, valamint a peres eljárásokban igénybe veendő tolmácsolásról is rendelkezik az ország jogszabállyal.⁶²

Románia

A 21 390 000 fős lakosságból 24 601 a siket jelnyelvhasználó, összesen 33 tolmácsot foglalkoztatnak. A román jelnyelvet (Limbaj Mimico-Gestual Romanesc, LMGR) konkrétan nem ismeri el törvény, a 2002-es jelnyelvi törvényben csak a *jelnyelv* szó kerül említésre. A siket embereknek joguk van a közhivatalokban jelnyelven kommunikálni, az esélyegyenlőségi törvény az információs akadálymentesítés kapcsán tér ki erre a nyelvre. A hiteles tolmácsolásról is rendelkeznek Romániában, csak a törvényben körvonalazott képzési programban részt vevő tolmácsok rendelkeznek a megfelelő akkreditációval.⁶³

Svédország

Az ország 9 453 000 lakosából 10 000 a jelnyelvet használó siket, 600 jelnyelvi tolmács dolgozik az

⁶² Sign Language Legislation in the European Union, 85–87.

⁶³ Sign Language Legislation in the European Union, 88–89.

érdekükben. A svéd jelnyelvről (Svenskt Teckensprak, SSL) többek közt a nyelvi törvényben ejtenek szót, a svéd nyelvvel és a kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos rendelkezések között. Ebben egyebek mellett azt fektetik le, hogy az állami intézmények „különösen felelősséggel tartoznak a svéd jelnyelv védelméért és támogatásáért”. A siket személyek kapcsán kijelenti a törvény, hogy joguk van a svéd jelnyelv „tanulására, fejlesztésére és használatára”. Az oktatási törvényben is említést tesznek a jelnyelvről, pl. tantárgyként szerepelteti azt. A speciális oktatáshoz kapcsolódó rendelkezésekben is kitérnek a jelnyelvhasználatra. Az általános iskolákkal kapcsolatos rendelet kimondja, hogy azoknak a siket tanulóknak, akiket jelnyelven tanítanak, a svédet második nyelvként kell bevezetni. A középfokú oktatást szabályozó rendeletben a svéd diákok számára elérhetővé tették a svéd jelnyelvet tanulható idegen nyelvként. Az egyetemi rendelkezésekbe bekerült az is, hogy a tanárképzésben legyen elérhető jelnyelvi kurzus is. A felnőttoktatásban szintén megvan a lehetőség a jelnyelv mint oktatási nyelv választására, bár ez helyhatósági döntés alapján jelenhet csak meg a gyakorlatban is. A siket gyermekek szüleinek lehetőséget biztosítanak arra, hogy állami finanszírozással tanuljanak jelelni. Ezt a következőképp indokolja a vonatkozó törvény: *„A szülők jelnyelvtanulásának célja a szülők kezébe adni annak képességét, hogy gyermekükkel folyékonyan kommunikálhassanak jelnyelven, s így támogathassák fejlődését.”* A tanárokkal kapcsolatos elvárásokkal is külön jogszabály foglalkozik, ahogyan a testvérek jelnyelvtanulásával is. Azt is előírják, hogy a gyermekeknek már az iskoláskor elérését megelőzően biztosítani kell a jelnyelv megtanulását. Svédországban

arra is kiterjed a szabályozás, hogy a jelnyelvi tananyagokat mennyi adóval terhelhetik. Bár kedvezőnek tekinthető a helyzet, a svéd siketek közössége továbbra is küzd azért, hogy kulturálisan is elismerjék őket, s olyan kisebbségi státuszt kapjanak, mint amivel pl. a számik (lappok) rendelkeznek.⁶⁴

Az országban található regionális központok, melyek segítik a látás- vagy hallássérült, illetve beszédzavarokkal rendelkező tanulókat. Elsősorban speciális pedagógiai kutatások, képzések köthetőek hozzájuk. A fizikai fogyatékossggal rendelkező tanulók nagy része többségi iskolákban tanul, ám vannak siket és hallássérült diákok számára létrehozott speciális intézmények. A középfokú oktatásban is vannak speciális intézmények, állami iskola is működik hallássérülteknek.

Szlovákia

Az 5 440 000 fős lakosságból 15 000 a siket jelnyelvhasználó, rájuk 44 tolmács jut. A szlovák jelnyelv (Slovensky posunkovy jazyk) konkrétan egyetlen törvényben sem fordul elő, ám számos szabályozás tesz említést a jelnyelvről általánosságban. 1995-ben született meg a siketek jelnyelvéről szóló törvény, mely a siketek közti kommunikáció nyelveként a jelnyelvet határozza meg. A törvény szövege szerint a jelnyelv egy „természetes, vizuális-mozgásos nyelvi rendszer”, s a siketeknek joga van e nyelv használatára, illetve a jelnyelven történő oktatásra a 2008-as oktatási törvény értelmében. Az információszerzést is lehetővé kell tenni jelnyelven, pl. a közszolgálati televíziókban és a közkönyvtárakban. A tolmácsolást szabályozó törvény

⁶⁴ Sign Language Legislation in the European Union, 96–97.

elkülöníti egymástól azokat a siketeket, akik jelnyelvet használnak, és azokat, akik nem képesek ezen a nyelven kommunikálni. A siketek iskoláiban sok különböző módszert alkalmaznak, a kizárólagosan jelnyelvi vagy oralista képzések mellett találunk kétnyelvű intézményeket is.⁶⁵

Szlovénia

A 2 052 000 lakosból 863 a jelnyelvet használó siket, rájuk 44 tolmács jut. A szlovén jelnyelv (Slovenski znakovni jezik) használatára vonatkozó törvény kimondja, hogy „a jelnyelv a siketek nyelve és a siket emberek kommunikációjának természetes eszköze”. A közhivatalokban törvény adta joga minden siketnek a jelnyelvhasználat, a hivataloknak biztosítaniuk kell a tolmácsolást. A tolmácsszolgáltatást a szlovén kisebbségek nyelvein/jelnyelvein is elérhetővé kell tenni, így a jelelt magyar és olasz is opció. Szintén törvény írja el egy jelnyelvi tanács létesítését, melynek feladata többek közt a nyelv használatának elősegítése, a tolmácsképzés.⁶⁶

Spanyolország

A 46 240 000 fős lakosságból 100 000 a jelnyelvet használó siket. A spanyol jelnyelv (Lengua de Signos Española, LSE) oktatásbeli használatáról és a tolmácsolásról született eddig törvény az országban, melynek egyes autonóm körzetei is rendelkeznek saját, regionális hatókörű szabályozásokkal a jelnyelvre nézve. Katalóniában például a katalán jelnyelv (Lengua de Signos Catalana, LSC) használatának jogát garantálják

⁶⁵ Sign Language Legislation in the European Union, 90–92.

⁶⁶ Uo. 93.

törvényileg, az esélyegyenlőség jegyében. A katalán jelnyelv oktatás- és ügyintézésbeli használatára is kitér a szabályozás, valamint kötelező az érintett szülőket tájékoztatni a jelnyelvről és az oktatási lehetőségekről. Andalúzia, Kasztília-León és Extremadura is elismeri a spanyol jelnyelvet. Az ország esélyegyenlőségi törvénye az információs akadálymentesítés kapcsán tesz említést a jelnyelvről.⁶⁷

⁶⁷ Uo. 94–95.

Összefoglaló táblázat a tárgyalt országokról

Ország	A jelnyelvet az alkotmányban is említik	A jelnyelv nyelvi státuszát törvényileg elismerik	A jelnyelv nyelvi státuszát közvetve ismerik el	A jelnyelv oktatásban betöltött szerepét jogilag szabályozzák	A kétnyelvű oktatást törvény biztosítja	Támogatást nyújtanak a siket gyermekek családjának	Van jelnyelvre vonatkozó szabályozás a médiát illetően
Ausztria	igen	igen					
Belgium		igen		igen			
Bulgária			igen				
Ciprus		igen					
Csehország		igen		igen		igen	igen
Dánia				igen			igen
Észtország		igen		igen			
Finnország	igen	igen		igen			igen
Franciaország			igen	igen	igen		
Görögország			igen	igen			igen
Hollandia							
Írország			igen	igen			
Izland		igen				igen	
Lengyelország		igen		igen			
Lettország		igen					
Litvánia			igen	igen	igen		
Málta							
Nagy-Britannia			igen				igen
Németország			igen				igen
Norvégia			igen	igen			
Olaszország							
Portugália	igen			igen	igen		
Románia			igen				
Svédország		igen		igen		igen	
Szlovákia		igen		igen			
Szlovénia		igen					
Spanyolország			igen	igen		igen	

Módszertani áttekintés: tendenciák, jó és rossz gyakorlatok, metodológiai javaslatok

Bevezetés

Örök kérdés a siketek oktatásához kapcsolódóan, hogy mely életkort tekinthetjük elég korainak ahhoz, hogy eredményes legyen a nyelvi alapok lefektetése. A kutatások azt mutatják, hogy azoknál, akiknél egyéves kor előtt megállapítják a hallássérülés tényét, lényegesen jobban fejlődnek a későbbiekben a nyelvi készségek.⁶⁸

Yoshinaga-Itano (2003, 2006) volt az, aki az USA-ban a coloradói rendszert vizsgálta, s ez alapján a jól működő korai beavatkozáshoz a következő szerkezetet vázolta:⁶⁹

- A szolgáltatást biztosító személyzet tagjai képzett szakemberek, akik folyamatos továbbképzéseken vesznek részt
- A szülők legalább heti 1-1,5 órás szolgáltatást vehetnek igénybe, s a foglalkozások során a gyermek fejlődéséről, kommunikációs stratégiáiról szóló információkat is elsajátítják.
- Rögtön a diagnózis után megtörténik a kapcsolatfelvétel; azok a szakemberek, akik először kerülnek összeköttetésbe a szülőkkel,

⁶⁸ Marc Marschark – Patricia E Spencer, Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard-Of-Hearing Children: An International Review, 40.

⁶⁹ Uo. 42.

fel vannak készítve a helyzet érzelmi kezelésére is.

- A területi koordinátorok információt biztosítanak és tanácsot adnak arra vonatkozóan, hogy milyen kezdő lépéseket tegyenek a szülők a nyelvelsajátítás felé; az e javaslatok tudatában meghozott kezdeti döntés módosítható, amennyiben indokolt.

A nyelvi hiány, a nyelvi fejlődésben való lemaradás több szempontból is hatással van az iskolai fejlődésre. A nyelvi készségek alapvetőek a tudásanyaghoz való hozzáférésben. A szókincsben, a mondattani ismeretekben, az absztrakt nyelvhasználatban megmutatkozó hiányosságok közvetlenül nehezítik az írás-olvasáskészség fejlődését, ezáltal a tartalmi információk elsajátítását is. Az osztályban használt nyelv tekintetében tapasztalható hiányok, lemaradások korlátozzák a tanulási lehetőségeket, s megnehezítik a tanár dolgát. Amikor a pedagógus a lemaradó tanulóval kommunikál, több energiát és időt áldoz magára a kommunikációra, mint a tananyag átadására. A „véletlenszerű” tanuláshoz való hozzáférés nehezkesebb lehet a siket diákoknak – a halló, nagyothalló gyermekeknél a világról való ismeretek egyik fontos forrása a felnőttek egymás közti kommunikációja, az innen „elhallott” részletek. Ezek hiányában az elérhető szociális, kulturális és intellektuális információk mennyisége is

csökken, melyeket javarészt úgy sajátítanak el a gyermekek, hogy a beszélgető felnőttek közelében vannak. A kognitív és tudásbeli készségek is korlátozottan fejlődnek a nyelvi hiány állapotában, hiszen a nyelvi szofisztikáltság, a metanyelvi, metakognitív fejlődés is hiányos, lassabb – ezek segítenék a tanulásról való gondolkodást, az újratervezést, a megfigyelt információk felidézését, az összefüggések megtalálását, logikai kapcsolatok megteremtését a gyermekeknél.⁷⁰

A siketoktatásban több különböző hagyomány él a mai napig, ezeket különbözőképpen csoportosíthatjuk. Az alábbiakban röviden ismertetjük a legismertebb, leggyakoribb módszertanok jellemzőit.⁷¹

A hallásalapú, oralista megközelítések

1. Hagományos orális módszer

A mellette érvelők szerint a környezeti nyelv ismerete a társas kompetenciákat, a nyelvi, tudásbeli fejlődést segíti. Fő célja ennek az oktatási irányynak a beszédfeldolgozás és -létrehozás kialakítása, az általános nyelvi készségek fejlesztése. A kutatások azonban azt mutatják, hogy a gyerekek nagyobb részénél nem válik be ez a módszer, fejlődésük elmarad a kortársaikéhoz képest, a szókincs, a mondatalkotás és a morfológia területén is jelentkeznek elmaradások. Egyes implantált gyermekeknél azonban érték el kedvező eredményeket e módszerrel is.

⁷⁰ Uo. 47–48.

⁷¹ Ld. Marschark–Spencer, 51–95.

Megfigyelhető, hogy a szülők általában hangzó nyelven beszélnek a gyermekeikhez a cochleáris implantáció után, s maguk a gyermekek is jobban hajlanak ilyen esetben a beszéd általi kommunikációra. Akiknek az implantáció előtt kevésbé volt súlyos a hallássérülésük, azoknak jobb a nyelvi teljesítménye. A legjobb eredményeket látszólag akkor érik el, ha következetesen kitartanak az oralista módszer mellett, ha részesülnek korai fejlesztésben, s erős a szülői támogatás a nyelvvelsajátítás folyamata során.

2. Beszédkísérő jelelés (cued speech)

Ezt a módszert 1967-ben fejlesztette ki Orin Cornett, akinek a beszélt nyelv fonológiájához való hozzáférés biztosítása volt a célja, valamint az írás- és olvasáskészség gördülékeny elsajátítása. Ő maga annak a híve volt, hogy a természetes jelnyelveket használják az osztálytermekben, valamint a társas kommunikációban. A rendszer kifejlesztését egyebek mellett az is motiválta, hogy az angol nyelv hangrendszerének kb. 20-30%-a ismerhető fel teljes bizonyossággal. A *cued speech* a hangzó nyelv fonémáit reprezentálja. Az angolszász területen visszaszorulóan van az alkalmazása, francia és spanyol hangzó nyelvi közegben gyakoribb. Ha következetesen, folyamatosan használják, jobb eredmények érhetőek el vele, mint a tradicionális oralista módszerrel, korai használata kedvező hatású lehet, a szülők számára pedig könnyebben elsajátítható, mint egy természetes jelnyelv. Hátránya azonban, hogy a

gyermek számára a finommozgások miatt bonyolult, s csökkentheti a motivációt, hogy emiatt nem tud egyenrangúan részt venni a kommunikációban.

Vizuális-manuális megközelítések

Ezek javarészt oralista módszerek, a lényegük a hangzó nyelvi kompetenciák fejlesztése, a hangzó nyelvi elemek manuális megjelenítése által. Miután az oralista módszerrel kapcsolatban megjelent az a kritika, hogy folyamatosan akadályokba ütközik az írás- és olvasáskészség fejlesztése közben, előléptek az olyan metodológiák, mint a totális (vagy szimultán) kommunikáció, mely a hangzó nyelvek manuális kódolását valósította meg.

1. Manuálisan kódolt nyelvi rendszerek

Már az 1960-as években ismertek ilyen módszereket, ugyanakkor az a tanulási környezet, melyet totális kommunikációként emlegetnek, nagyon ritkán valósult/valósul meg a gyakorlatban. A terminus alatt azt az eljárást értjük, amikor a hangzó nyelv, a jelnyelv, a jelelt kommunikációs rendszerek, az ujjábécé és más kódok egymást folyamatosan váltva (vagy ha az eltérő modalitás alapján lehetséges, egyszerre) vannak jelen a tanítási folyamatban. A valóságban ez általában kimerül a hangzó nyelvi közlés szó és szórend szerinti jelelésében. Angliában, Franciaországban és Ausztráliában is bevett szokás a jelelt hangzó nyelvek használata: ezekben

mesterségesen előállított jeleket, ujjábécét alkalmaznak a grammatikai morfémák, a szám, az igeidő, a névelő, az előljárószók és egyebek megjelenítésére. Azoknál a családoknál, ahol a szülők beszélt nyelvi produkcióikat ilyen manuális kódolású rendszerekkel is megtámogatták, a szülő-gyermek interakció fejlődését figyelték meg, valamint a gyermekek könnyebben kommunikáltak másokkal is. Ugyanakkor az 1990-es években több kutatás is azt mutatta, hogy a szülők és tanárok elégtelen nyelvi teljesítményt nyújtottak ezen rendszerek használata közben – hangzó és jelnyelvi szempontból sem voltak grammatikusak a közléseik –, s nem tudtak megfelelni a vizuális bemenettől függő gyermekek fejlődési igényeinek. Egyes kutatók azt is kétségbe vonják, hogy egy beszéd általi használatra kifejlődött természetes nyelv hiánytalanul reprezentálható ilyen módon. Mások úgy vélik, a gyenge eredményekért nem maga az alapelv a felelős, hanem a gyenge képzés, mely a jelelt kódok elsajátítását célozta.

Összességében kijelenthető, hogy a hangzó nyelvek vegyítése mesterséges jelrendszerekkel eredményes is lehet – főként olyan gyermekeknél, akik valamilyen hallásjavító eszközre, implantátumra támaszkodva képesek a beszédhangok megfelelő képzésére –, az írás- és olvasáskészség javítására irányuló törekvések, melyek e módszerhez folyamodtak, elkeserítő eredményekre jutottak csupán.

A jelnyelv alapú, kétnyelvű, vagy bilingvális/bikulturális megközelítések

Azoknál a siket gyermekeknél, akiknek a szülei valamely természetes jelnyelv avatott használói (legtöbbször maguk is siketek), ugyanazokat a mérföldköveket figyelték meg a nyelvfejlődésben, mint halló társaiknál. 6 és 8 hónapos kor között már értik a jeleket, 12 hónapos korukra már egy-egy jelet maguk is alkalmaznak kommunikációs szándékkal. 15-18 hónapos korban már több jelből álló közlések is előfordulnak, kétévesen már egyeztetik a főnevet és az igét, három, három és fél évesen már nyelvtanilag pontosnak tekinthető megnyilatkozásokat alkotnak. A halló szülők siket gyermekeinél azonban egészen más a helyzet.

A kétnyelvű oktatási modellek, melyek a siket gyermek első nyelvének a jelnyelvet tekintik, képesek gazdag nyelvi környezetet biztosítani, ahol a diákok nyelvi készségei természetes interakciók során fejlődhetnek.

Az 1980-as években számos helyen indítottak el kétnyelvű oktatási programokat a siketek számára: Ausztráliában, Dél-Afrikában, Dániában, Finnországban, Hollandiában, Nagy-Britanniában, Svédországban, Portugáliában, Uruguayban, az USA több államában, valamint Venezuelában (Bartha 2004). Az ezekben az országokban alkalmazott kétnyelvű programok különböznek egymástól, ám bizonyos alapelvek megfogalmazására

mégis lehetőség van, melyeket Bartha Csilla a következő pontokban foglal össze (Bartha 2004: 325):

- A gyermek természetes módon képes kifejleszteni a nyelvi készségeket jelnyelven, ami függetlenül a szülők audiológiai státusától, a gyermek első nyelvének tekintendő.
- A beszélt/írott (hangzó) nyelv különálló nyelvként a gyermek második nyelveként kezelendő.
- Az oktatási folyamatban használt írott nyelvi szövegek jelentik e második nyelv elsajátításának legfontosabb bázisát.
- A tanár(ok) a szövegek jelnyelvi fordításával és magyarázatával hatékonyan vezetik rá a gyermekeket a többségi (írott formában közvetített) nyelv és a jelnyelv közötti szerkezeti hasonlóságokra és különbségekre.
- A gyermek fokozatosan fejlődő írott nyelvről való tudása szolgál az olvasástanulás alapjául.
- Ugyanezen kompetencia fejlődése szükséges az íráskészség elsajátításához.
- Mivel nem az auditív–verbális a kizárólagos input, amely a nyelv elsajátítását lehetővé teszi, a beszédtanítás nem helyettesítheti az első nyelv (jelnyelv) elsajátítását; egyben annak a gyermekek egyéni képességeihez, készségeihez és érdeklődéséhez kell igazodnia.
- A jelnyelv és a hangzó nyelv beszélt/írott médiumainak tantárgyként is és az osztálytermi

interakciók során is jelen kell lenniük, ám mindvégig el kell válniuk egymástól.

- Az oktatás kezdeti szakaszában az anyanyelvet kell oktatási nyelvként használni.
- A második nyelven való oktatást a kognitív szempontból kevésbé megerőltető, kontextushoz kötöttebb tárgyakkal kell kezdeni fokozatosan haladva a nagyobb kognitív erőfeszítéseket igénylő dekontextualizáltabb tárgyak felé.
- Idegen nyelvet siket gyermekeknek az anyanyelv segítségével és/vagy jelnyelven is magas szintű tudással rendelkező tanárok bevonásával kell oktatni.
- Noha a legkompetensebb jelnyelvi szerepmoდეlek a tanulási–tanítási folyamatban végig részt vevő siket tanárok és asszisztensek, alapkövetelmény, hogy a kétnyelvű programokban csak olyan halló szaktanárok taníthassanak, akik rendelkeznek magas szintű jelnyelvi ismeretekkel is.
- A program sikeres működésének fontos feltétele, hogy az oktatáspolitikai olyan additív társadalmi környezetet teremtsen, amely a másságot, a kulturális és nyelvi sokféleséget, az oktatási–nevelési folyamatban megjelenő nyelveket (a jelnyelvet is beleértve) egyaránt értékeli.
- Bartha Csilla az alapelvek megfogalmazása után azt is összefoglalja, hogy a kétnyelvű oktatási

programok milyen eredményekkel járnak a siket gyerekekre nézve (i.m.: 325–326):

- Halló kortársaikkal azonos olvasástudás.
- Íráskészségük eléri az azonos korú hallókét.
- Írásban továbbra is ejtenek grammatikai hibákat, ám jóval kisebb mennyiségben, mint a nem kétnyelvű programokban tanulók.
- Írásban folyékonyan és árnyaltan képesek kifejezni magukat.
- Nagyobb önértékeléssel rendelkeznek, személyiségük egészségesen fejlődik.
- Képesek harmadik, sőt további nyelveket is elsajátítani.
- A sztenderd nemzeti tantervek tananyagkövetelményei szerint, nem pedig csökkentett curriculáris tartalmak szerint tanulva a halló kortársakkal azonos szintet érnék el.

Ezek a tapasztalatok sajnálatos módon sok helyütt nem hatnak a siketoktatás gyakorlatára, s napjainkban még számos országban kizárólag az oralista módszer használatos – így Magyarországon is. Fontos megjegyezni, hogy egy igazán hatékony kétnyelvű oktatási gyakorlat bevezetéséhez alapos tervezésre és megfelelően kialakított tanárképzésre van szükség, hiszen ha ezek a feltételek nem adottak, önmagában a jelnyelv jelenléte sem garantálja az életkor alapján elvárható fejlődést.

Összefoglalóan Marschark és Spencer alapján elmondható: egy módszerről sem mutatható ki egyértelműen, hogy minden gyermeknek sikeres fejlődést biztosít. A tradicionális oralista módszerek, melyek hallássegítő eszközöket is igénybe vesznek, általában nem járulnak hozzá az életkornak megfelelő fejlődéshez, ám a cochleáris implantációval és a korai fejlesztéssel nő azok száma, akik sikeresen elsajátítják a hangzó nyelvet. Terápiás használatra alkalmasabb ez a megközelítés, mint a mindennapos kommunikációra. Előnyt jelent, hogy a gyermek találkozik azzal a nyelvvel, amit írott formában is folyamatosan tapasztal, ám az írási és olvasási készségek e metodológia mellett is nehezen fejlődnek ki, a gyermekek késve sajátítják el az elvárható szókincset, a grammatikai/morfológiai tudást.

A beszédkísérő jelelés, a *cued speech* folyamatos, következetes használatával a morfológiai tudás fejlődhet, s ez a rendszer vizuálisan hozzáférhetővé teszi a grammatikai elemeket a beszélt nyelvből. Expresszív használata késve jelenik csak meg a gyermekeknél, nehéz általa a kommunikációba való bekapcsolódás. Az írás- és olvasáskészség fejlődését az eredmények alapján nem segíti.

A jelalapú módszerek segítik az életkornak megfelelő nyelvi fejlődést, lehetővé teszik a korai kommunikációt szülő és gyermek közt, segítik a társalgási készségek

kialakulását. Nehézségek akkor adódhatnak, ha a szülőknek nincs semmilyen jelelési tapasztalatuk. Ha nem, vagy csak időszakosan jelelnek, az csökkenti a gyermek megfelelő fejlődési esélyeit. A szülőknek érdemes tanulniuk, üdvös lehet, ha jelelő felnőttekkel veszik fel a kapcsolatot, hiszen ha hibás vagy szegényes rendszert adnak át a gyermeknek, az korlátozza a kialakulóban lévő képességeket fejlődési esélyeit.

Marschark és Spencer a következő általános következtetésekre jut:⁷²

1. A kornak megfelelő kommunikációs és nyelvi készségek elsajátítása fontosabb a folyamatos fejlődéshez és a lemaradások megelőzéséhez, mint az adott módszer vagy modalitás, melyet választunk.
2. A szülők bevonása és a választott megközelítés támogatása döntő fontosságú a gyermek sikeressége szempontjából, ahogyan a család és a gyermek számára nyújtott oktatás minősége is.
3. A technológiai fejlődés – ideértve a korai felismerést biztosító és fejlett hallássegítő eszközöket – lehetővé teszi a jobb beszélt nyelvi értést, ám több kutatásra van szükség a pontos hatás kiderítése érdekében.
4. Az írás- és olvasáskészség elemeinek elsajátítása igényli a közvetlen irányítást, a fókuszált gyakorlást, hogy a gyermekek eljussanak a nyomtatott szöveg értéséig.

⁷² Marschark–Spencer, 95.

Konkrét módszerek, nemzetközi példák

A siket és nagyothalló gyermekekkel foglalkozó pedagógusok és egyéb szakemberek körében általános az a vélekedés (mely sajnos tapasztalati alapokkal is rendelkezik), hogy ezeknek a tanulóknak általában kevésbé fejlett a szókincese, mint a kortárs hallóknak.⁷³ Ezért okolható az „elhallott” beszélgetések hiánya, valamint a szülők és más felnőttek azon magatartása, hogy leegyszerűsített kódot használnak a velük való kommunikációban, mert alacsonyak a gyerek felé támasztott elvárásaik. Emellett az is örök probléma, hogy a szülőknek gyakran korlátozott a jelkincese – esetleg teljesen hiányzik a jelnyelvtudás. Az is nagy hátrány a gyermekek számára, hogy a kortársakkal megvalósuló kommunikációs lehetőségeik is szűkebbek lehetnek. A szókincsbeli hiányosságok nagyon erősen kihatnak pl. az olvasási készségre is. Az árnyalatokat, a különböző jelentéseket kevésbé érzékelik.

Ez persze csak egyetlen probléma, mely a nem megfelelő oktatásból fakad, s a siket emberek munkaerő-piaci esélyeire, általában a teljes életminőségére is kihat. A továbbiakban olyan használatban lévő gyakorlatokat, módszereket, tanulási környezeteket, vagy adott esetben konkrét feladattípusokat tekintünk át, melyek a világ valamely táján már bizonyítottak, így adaptálásuk, de

⁷³ Uo. 110–114.

legalábbis átgondolásuk hasznos lehet a magyarországi intézmények számára is.

A jelnyelv az oktatásban

Nussbaum–Waddy-Smith–Doyle a jelnyelv oktatásbeli használata kapcsán az alábbi típusokat különíti el:⁷⁴

1. Alapozó használat

Ekkor a korai nyelvelsajátítás támogatása érdekében alkalmazzák a jelnyelvet addig, amíg a hallásjavító eszközöket beállítják és elérhetővé válik a hangzó nyelvi bemenet.

2. Átmeneti használat

Ekkor is a korai nyelvelsajátítás segítése a cél. Egy ideig még a hangzó nyelv mellett is használják a jelnyelvet, ám szép lassan kiiktatják a kommunikációból.

3. Differenciált (stratégiai) használat

Az első években a korai nyelvelsajátítás támogatására alkalmazzák a hangzó nyelv mellett. Ekkor általában a hangzó nyelv rendszerét követő jelelésről beszélhetünk (pl. jelelt angol).

4. Domináns használat

A jelnyelvet tekintik az érintettek elsődleges nyelvének, elsősorban ezt használják az általános kommunikáció és a tanulás során is. A beszélt nyelv csak ellenőrzött,

⁷⁴ Debra Nussbaum – Bettie Waddy-Smith – Jane Doyle, *Students Who Are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies for Developing Spoken Language and Literacy Skills*, 312.

korlátozott körülmények között jelenhet meg ebben az esetben.

5. Bimodális-bilingvális használat

A nyelvi alapok kiépítése és a tanulás párhuzamosan két nyelven zajlik. A hangzó nyelv és a jelnyelv két önálló nyelvként jelenik meg, a tanuló céljai, sajátosságai határozzák meg a használatukat. Ebben az elrendezésben bátorítják a kapcsolatteremtést a két rendszer közt, ám a szimultán kommunikáció nem engedélyezett a nyelvek független státuszának fenntartása miatt.

A jelnyelv használata mellett szóló bizonyítékokat is összefoglalják a szerzők:

- Idegtudományi kutatások kimutatták, hogy az agy képes két különböző modalitású nyelvet elsajátítani, s egyik nyelv vagy modalitás sem szenved kárt emiatt.
- Egyre több a bizonyíték arra is, hogy a korai nyelvelsajátítás szakaszában kapott jelnyelvi bemenet megkönnyíti a későbbiekben a hangzó nyelv elsajátítását.
- Nincs semmilyen bizonyíték arra vonatkozóan, hogy hosszabb távon gátolná a vizuális nyelv a hangzó nyelv fejlődését, a hangzó nyelven mutatott teljesítményt.

A hangzó nyelv az oktatásban

A hangzó nyelv fejlesztési módszereiről is összefoglalást nyújt Nussbaum és munkatársai műve.⁷⁵ Ide tartozik a *hangzó nyelvi immerzió*, mely annyit tesz, hogy bizonyos időszakban vagy tevékenységek során a hangzó nyelvre kerül a fókusz, s eközben hagyományos oralista stratégiákkal könnyítik meg a hangzó nyelv jelnyelv nélküli használatát. A gyermek napirendjébe beépülnek ilyen szakaszok, pl. az uzsonnaszünetben. Fontos, hogy a tanárok tisztában legyenek az adott gyermek hangzó nyelvi kompetenciáival. Az *osztálytermi integrációban* megjelennek bizonyos időszakok a *habilitáció/rehabilitáció* céljával. Ezek egyéni igényekre szabott programok, melyekhez családtámogatási szolgáltatás is tartozik. Az immerzióval ellentétben, ahol a meglévő készségekre koncentrálnak, itt újak kifejlesztése a cél. Előfordulhat a tanulók *hallásállapot szerinti csoportosítása*. Egy-egy osztályban különböző mértékű lehet a hangzó nyelvhez való hozzáférés, s akadnak olyan tevékenységek, melyeknél fontos, hogy hasonló hangzó nyelvi készségekkel bíró gyerekek legyenek együtt (pl. felolvasás, zenei tevékenységek). Ám időnként az is hasznos lehet, ha halló kortársakkal dolgoznak együtt siket vagy nagyothalló gyerekek. Léteznek *hallás- és beszédfejlesztő, hangzó nyelvi központok*, ahol az egyéni beszéd és hallásjavítási célok elérésére koncentrálnak. E

⁷⁵ Debra Nussbaum – Bettie Waddy-Smith – Jane Doyle, 314.

létesítményekben adott a lehetőség egyéni, pedagógiai asszisztenssel végzett vagy tanárokkal végzett munkára. A tanároknak olyan támogató környezetet kell kialakítaniuk, mely minden gyermek fejlődését elősegíti. Ebben az ITK-eszközök is érdemi támogatást nyújthatnak.

A kétnyelvű diák, a kétnyelvű osztály

A Kendall Demonstration Elementary School egy bimodális–bilingvális megközelítést alkalmazó intézmény, melynek célja a nyelvi alapok megteremtése, a tananyaghoz való hozzáférés biztosítása két különböző modalitású nyelven keresztül. Az ilyen elrendezés gondos tervezéssel nagyon kedvező lehet a siket és nagyothalló gyerekek számára.⁷⁶

Programjukat különböző kutatások főbb megállapításaira alapozták. Az ASL-ről kimutatták, hogy segíti a kommunikációs, nyelvi, kognitív és iskolai fejlődést, az írás- és olvasáskészség fejlesztését, valamint a társas-emocionális készségek kialakulását, az identitásképzést is. A lemaradás bizonyítottan bekövetkezik azoknál a gyermekeknél, akik nem kapnak hozzáférhető nyelvi bemenetet. Az agy képes vizuális és beszélt nyelvek elsajátítására is anélkül, hogy egyik modalitás a másik kárára válna. A kétnyelvű és két modalitás mozgósító

⁷⁶ Debra Berlin Nussbaum, Susanne Scott, Laurene E. Simms, The „why” and „how” of an ASL/English bimodal bilingual program, *Odyssey* 2012, 14–19, 14.

megközelítés bizonyítottan kedvező a nyelvelsajátításban és általában a tanulásban is.⁷⁷

A program kialakítása során arra törekedtek, hogy ne csupán kétnyelvű, hanem kétkultúrájú is legyen (ún. bi-bi modell). Az ASL-t használják első nyelvként, ez a kommunikáció elsődleges eszköze, a hangzó nyelv pedig elsősorban az írás, olvasás terén jelenik meg.⁷⁸

Az angol nyelv tanítását a gyermek képességeivel összhangban képzelik el. A hallásjavító eszközök megjelenése egyre több kétnyelvű modellt követő intézményt hívott életre, hiszen e technológiák által javult a hangzó nyelv percepciója. Ugyanakkor ennek tudatában is lényeges a gondos tervezés. Ennek három komponense van: a teljes iskolára kiterjedő, az egyéni, és a tanárok felkészítésére vonatkozó tervezés.

Az iskolai szintű tervezés első lépése, hogy a közösséget meg kell ismertetni az oktatási filozófiával, a célokkal. Az intézmény összes munkatársa, tanára, a családok bevonása fontos, épp úgy, mint a források előteremtése a családok képzésére, a szakmai stáb felkészítésére, valamint a program hatékonysága ellenőrzésének biztosítására.

Az egyéni tervezés ebben az esetben azt jelenti, hogy minden gyermek számára nyelvi, kommunikációs tervet hoznak létre, melynek tartalmaznia kell a tanuló profilját (formális és informális mérések eredményeit), az ASL-re és a hangzó nyelvre vonatkozó kompetenciákat, valamint

⁷⁷ Uo. 15.

⁷⁸ Uo. 16.

az egyéni fejlesztési célokkal kapcsolatos ajánlásokat és az ellenőrzési rendszert is. A terv egyaránt igazítható az olyan gyermekek igényeihez, akik kulturálisan siket családból származnak, akik más fogyatékkal is rendelkeznek, akik a nyelvelsajátítás korai vagy kezdeti fázisán belül találhatóak, akik használják a hallásjavító eszközöket, az implantátumot, de azoknak is megfelelő lehet, akik nem használnak ilyen segédeszközt. A Clerk Centerben használt nyelvi és kommunikációs profil különböző eszközöket használ a gyerekek nyelvi és kommunikációs jellemzőinek leírásához, a nyelvhasználat környezetfüggő sajátosságainak ismertetéséhez. Két skálán jellemzi a gyermeket: a receptív és expresszív kontinuumon. Az egyéni tervben az hangsúlyt kell kapnia annak, hogy egy gyermek milyen szinten képes működni egyik vagy másik kontinuum szempontjából, az adott helyzet (társadalmi közeg, osztálytermi elrendezés, csoport nagysága, bonyolult, gyors kommunikációt igénylő helyzetek, stb.) függvényében.⁷⁹ Az egyéni tervet egy csapat dolgozza ki, melyben megtalálhatóak tanárok, beszédfejlesztő szakemberek, audiológusok, ASL-szakértők és mások. A családdal kapcsolatos információk is szükségesek a tervezéshez.⁸⁰

A tanárok felkészítésével kapcsolatos tervezést a gyermekek tanárai, a család és más pedagógiai szakemberek részvételével kell megvalósítani. Fontos

⁷⁹ Uo. 16.

⁸⁰ Uo. 17.

információkat szerezni a napi tevékenységekhez szükséges nyelvhasználatról, lényegesek a csoportalakítással kapcsolatos tudnivalók, s a családok számára is ajánlásokat kell megfogalmazni arra vonatkozóan, mikor melyik nyelvet használják.⁸¹

A KDES két módszert vezetett be az egyéni nyelvi és kommunikációs terv gyakorlatba ültetésére: az immerziót és az osztálytermi integrációt. Az immerzióban egy adott időszakban kizárólagos az ASL vagy az angol használata. A tevékenység, a tevékenységet vezető személy vagy a helyszín határozza meg a nyelvválasztást, ezáltal egyértelműen elkülönül a két nyelv. A nyelvhasználat mindig célorientált, jelentéssel bír. Ez az elrendezés a fejlődés szempontjából megfelelő, s biztosítja a nyelvelsajátítást természetes, esetleges módon. Az integrációban az ASL-t és az angolt is használják egy tanórán, egy tevékenységen, interakción belül, a készségfejlesztés jegyében. Minden gyermek a saját egyéni fejlesztési céljainak megfelelő nyelvet használhatja.⁸² Mindkét esetben alkalmazhatók az olyan kétnyelvű stratégiák, mint a *szendvics* (mondd – jeleld, mondd – jeleld), vagy a *láncolás* (jeleld – ujjábécével betűzd – képpel támogatva használd – mondd). Az egyéni terv implementációs stratégiáira vonatkozóan érdemes áttekinteni egy példát:

⁸¹ Uo. 17.

⁸² Uo. 17.

Tommy ötéves, ASL/angol kétnyelvű óvodába jár; van egy kétnyelvű halló tanára és egy anyanyelvi jelelő segítője. Kétoldali, mérsékelt-súlyos fokú siketséggel rendelkezik, melyet újszülöttként diagnosztizáltak nála. Szülei hallók, van egy kétéves halló testvére. Négyhónaposan már korai fejlesztésben vett részt, használ digitális hallássegítő eszközöket, szülei jelelni tanulnak. Otthon az elsődleges nyelv a hangzó angol, de használnak ASL-t is. A formális és informális mérések eredményei alapján elmondható, hogy ASL-en az egyszerű, ismerős információt megérti, s amennyiben az kontextusban jelenik meg, képes megjósolni egyes elemeit. Egyre bonyolultabb szerkezetek, új információk megértésére is mutat lehetőséget a fejlődés, jelelését általában megértik a családtagok, tanárok és a kortársak is. Hangzó angol nyelven a hallását segítő eszközökkel jól érti a bonyolult, új információkat is, kevés artikulációs hibája van, általában érthető a beszéde a családtagok, tanárok, kortársak számára. Egyéni terve a következők szerint jelenik meg a gyakorlatban:

- *Érkezés/reggeli: hallásjavító eszköz ellenőrzése*

- Reggeli találkozó: ASL-t használ az egész osztály
- Nyelv- és irodalomóra: hangzó angol használata, Tommy olyan gyerekekkel van együtt, akik hasonló kompetenciákkal bírnak angoltól, mint ő
- Matematika: az egész osztály ASL-t használ
- Ebéd: hangzó angol használata, Tommy olyan gyerekekkel van együtt, akik hasonló kompetenciákkal bírnak angoltól, mint ő
- ASL-nyelvóra: ASL-immerzió, az ASL a tananyag is
- Társadalmi ismeretek/tudományok: ASL-integráció heti kétszer; hangzó angol integráció heti kétszer; a két nyelv fejlesztése a tananyagon keresztül
- további támogatás: hangzó nyelvi kiegészítő lehetőségek: heti kétszer 30 perc, családi ASL-óra heti egyszer, családi nyelvhasználati terv kidolgozása otthoni kommunikációra

A California School for the Deaf (CSD) Fremontban siketekre összpontosító kétnyelvű program szerint dolgozik. Alapvető értéknek tekintik a siket gyermekek

holisztikus szemléletét. Egészséges, kulturálisan eltérő egyéneknek tartják a siketeket, akiknek nyelvi jogaik vannak, s megilleti őket a gazdag nyelvi környezet.⁸³

Az állami előírásoknak megfelelő tananyaggal dolgoznak, ám a saját, ASL/angol kétnyelvű tanterv kidolgozásáért is folyamatosan tesznek erőfeszítéseket. Hiszik, hogy az ASL-en kialakított folyékony nyelvhasználat az angol tökéletes elsajátításához vezet. Nem csupán siket gyermekekkel foglalkozik az intézmény – általános iskolásoknak jelnyelvi immerziós programokat is szerveznek.⁸⁴

Komoly befektetések valósultak meg a vizuális médiatechnológiát illetően, MacBookokat szereztek be annak érdekében, hogy angol hangzó nyelven és ASL-en is tudjanak dolgozni a gyerekek. A legjobb kétnyelvű programokkal egy képzés keretein belül ismertették meg a tanárokat. A kétéves szakmai fejlesztési programon csoportokban dolgoztak a pedagógusok, kutatási anyagokat olvastak, tevékenységeiket követték és reflektáltak rá. Nem kizárólag a tanításmódszertannal, hanem az ASL-készségek mérését lehetővé tevő metódusok fejlesztésével is foglalkoztak.

Az iskola felé támasztott elvárások kapcsán a közösséghez fordultak, mely megfogalmazta igényeit az iskolával

⁸³ Laura Peterson, Research-based curriculum, pedagogy, and assessment in a deaf bilingual program, *Odyssey* 2012, 36–39, 36.

⁸⁴ Uo. 37.

kapcsolatban. Ezt áttekintették a tanárok, az iskolai személyzet és a szülők is. Az alábbiakat emelték ki a megkérdezettek:⁸⁵

- a tanulók alakítsanak ki egészséges siket identitást a közös tapasztalatok, nyelv, kultúra, történelem és társadalmi berendezkedés által
- legyenek az ASL és az angol hangzó nyelv kompetens, kétnyelvű használói
- legyenek képesek elérni iskolai, karrierbeli és személyes céljaikat
- folytassanak egészséges életmódot
- váljanak a technológia avatott és felelős használóivá
- sajátítsák el az élethosszig tartó tanulást és a kritikai gondolkodást
- építsék közösségüket azáltal, hogy elkötelezettek az emberi jogok, a társadalmi igazságosság mellett

Michelle Shadow, Bobbie Jo Kite és Jen Drew saját osztálytermi tapasztalatait osztotta meg egy ASL és angol kétnyelvű osztály tanításáról, melyben 2008 óta oktatnak teamben. Tíz első osztályos tanulóval indultak, akiknek az olvasási készségeik, a matematikai tudásuk, s a két nyelven mutatott kompetenciáik is nagyon változatos képet mutattak. Akadt olyan diák, akinek a két eltérő nyelven kívül egy harmadik is jelen volt az életében, míg másoknál előfordultak különféle tanulási nehézségek, pl.

⁸⁵ Uo. 38.

memóriaproblémák vagy autisztikus spektrumzavar. Közös céljuk a tanulóik minél magasabb szintre fejlesztése volt, ám e kapcsán beleütköztek abba a problémába, hogy valamennyi gyermek eltérő szintről indult, olyan diák is járt a csoportba, aki nem volt képes mindkét nyelv megértésére. Kezdetben a tanulókat két csoportra osztották annak megfelelően, hogy melyik az elsődleges nyelvük – ennek megfelelően egyeseket a hangzó angolon keresztül tanították írni, míg másokat az ASL-re alapozva.⁸⁶

Az egyik csapatba ennek megfelelően nyolc, a másikba mindössze két gyermek került. Egy hónap múlva világossá vált a tanárok számára, hogy így nem tudnak haladni: a nyolcas csoportban hat különböző olvasási és négy eltérő matematikai szintet különítettek el, így lehetetlen volt egyszerre megfelelni az igényeiknek. Ebből okulva képességek szerint ismét felosztották a tanulókat, s így két azonos létszámú csoport jött létre, ahol ezáltal kétnyelvű környezetet kellett létrehozni.⁸⁷

A mindennapokban ez azt jelentette, hogy a nyelvek közti választást mindig az aktuális cél, az adott tevékenység motiválta. A kétnyelvű kompetenciák fejlesztéséhez azt látták a legjobb módszernek, ha folyamatos kódváltásokkal alkalmazkodtak a napi szituációkhoz. Például amikor egy gyermek angolul kérdezi meg,

⁸⁶ Michelle Shadow–Bobbie Jo Kite–Jen Drew, Addressing students' language needs in a bilingual ASL and English classroom, 35.

⁸⁷ Uo. 36.

használhatja-e a mosdót, ám közben a többieket, akik ezt a nyelvet nem feltétlenül értik tökéletesen, fel kell szólítani, hogy álljanak sorba – akkor a tanár a hozzá forduló diáknak angolul válaszol, majd azonnal lefordítja ASL-re is, amit mondott. Abban az esetben is eljárhat így, ha a gyermek tökéletesen érti az ASL-t, egyetlen lényeges szempont van: az interakcióból ne záródjon ki senki.⁸⁸

Amikor a gyermekek egy iskolai kiállításra készültek, az egyik tanuló egy a tanulók olvasási kompetenciáját meghaladó kötetet választott a felkészüléshez, mely a rozmárokról szólt. Bobbie Jo először a tartalom elsajátítására fókuszált a gyerekekkel, s az ASL-t használva végül sikerült eljutniuk arra a szintre, hogy megértették az angol nyelvű írott szöveget is.⁸⁹ A nyelvórákat Michelle Shadow olyan csoportban tartotta, ahol ASL egynyelvűek és ASL/angol kétnyelvűek egyaránt voltak. Az egyes közösen átvett leckék után minden gyermekkel egyénileg is átvette a tanultakat, s az ismétlés során mindig azt a nyelvet alkalmazták, melyet a tanuló választott. Mindennapos gyakorlat volt az irányított olvasás is – itt olyan kérdések kerültek elő, melyek építettek a gyermekek sokféleségére is (pl. „Ha a tehén siket lenne, hogyan kérne ennivalót?”).⁹⁰

Számos feladatot lehetne említeni, de a célközpontú megközelítés lényege ezekből is kitűnik: a gyermekekben

⁸⁸ Uo. 36.

⁸⁹ Uo. 36–37.

⁹⁰ Uo. 37.

megpróbálják kialakítani a kritikai gondolkodást a két nyelv használatával kapcsolatban. A tanítási folyamatot, egy anyag/szöveg megértését akkor tekintik sikeresnek, ha a gyermekek képesek azt visszaadni az általuk preferált kódon. Az sem elhanyagolható szempont ennél a metódusnál, hogy minden diák értékesen részt tud venni a folyamatokban, segíteni tudják egymást a tanulásban. Kihívást jelent ugyanakkor a két nyelv elkülönítése, s annak biztosítása, hogy mindkettő használata kapcsán erős szerepmodelleket állítsanak a gyerekek elé. Főként azon tanulóknál van ennek nagy jelentősége, akik mindkét nyelvet (az angolt és az ASL-t is) újonnan sajátítják el.⁹¹ A tanárok arról is beszámoltak, hogy nem minden helyzetben érezték tökéletesnek a módszert. Sok esetben gondot jelentett, hogy pl. az angol nyelven elinduló társalgásoknál a jelnyelvet használó gyerekek bekapcsolódjanak. Nagy kérdés, hogyan lehet megfelelni minden tanuló igényének úgy, hogy senki ne rekesztődjön ki – akár a mondat közepén is kódot lehet váltani? Összességében a legjobbnak azt a módszert találták, amikor kisebb csoportokban angol nyelven dolgoztak a tanulókkal, majd azonnal fordították a többi diáknak és tanárnak, mi zajlott a csoportban. Rengeteg időt áldoztak a kódok váltogatására, ám megérte a sok erőfeszítés, hiszen már egy év alatt jelentős fejlődést tapasztaltak mindkét nyelven.⁹²

⁹¹ Michelle Shadow–Bobbie Jo Kite–Jen Drew, 38.

⁹² Uo. 39.

Melissa Rusher gyakorló iskolai tanárként azt figyelte meg, hogy a bimodális, bilingvális környezetben megfelelően alkalmazott jelnyelv segítheti az olvasásfejlesztést is. Saját tapasztalatai, óralátogatásai és szakirodalmi ismeretei alapján összegyűjtötte a szerinte megfelelő módszereket. A következőkben ezeket foglaljuk össze.⁹³

Ragadjuk meg a figyelmet és tartsuk is meg! Fontos a motiváció. Érdekes anyagokat kell találni, lehetőség szerint siket karaktereket szerepeltető szövegeket kell alkalmazni a tanítás során.

Fordítsunk, ne szóról szóra ültessük át a szöveget! Miután dekódolták az angol nyelvű szöveg minden elemét, fontos, hogy igazi ASL-közlésekkel is összefoglalják, reprodukálják az olvasottakat a tanulók. A szóról szóra történő jelelésnél nem lehetünk biztosak abban, hogy tényleg értik, amit olvastak.

Ne jeleljenek a diákok olvasás közben! Ez nem az olvasott szöveg értését, hanem a szókincsüket jellemzi. Két kivétel van, amikor ez a gyakorlat nem csupán megengedhető, de javasolt is. Kezdő olvasóknál a hangos olvasás jelnyelvi megfelelője, a jeleléssel kísért olvasás megmutathatja a tanárnak, hogy a tanulói felismerik a szavakat, értik a szöveg elemeit. Emellett vannak olyan diákok, akik

⁹³ A módszerek összefoglalása: Melissa Rusher, *Enhancing the reading process: tips for ASL/English bilingual classrooms* Odyssey, Spring/Summer 2010, 44–45.

szeretik bekezdésenként jelezni maguknak a szöveget, mert ez segítik számukra annak értését.

Lépcsőzetes jelezés. Ennél a módszernél néhány sort, vagy egy bekezdést végigolvashatnak a gyerekek. Ezután ezt letakarjuk, s a feladatuk, hogy jelezve ismertessék, miről olvastak az adott szövegrészben. Ez könnyíti a mentális kódváltást, a nyelvek elválasztását, s megmutatja, mit értenek a diákok ténylegesen a szövegből.

Ismeretlen szó? Nem probléma! A tanulóknak nem kell minden egyes szót ismerniük, amikor fordítanak. Fontos, hogy ne arra az egy szóra koncentráljanak, amit nem értenek, hanem arra a több tucatra, amit igen. E folyamatban kiváló stratégia a kontextusbeli kulcsok használata – nem csak a siketeknek, hanem minden olvasónak hasznos lehet ezt a módszert elsajátítani.

Mindent el kell fogadni! A szó szerinti és a szabad fordításra is lehetőséget kell adni, ezáltal a kreativitás is fejleszthető. Azt azonban mindig észben kell tartani, hogy a fordítás az adekvát jelnyelvi szöveget jelenti, nem pedig a jelelt angolt.

Építsük az önbizalmat! Az itt részletezett módszereknek megfelelő olvasástanítás időigényes, könnyen elveszthetik a kedvüket a tanulók. Néha lehet szünetet tartani, pihenni – pl. egy adott bekezdésnek csak a fő gondolatát kell felidézni, nem kell teljességében lefordítani.

Koncentráljunk a jelentésre! Ahogyan a szókincsbeli hiányokra is hajlamosak nagy hangsúlyt fektetni a tanárok és a gyerekek, a mondattani sajátosságokhoz is görcsösen

ragaszkodhatnak. Érdeemes inkább a jelentéssel kapcsolatos elképzelések kifejezésére törekedni, nem a szintaktikai jegyek felismerésére. Ezek a hangsúlyok természetesen az életkor, a tudás alapján változhatnak az idő előrehaladtával.

Szinonimák, megfeleltetés. A tanulók nem mindig ismerik fel maguktól, hogy egy-egy jelnek, szónak nincs tökéletes megfelelője a másik nyelvben. Jel- és szócsoportokat kell keresni velük, egy jel különböző jelentéseit felderíteni, s mindezt be kell építeni a diskurzusba, kritikai gondolkodást kell kialakítani a szavakkal, jelekkel kapcsolatban.

Tilos a menekülés! Sokszor ujjábécé használatával hidalgják át a tanulók azt a problémát, hogy nem ismernek egy-egy szót, s így nem tudják azt lefordítani jelnyelvre. E stratégia helyett bátorítani kell őket arra, hogy találjanak egy hasonló fogalmat, akár szókinccstárat is használhatnak. Csak akkor szabad megengedni számukra az ujjábécé alkalmazását, ha nem létezik jelnyelvi megfelelője az adott hangzó nyelvi elemnek.

Ragadjuk meg a pillanatot! A fordítási folyamat lehetőséget biztosít arra, hogy kiragadjuk az ASL-ben és az angol nyelvben meglévő párhuzamos szerkezeteket.

Ellenőrzés és igazodás. Folyamatosan nyomon kell követni a fejlődést, s ennek megfelelően új célokat kell kitűzni a tanulók elé, újabb és újabb kihívásokat szükséges teremteni a számukra.

A technika a siketoktatás szolgálatában

Különböző írás- és olvasástanító programokat tartanak számon,⁹⁴ melyek az ASL és az angol fejlesztésére specializálódtak, s mintát jelenthetnek a magyar jelnyelv és a magyar nyelv viszonylatában is.

A *Fairview Learning* (<http://www.fairviewlearning.com/>) kifejezetten siket és nagyothalló gyerekek számára fejlesztett olvasóprogram, mely segít kapcsolatokat teremteni az ASL és az angol között. Egyebek mellett a szövegértést, a fonológiai tudatosságot, az ASL-t és spontán írott angol használatát lehet fejleszteni vele. A Dolch szólistát is alkalmazza, melyen a leggyakoribb angol szavak találhatók meg. benne – e gyakorlat célja, hogy a szavak sokféle jelentésére, a kontextusfüggőségre hívja fel a figyelmet.

A *See the Sound–Visual Phonics* (<http://seethesound.org/>) egy 1982-es fejlesztés, mely az ICLI (International Communication Learning Institute) nevéhez fűződik, használatához itt képzett szakemberekre van szükség. Megközelítése multiszenzorális, az érintés, a mozgás, a látás, a hallás alapú visszajelzéseket alkalmazza, melyek az olvasást, az írást, a beszédkészséget fejlesztik a siket tanulóknál, illetve olyan gyermekeknél vagy felnőtteknél, akik a hagyományos módon nem tudnak megtanulni olvasni. A Visual Phonics a fonológiai tudatosság kialakításával fejleszti az olvasást, a betűzéssel az írást, az

⁹⁴ Debra Nussbaum – Bettie Waddy-Smith – Jane Doyle, 316–318.

artikulációs mozgások gyakorlásával pedig a beszédet. 45 kézjel képviseli a hangzó angol 45 hangját és az írásbeli szimbólumokat, ezzel segítenek megteremteni a kapcsolatot az írott és hangzó angol között, mindegyik kézjel utal a hang képzésének módjára. Különböző tevékenységek tartoznak e módszer alá:

- *rímelő szavak és homofónok*: hangok és írásbeli megfelelőik bemutatása; a siket gyerekek láthatják, hogy a hallók számára ugyanolyan hangzású a két különböző íráskép
- *fonémaszámlálás*: a Visual Phonics jelek használatával számolják meg, egy szóban hány hang fordul elő; ez különbözhet a betűk számától
- *különbözőség*: szavak kezdő, középső és véghangzóinak megkülönböztetése; kézjelek és írásjegyek használatával válogatják ki, mely szavak kezdődnek vagy végződnek azonos hangzóval
- *hangok sorba rendezése, szegmentálása*

A *Visualizing and Verbalizing* (<http://www.lindamoodbell.com>) módszer a tanulókat arra ösztönzi, hogy vizuális képeket alkossanak a hangzó és írott nyelvre. Azoknál, akik képesek olvasni, de nehezen idézik fel, mesélik el újra a történetet, vagy nem tudnak kérdésekre válaszolni vele kapcsolatban, hasznos lehet az elme képalkotásának gyakorlati modellezése.

A *Story Grammar Marker* (<http://www.mindwingconcepts.com>) a történetmesélés, -

ismétlés, -írás és -értés fejlesztését célozza azzal, hogy egy adott sztori szerkezetét tanítja meg a gyerekeknek. Vizuális „ikonokat” használnak a történet egyes elemeinek reprezentálására, „könyvjelzőket”, vagy más grafikus szervezőket alkalmazva.

A *ThemeMaker* (<http://www.mindwingconcepts.com>) segíti a tanulókat a nem fikciós/informatív szövegek megértésében és alkotásában, narratívák létrehozásában. Olyan szövegszerkezetekre koncentrálnak, mint a leírás, lista, felsorolás, ok-okozat, probléma-megoldás, összevetés-különbségtétel, meggyőzés – ezek jellemzően nehézségeket okoznak a siket tanulóknak.

A *Reading A to Z* (<http://www.readinga-z.com>) egy olyan web-alapú program, mely több ezer letölthető könyvvel rendelkezik. A kezdő olvasási szinttől az ötödik osztályig tartalmaz nyomtatható, hordozható könyveket, óraterveket, instrukciós anyagokat, értékelési eszközöket. A könyvek három különböző olvasási szinten képviselnek ugyanazon cím alatt, így a gyerekek érdeklődésüknek és olvasási képességeiknek egyaránt megfelelően választhatnak közülük.

A *Hi-Lo books* (high interest, low/easy reading level; www.sdlback.com) olyan gyerekeknek használható, akiknek az elvárhatónál alacsonyabb szinten vannak az olvasási készségeik. Ez az adatbázis középiskolás tanulók érdeklődésének megfelelő témákban nyújt egyszerűbb szövegeket.

Akadnak ún. „szójósló” programok (lista ezekről, összevető táblázattal <http://www.spectronicsinoz.com/article/word-prediction-software-comparison-chart>), melyek segítik a tanulókat annak kiválasztásában, milyen szót illesszenek a szövegükbe, s a motivációt, valamint az írások színvonalát egyaránt emelhetik. Az iPadek és más hasonló eszközök hallgatóként, íróként és olvasóként is képesek bevonni a tanulókat. A hangoskönyvek a hasznosítható hallásmaradvánnyal rendelkezőknél alkalmazhatóak a hangzó, összefüggő szöveg megértésének fejlesztésében.

Integráció, inklúzió – tanulságok

A siket gyermekek lemaradása integrált környezetben számos téren megfigyelhető: a fonémák produkciója, a szókincs, a szintaxis terén egyaránt gyengébben teljesítenek. Az érdemi nyelvi bemenet kései biztosítása okán különleges beavatkozást igényel az így elszenvedett károk helyreállítása.⁹⁵

A kutatások azt mutatják, hogy a siketek kommunikatív készségei a halló kortársakéval azonos szinten állnak, főleg a nonverbális elemeket használják kiválóan, akár a halló gyerekek készségeit is meghaladva.⁹⁶ Savage,

⁹⁵ Stephanie W. Cawthon, Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students, Journal of Deaf Studies and Deaf Education 6:3 Summer 2001, 212–225, 213.

⁹⁶ Uo. 213.

Savage, Evans, és Potter (1986) három osztálytermi kommunikációs típust vizsgáltak: a kizárólag szóbelit (szájról olvasás), a főleg szóbeliségen alapulót (szájról olvasás, ujjábécé), illetve a szimultán kommunikációt (szájról olvasás, ujjábécé, jelelés). Azt találták, hogy az elsőt alkalmazva a tananyag 46%-át, a második esetben 65%-át, míg a harmadik verziónál 86%-át értik a tanulók. Bár ez az adat igen kedvezőnek láttatja a szimultán kommunikációs formát, Huntington és Watton (1986) vizsgálata alapján az e módszert alkalmazó tanárok nyelvi produkciója igen szegényes.⁹⁷

A tolmácsoláshoz gyakran fordulnak az integrációban tanuló siket gyerekeknél, ám a jelnyelvi tolmács jelenléte még nem jelent automatikus megoldást minden nyelvi gyökerű problémára. Ilyen elrendezésben a siket gyermek nem ugyanattól a forrástól szerzi a nyelvi bemenetet, mint halló társai⁹⁸, egyes magyarázó elemek – pl. a hangzó nyelvet használó tanár gesztikulációja – elvesznek a folyamatban, mely félreértésekhez, vagy elégtelen információátadáshoz vezethet.

Ugyanakkor a tolmács megjelenése a kommunikatív környezet kialakításának első lépéseként is felfogható egy inkluzív tanteremben. Fontos, hogy ez a szakember is részt vegyen az osztály életében, a speciális oktatást biztosító tanár mellett. Jelenléte a tanterv szerinti haladás

⁹⁷ Uo. 213.

⁹⁸ Uo. 214.

biztosításában és a mérések során is hasznos lehet,⁹⁹ ugyanakkor a kortárs kapcsolatok kialakításában nem feltétlenül jelent segítséget. Nagy felelősséggel jár, ezért komoly felkészülést igényel a tolmácsolás egy integráló osztályban, hiszen e személynek egyedülálló a befolyása arra nézve, hogy az inkluzivitás elmélete hogyan megy át a gyakorlatba.¹⁰⁰

Egy kutatásban osztálytermi megfigyelések és tanárokkal készített interjúk által azt vizsgálták, egyszerűsítik-e mondandójukat a tanárok, ha siket gyermekhez beszélnek, s az inkluzív oktatás elvi alapjai megvannak-e. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok kevesebbet beszélnek a siket gyermekekhez, lényegesen csekélyebb számú kérdést intéznek feléjük, mint a hallókhoz, akik ráadásul több nyitott kérdést kapnak. Az elvek kapcsán a következőket tartották fontosnak a tanárok: az egyéni igényeknek való megfelelést, a kis létszámú csoportok létrehozását, a siket kultúra ismeretét, a folyékony jelnyelvhasználat elsajátítását és az elhivatottságot.¹⁰¹

Tanárképzés

Átmeneti megoldás az emberi erőforrás hiányára: Kenya
Kenyában 41 siketiskola működik, melyek nagyon kevés olyan tanárt foglalkoztatnak, akik a kenyai jelnyelv (KSL)

⁹⁹ Uo. 214.

¹⁰⁰ Uo. 223.

¹⁰¹ Uo. 215–219.

fluens használói.¹⁰² A helyzet áthidalására középiskolás siket tanulóknak biztosítottak ingyen kétéves tanári képzést, mely kapcsán azt tapasztalták, hogy a szerepmoდეllek inspirálták a tanulókat.

Kb. 226 000 kenyai hallássérült gyermek van, akinek nincs semmilyen kapcsolata a formális oktatási rendszerrel. A jelnyelv nem általános használatú a siketek iskoláiban, s hatalmas a szakadék a siket és halló gyerekek teljesítménye közt. A kompetenciaméréseken komoly hátrányt jelent, hogy olyan tapasztalati formákra található bennük utalás, melyek a siket gyermeknek ismeretlenek (pl. hangélmények). Az is nehézségeket okoz a tanításban, hogy a szuahéli és a KSL összevetése lehetetlen feladat. A siketek tanárai nem ismerik túl jól a jelnyelvet, s maguk a diákok is alacsony kompetenciákkal bírnak ezen a nyelven. A szuahéli, mely az egyik legfontosabb tantárgy, komoly nehézséget jelent a siketeknek, s az sem könnyít a helyzetükön, hogy az osztálytermi, iskolai környezet hallókra tervezett, vizuálisan kevés vizuális inger éri a diákokat.¹⁰³

¹⁰² Christopher Johnstone–Heidi Corce, "I Have Been Given the Power to Teach. The Children Understand Me Very Well": A Preliminary Study of the Social and Academic Impact of Deaf Teacher Training in Kenya, *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol. 56, No. 1 (2010), pp. 149-165, 149.

¹⁰³ Uo. 149–153.

Nincs kifejezetten siketek oktatására felkészítő képzés az országban, azaz a siket gyermekek tanulási szükségleteire, az instrukciók KSL-en való megfogalmazására nem állnak készen, a siket gyerekek konkrét nyelvi igényeire absztrakt válaszokat nem tudnak adni. Valószínűleg a siket gyermekekkel kapcsolatos alacsonyabb elvárások is szerepet játszanak abban, hogy csak gyengébb eredményeket tudnak felmutatni.

Az elkeserítő helyzeten a *Siker körforgása* nevű programmal próbáltak javítani, melyet a Global Deaf Connection támogatott. Ennek keretében a foglalkoztatási és oktatási igények, a hiányok összekapcsolására törekedtek. Tutorokat, tolmácsokat biztosítottak a képzésekhez, a siket tanulókat arra ösztönözték, hogy kapcsolódjanak be a termelésbe, a gazdasági körforgásba mint siket tanárok vagy más szakemberek. Tanárképző iskolába kerülhettek, s tanulmányaik anyagi fedezetét biztosították számukra. A hallókkal együtt tanultak, jeltolmács segítségével.¹⁰⁴

Mérések

Ahhoz, hogy a kontextusba helyezzük e témát, fontos elsőként szót ejteni a kulcskompetenciákról, az OECD

¹⁰⁴ Uo. 153.

országok, a PISA-tesztek sztenderdjeiről, legfontosabb fogalmairól.¹⁰⁵

1997-től indult el a Programme for International Student Assessment (PISA) azzal a céllal, hogy az oktatáspolitikára számára iránymutatást adjon. Az írni-olvasni tudás új koncepcióját hozta magával – a tanulók azon képességét érti e fogalom alatt, hogy tudnak hatékonyan gondolkodni, kommunikálni akkor, amikor egy-egy problémát vázolnak, megoldanak vagy értelmeznek különféle területeken. További cél az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés. Ennek jegyében a tanulók a tesztben reflektálnak a tanulási motivációjukra, a saját magukkal kapcsolatos elképzeléseikre, a tanulási stratégiáikra. Ismétlődő elvégzésével segíti az országokat abban, hogy lemérhessék a fejlődést.

A kulcskompetenciákkal szemben a következő elvárásokat fogalmazták meg:

- a társadalom és az egyén számára legyen értéke
- segítse az egyéneket, hogy a legkülönbélebb kontextusokban helyt tudjanak állni
- ne csak egy-egy szakterület képviselői, hanem minden személy számára legyenek fontosak

Három nagyobb kategóriát alkottak: eszközök interaktív, saját igényeknek megfelelő használata; különböző

¹⁰⁵ Ld. THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES, Executive Summary, 3–16.

összetételű csoportokban való működés; önálló cselekvés. Alapvetően követelményközpontú megközelítésről beszélhetünk, de az egyéni és társadalmi célokkal is találunk összefüggést.

Egyéni siker alatt a megfelelő állás és bevétel, az egészség és biztonság, a politikai részvétel és a társadalmi kapcsolatok folytán lehetséges e keretben, míg a társadalmi siker mércéje a gazdasági termelési készség, a demokratikus folyamatok megléte, a társadalmi kohézió, az egyenlőség, az emberi jogok tiszteletben tartása és a gazdasági fenntarthatóság. Ehhez a következőkre van szükség: egyéni kompetenciák, intézményi kompetenciák, valamint egyéni kompetenciák felhasználása a közös célok elérésére.

Napjainkban egyéni és globális kihívásokkal egyaránt szembe kell néznünk. A folyamatos és gyors technológiai változások alkalmazkodókészséget igényelnek, a társadalmak növekvő változatosságában több együttműködésre van szükség, egyre több olyan személlyel kell kapcsolatba lépnie az egyéneknek, akik nagyon különbözőek tőlük. A globalizáció miatt a kölcsönös függés új formái jelennek meg, így az egyéni cselekvés hatásai, következményei messze túlmutatnak a helyi vagy nemzeti közösségen

A legtöbb OECD országban az érték fogalma ennek megfelelően a rugalmasság, a vállalkozószellem és a személyes felelősség köré szerveződik. Bár nem a lexikális tudás az egyetlen összetevője a kompetenciáknak, vallják,

hogy támogató tanulási környezetben a kompetencia is tanulható, elsajátítható. A kulcskompetenciák „szíve” a reflektivitás. A fent említett kategóriákhoz az alábbi részkompetenciák sorolhatók.

Az eszközök interaktív használata

Fontos, hogy együtt tudjunk haladni a technológiai fejlődéssel, képesek legyünk az eszközök saját célokra való felhasználására, a tevékeny párbeszéd folytatására ezzel a világgal. Ehhez a következő kompetenciákra van szükség: nyelv, szimbólumok, szövegek használata; tudás és információ használata; technológia használata

Vegyes összetételű csoportokban való működés

A pluralista társadalomban való érvényesüléshez szükséges az empátia, a társadalmi tőke fontosságának felismerése. Ehhez szükségesek a következő készségek: jó kapcsolat kialakítása másokkal; együttműködés, csapatban való működés; konfliktusok kezelése és megoldása.

Önálló tevékenység

Fontos az egyéni identitás és a személyes célok felismerése, a jogok gyakorlása és a felelősség vállalása, a környezet és az egyéni működés megértése. Ezt támogató kompetenciák: boldogulás egy nagyobb egész részeként; tervek, egyéni tevékenységek kigondolása, levezetése; jogok, érdekeltségek védelme és gyakorlása; korlátok és szükségletek felismerése.

A PISA definíciói közül érdemes kiemelni és ismeretni a következőket:

Olvasni tudás

Az írott szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége az egyéni célok, a személyes tudás és lehetőségek fejlesztése, valamint a társadalomban való közreműködés érdekében

Matematikai tudás

A matematika szerepének meghatározása és megértése a világban, megalapozott ítéletek alkotása, az egyéni életben felmerülő igények kielégítése a matematika eszközeivel együttműködő, tudatos és reflektáló polgárként.

Tudományos ismeretek

A tudományos tudásanyag használatának, tudományos kérdések feltevésének, bizonyítékokon alapuló következtetések levonásának képessége annak érdekében, hogy a döntéseket megértsük vagy meg tudjuk hozni a természeti világ és azon változások kapcsán, melyeket az emberi tevékenység eredményezett.

A siket gyermekek megítélésében, a tévhitek terjedésében és a hibás oktatási gyakorlatok kialakulásában rendkívül fontos szerepe van annak, hogy a vizsgálatukkor vagy értékelésükkor alkalmazott mérési módszerek hangzó nyelvet használó halló gyermekekre lettek kifejlesztve, így nem képesek megfelelően jellemezni a hallássérült tanulókat.

A közvetlen mérési eszközök az 1970-es években lettek népszerűek az íráskészség vizsgálatában. Nagy hátrányuk, hogy az értékelés javarészt a mérést végzők ítéleteire van bízva. Eredményük így akkor tekinthető hitelesnek, ha odafigyelnek az adminisztrálás részleteire, a tesztelési

körülményekre, a vizsgált populáció sajátosságaira, a pontozásra.¹⁰⁶ A közvetett mérések az adminisztrálás és a pontozás egyszerűsége miatt váltak vonzóvá. Ezek a nyelvi tudás speciális részeit térképezik fel, nyelvtani jelenségeket vizsgálnak, ám nem igényelnek tényleges írásos produkciót a diáktól.¹⁰⁷

Számos tényező befolyásolhatja egy teszt érvényességét a siket vagy nagyothalló diákok esetében – ilyen a feladat érthetősége, illetve az általános olvasási készségek fejlettsége. Az egyértelmű, hatékony íráskészségméréshez egyszerűsített szóanyag szükséges, s nem szabad olyan témát választani, melyről csekély ismereteik lehetnek, a specifikus területek tehát kerülendők.¹⁰⁸

Berent és munkatársai 1996-os vizsgálatukban hat készséget mértek fel: a központozást, a nyelvtani ismereteket, a mondatszerkesztést, a szövegszervezést, a stílust és a retorikai stratégiákat. A szöveges instrukciók egyszerűsítése kapcsán felmerült a kutatókban, hogy ez nem veszélyezteti-e az érvényességet. Több különféle tesztet próbáltak ki az alanyokon, ezek az alábbi jellemzőkkel bírtak:

¹⁰⁶ Validity of Indirect Assessment of Writing Competency for Deaf and Hard-of-Hearing College Students, Gerald P. Berent–Vincent J. Samar–Ronald R. Kelly–Rusti Berent–Joseph Bochner–John Albertini–Jeannee Sacken, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1:3 Summer 1996, 167–178, 167.

¹⁰⁷ Uo. 168.

¹⁰⁸ Uo. 168–169.

Written English Expression Placement Test (WEEPT): 25 perces, 40 feleletválasztós kérdéssel, melyek mindegyikénél négy opció található; a kérdések két típusba sorolhatók. Az első 20 hibafelismerést igényel, egy mondatban három aláhúzott rész szerepel, melyek közül az egyik hibás. A négy lehetőség között akad egy olyan is, melyben egyetlen hiba sincs. A másik típusnál a mondat egy része, vagy a teljes mondat van aláhúzva. Négy verzió közül kell egyet kiválasztani, melyek ugyanazt fejezi ki másként, mint az alapmondat. Az első választható lehetőség mindig megegyezik a kiindulásként megadott mondattal.

New Jersey High School Proficiency Test, Writing Section: 60 perces, 66 feleletválasztós kérdést tartalmazó teszt, melyek 11 különböző feladattípust tartalmaznak.

- Mondat újraalkotás: egy mondatot lát az alany, utána az újraformált változat kezdetét, és négy választható opciót a befejezésre.
- Mondatok tartalmának összevonása: négy mondat szerepel a választási lehetőségek közt, ezek közül ki kell választani, melyik jelenti ugyanazt, mint egy három-négy mondatos bekezdés.
- Mondat eltávolítás: egy irreleváns mondat szerepel egy bekezdésben, ezt kell megtalálniuk a tesztalanyoknak.

- Hibafelismerés a mondatban: meg kell határozni, mi hibás az adott mondatban.
- Bekezdés hibájának felismerése
- Bekezdéskiegészítés: ennél a feladatnál szavakat kell behelyettesíteni az üresen hagyott helyekre.
- Mondatbeli hibák javítása
- Tételmondat/fő gondolat meghatározása: egy bekezdés alapvető mondanivalóját szükséges meghatározni.
- A legjobb kiegészítő részlet kiválasztása: a legmegfelelőbb részletet kell megtalálni egy mondat fő gondolatának kiegészítéséhez.
- Mondatjavítás: egy mondat aláhúzott részletét kell
- Bekezdéssé alakítás: négy-öt különálló mondatot kell egy logikus bekezdéssé formálni.

Test of Written English: 30 perces esszéírási feladat: a gondolatok megfogalmazására, kifejezésére nyílik lehetőségük a vizsgálatban részt vevő személyeknek, illetve ezek példákkal, bizonyítékokkal való alátámasztására. A szövegek olvasói az írásműveket 1-től 6-ig osztályozzák.

A kutatók ez utóbbi, közvetlen módszert találták a leginkább érvényesnek a siket és nagyothalló gyerekek teljesítményére vonatkozóan.

A mérésekhez kapcsolódva módszertanilag is érdemes lehet áttekinteni Cheryl Davis és Annette Leonard összefoglalóját a TCB (Transition Competence Battery) kialakításának és használatának tanulságait illetően.¹⁰⁹ A TCB egy siket fiatalok számára kifejlesztett eszköz, mely a felnőtt élet kialakításához szükséges kompetenciákat vizsgálja, s jelnyelven is elérhető.¹¹⁰ Kezdő lépésként 18 siket és halló szakembert, tanárokat, ügyintézőket, beszédfejlesztőket, valamint szülőket, különböző munkaadók képviselőit és siket felnőtteket kerestek fel, akiknek két kérdésre kellett felelniük: melyik az az öt legfontosabb készség, amivel egy siket tanulónak rendelkeznie kell az önálló élethez, illetve melyik az az öt legfontosabb készség, ami a munka világában elengedhetetlen egy siket számára.

A válaszokban említett elemeket két átfogóbb kategóriába sorolták. Ezek egyike volt a munkavállalási terület, melyhez a következőket kapcsolták: munkakeresés képessége, munkába állás képessége; munkahelyi szociális kapcsolatok kiépítésének képessége. A másik nagy

¹⁰⁹ A key to evaluation: the transition competence battery for deaf adolescents and young adults; By Cheryl Davis and Annette Leonard; Odyssey: New Directions in Deaf Education, v8 n1 p6-9 2006-2007

¹¹⁰ Uo. 8.

kategóriát az önálló életvitelhez sorolható készségek alkották, nevezetesen: pénzkezelés, egészséggel és az otthon karbantartásával kapcsolatos készségek, közösség figyelembe vételének képessége. Ezeket az elemeket a következő lépésben országos felméréssel prioritizálták, majd kérdéseket kellett alkotni rájuk vonatkozóan, melyekben figyelembe kellett venni a célcsoport írás-olvasás készségeit, valamint a grafikus elemek használatának módjáról is ki kellett alakítani egy közös álláspontot. Számos próbateszten ment keresztül a TCB, hiszen nem volt olyan korábbi példa, melyre támaszkodni lehetett volna. Utolsó fázisként elkészítették az eszköz számítógépes változatát, melyet egyúttal adaptívvá is alakítottak. Érdekességként megjegyezhető, hogy a tesztelés során azt tapasztalták, hogy az alanyok jobban boldogultak a jelelt angollal mint az ASL-lel.

Siketiskolák Észak-Amerikában

Kanada

Az **Alberta School for the Deaf** (Edmonton, Alberta) egy bentlakásos általános és középiskola siket és nagyothalló tanulók számára. A tanári karban siketeket és hallókat egyaránt találhatunk, az intézmény kétnyelvű-kétkultúrájú modellt alkalmaz, melyen keresztül lehetőséget kívánnak biztosítani a diákoknak arra, hogy nyelvi fejlődésük mind az ASL, mind a hangzó angol tekintetében megfelelő legyen, ehhez kulturálisan és a tudásanyagot tekintve is gazdag környezetet teremtenek. A kétnyelvűség a tanári

megnyilatkozásokban, a mérésekben is jelen van. A tanórákon mindkét nyelven elérhető szerepmo­dellek állnak a gyermekek rendelkezésére, a háttérben pedig egy szakértői csapat segíti az oktatást, nevelést, melynek tagja egy tanár, egy oktatási asszisztens, egy oktatásra specializálódott tolmács, egy nyelv- és beszédterapeuta, egy foglalkozási terapeuta, egy audiológus és ha szükséges, egy kapcsolattartó a helyi közösséggel.

A kétnyelvű program mellett működik totális kommunikációt alkalmazó részleg is az Albertában, ahol a hasznosítható hallásmaradványra építve próbálnak megfelelni a tanulók egyéni nyelvi és tanulási igényeinek. A tanórák működés­módja emberi erőforrás tekintetében nagyon hasonló, mint a kétnyelvű programban. Az ASL és a hangzó angol az idejáró tanulók instruálásában is szerepet kap.

Az Ernest C. Drury Elementary School for the Deaf szintén bi-bi modell szerint működik, ahol az ASL-t tekintik az első, a hangzó angolt pedig a második nyelvnek. Az ún. párhuzamos modellben a dialógusok nyelve az ASL, az oktatás és a tanulás pedig ASL-t és hangzó angolt használva is megvalósulhat. A párhuzamos modellben az ASL biztosítja a tanulóknak, hogy a számukra legkönnyebben alkalmazható nyelven tanuljanak, ám emellett lehetőség nyílik arra is, hogy megfigyeljék, a jelnyelv egyes funkciói, jelentései hogyan alakulnak át a hangzó nyelvi közlésekben. A nyelvek közti

kapcsolatteremtés segíti az írni- és olvasni tudás fejlődését, az erős ASL-alapok erősebb angol készségekhez vezetnek, melyek elengedhetetlenek a 21. században. Öt alapérték mentén szerveződik az oktatási folyamat: gyermekközpontúság, az ASL és az angol nyelv fejlesztése, a siket kultúra megismerése és értékének tudatosítása, a kulturális sokszínűség értékének elismerése, a pozitív önkép kialakítása.

Az ASL-tanterv gazdag tapasztalatait az óvodától egészen a nyolcadik osztályig biztosítják. Ebben világosan körvonalazzák a siket kétnyelvű tanulók felé támasztott elvárásokat, és erős első nyelvi alapot biztosítanak a kognitív, kreatív, kritikai, elemző és írási, olvasási készségek fejlesztéséhez. A jelnyelv mellett a kulturális örökségük egyéb elemei is megjelennek a tanítási folyamatban. Az ASL szerkezetét, jelkincsét, diskurzusjellemzőit, szemantikáját, stilisztikai árnyalatait, regisztereit, a kulturális jelölőket ASL-en született irodalmi és egyéb szövegeken, személyközi interakciókban tanulmányozzák. A gyerekek megismerik, hogyan alkossanak jelnyelven olyan közléseket, melyek megfelelnek a szándékaiknak, illetve az is világossá válik számukra, milyen értékek fakadnak a vizuális modalitásból, milyen a hangzó nyelvben tapasztaltaktól eltérő eszközökkel bír az ASL (térbeli referenciális keret, szerepváltások, osztályozók, nonmanuális grammatikai jelölők, stb.). A cél, hogy ez a nyelv alkalmassá váljon minden gyermeknél a kritikai gondolkodás kifejezésére.

A méréseket szintén ASL-t használva valósítják meg, s az eredményeket arra használják, hogy eldöntsék, milyen beavatkozás szükséges egy adott tanulónál a jelnyelv fejlesztése érdekében, felmérjék, készen áll-e a gyermek az angol nyelvű írás- és olvasástanulásra, s hogy megállapítsa a gyermekkel kapcsolatos elvárásokat mindkét nyelvhez kötődően. A legfontosabb előnyét az ASL-tantervnek abban látják az intézmény munkatársai, hogy *„mérhetővé teszi a kétnyelvű, ASL-használó tanuló nyelvi fejlődését”*.

A Manitoba School for the Deaf (MSD, Winnipeg, Manitoba) az óvodától a 12. osztályig fogadja azokat a tanulókat, akik az amerikai jelnyelvet használva kommunikálnak és tanulnak. Itt is kétnyelvű-kétkultúrájú modell szerint zajlik a munka, ahol az ASL a tanítás nyelve. Az intézményben úgy látják, az ASL mint önálló nyelv és a siket kultúra elismerése jelentheti az alapot ahhoz, hogy a tanulóknak kialakuljon a megfelelő önértékelésük.

A gyermekkori program az óvodától az ötödik osztályig tart, ebben az időszakban a tanulóknak egy vezető tanárunk van, a közös tanítás, a csoportok közti átjárás lehetséges, amennyiben azt az egyes tantárgyak vagy a diákok által képviselt tudásszint megköveteli. A nyelvi készségek kialakítása mind az angol hangzó nyelv, mind az ASL szempontjából kulcsfontosságú ezekben az első években. Az újonnan felvett tanulók készségeit feltérképezik, s az

eredményeket felhasználják a program megtervezésében. Az írás- és olvasáskészség fejlesztése során szókinccsgyakorlatokra, irányított olvasásra és az ASL oktatására támaszkodnak. A gyermekek testnevelésórákra, könyvtári foglalkozásokra és informatikai képzésre járnak ezen felül a gyermekkori program keretein belül.

Érdemes kiemelni az iskolában alkalmazott *Manipulative Visual Language* (MVL) nevű írástanítási eszközt, mely vizuálisan képezi le az angol hangzó nyelvi grammatikai szabályokat, s a diákoknak lehetőségük van az egyes közlések elemeit látni, megérinteni, manipulálni a két kezükkel, hiszen azokat fából vagy műanyagból készült, színes formák képviselik.

Szintén a gyermekkori fejlesztéshez kapcsolódik a *Roots of Empathy* (ROE) nevű, nemzetközileg is sikeres program, mely valós helyzetek feldolgozásával próbálja csökkenteni az osztálytermi agressziót, a bántalmazások előfordulását, s a gyermekekben a társadalmilag hasznos viselkedésminták kialakítására törekszik, az együttérzés, a tisztelet és az empátia elsajátíttatására. Négy különböző részletben vezetik be ezt a programot a gyermekek életébe: óvodai szakasz, elsőtől harmadik osztályig tartó szakasz, negyediktől hatodik osztályig tartó szakasz, hetedik-nyolcadik osztályos szakasz. A foglalkozásokat egy képzett oktató vezeti, aki havonta egyszer tesz látogatást az iskolában.

A művészeti képzésre is hangsúlyt fektetnek: a Winnipeg Art Gallery minden tavasszal tíz hétig biztosít tanórákat a diákoknak, melyeken a legkülönbözőbb technikákkal, anyagokkal dolgozhatnak, ezzel is fejlesztve kreativitásukat. A program végeztével a tanulók alkotásaiból kiállítást rendeznek.

A serdülőkori programban tantárgyközi csapatok dolgoznak a tanulók igényeinek való megfelelés érdekében, főként tapasztalaton alapuló módszereket alkalmazva. Az alapvető tárgyakat két vezető tanárral veszik át az osztályok, a fő fejlesztési cél azonban a tantervi követelményeknek való megfelelés mellett ebben az időszakban a társas készségek kialakítása, az öntudat és az identitás kiépítése.

A tanulók ciklusonként három testnevelés és három információ, kommunikáció, technológia órán, valamint egy gyakorlati órán (főzés, varrás, iparművészet, videókészítés, stb.) vesznek részt. A MVL ezeknél a tanulónál is beépül a nyelvoktatásba, ahogy a ROE is.

A középső korosztályba tartozó tanulók valamennyien részt vesznek az egész iskolát érintő tudományos versenyen, mely során egy hipotézis kidolgozásától eljutnak egy probléma lehetséges megoldásáig, kísérleti eszközökkel. A projekteket a vetélkedő végén a szülők, az iskola munkatársai és a tanulók közössége értékeli.

Szintén a serdülőknél válik lehetővé a tanulói parlamenthez való csatlakozás. E „testület” tagjai különböző társas tevékenységek tervezését, népszerűsítését és lebonyolítását vállalják saját kortársaik és az idősebb diákok számára.

A legidősebbeknek, azaz a 9-12. osztályosoknak négy év alatt 30 kreditet kell összegyűjteniük. A kurzusokat általában féléves bontásban végzik, azaz öt kurzust teljesítenek szeptembertől januárig, majd újabb ötöt februártól júniusig. Vannak ettől eltérő rendszerben végzendő tanegységek, melyek átfogják az egész tanévet. A megkövetelt kreditérték eléréséhez kötelező és választható tárgyakat egyaránt el kell végezniük a tanulóknak.

További tanulási lehetőségeket is nyújt az intézmény, ilyen pl. a távoktatásban való részvétel, az online kurzusok látogatása, a tanulói kezdeményezésre létrejövő programok, a szakmai gyakorlatok, a közösségi szolgálat.

A **Montreal Oral School for the Deaf** elsősorban a hallás- és beszédfejlesztést, a többségi iskolába való minél gyorsabb integrálódást célozza, s a családok bevonását, a szülők képzetését is fontosnak tartják. Az intézmény közvetlen és közvetett eszközökkel törekszik arra, hogy megfeleljen a hallássérült gyermekek szükségleteinek és képességeinek. A közvetlen eszközök közé sorolhatjuk a szülő-gyermek szolgáltatásokat, az egésszapos programokat és az integrációs szolgáltatásokat. A

közvetett eszközök időszakos jelleggel vannak jelen, s akár távolabb lévő diákokat is érinthetnek. Habár az alapvető cél az, hogy a gyermekeket saját, helyi iskoláikba integrálják, a részleges integrációra is vannak példák.

Az iskola elképzelése szerint a hallásjavító eszközök, a cochleáris implantátum használata, valamint az intenzív beszédfejlesztés javíthatja a gyermekek fejlődési esélyeit, a fokozott oktatási program a későbbi sikerek megalapozója. A tanulók 20%-ával állami iskolai környezetben, a tanítás teljes ideje alatt hallássérültekre specializálódott oktató foglalkozik – ebben az elrendezésben a diákoknak lehetősége nyílik arra, hogy legalább részben kapcsolatba kerüljenek halló kortársaikkal. A tanulók 80%-a teljesen integrálódik saját, helyi iskolájába, s heti egyszer vagy kétszer segíti őt a MOSD tanára. Az egyes tanulóknak nyújtott szolgáltatások a gyermek és a család igényeitől, rugalmasságától, lakhelyétől és számos egyéb tényezőtől függ. Évente felülvizsgálják, hogy a választott módszerek megfelelőek-e.

A **R. E. Mountain Secondary School** a lehető legkedvezőbb tanulási környezetet kívánja biztosítani a siket középiskolásoknak azzal, hogy elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet alkalmazza. A tanulók az iskolával, családjajaikkal és a közösséggel együtt dolgoznak az egyéni célok, a tartományilag meghatározott szttenderdek elérésén. A nyelvi fejlesztést

kulcsfontosságúnak tartják annak érdekében, hogy a diákok magabiztosak legyenek, s képessé váljanak átgondoltan döntéseket hozni.

USA

Az **American School for the Deaf** egy olyan központként működik, mely oktatást és különböző erőforrásokat nyújt a siket és nagyothalló embereknek, családjaiknak, valamint a különböző partnerintézményeknek. Hitvallása alapján az iskola a siket és nagyothalló közösség érdekeit szolgálja egy sokoldalú létesítményként, ahol az intellektuális fejlődésért, a minőségi életvitel megteremtéséért, a művelt, önálló polgárok neveléséért dolgoznak.

Ez az 1817-ben alapított intézmény volt az első állandó siketiskola az Egyesült Államokban, s azzal szerzett elismertséget magának, hogy átfogó oktatási programokat, szolgáltatásokat hozott létre a hallássérülteknek. Filozófiájuk a totális kommunikáción alapul, a hangzó angol, az amerikai jelnyelv, a beszéd- és hallásfejlesztés, az olvasás, írás, a különféle segédeszközök használata egyaránt része az oktatási folyamatnak, mely által a valódi nyelvi és kommunikációs kompetenciák kialakítását célozzák.

Az ASD 3-21 éves korig, az óvodától a középiskola végéig biztosít képzéseket, a szülőkkel és a helyi iskolakerülettel együttműködésben. Ahhoz, hogy az eltérő tanulási igényű,

stílusú gyerekeknek minél jobban meg tudjanak felelni, kis létszámú osztályokban tanítanak, a tananyagot és az elérendő teljesítményt pedig Connecticut állami sztenderdjeihez igazítják.

A diákoknak teljes hozzáférést nyújtanak az audiológiai, pszichológiai, iskolai és karrierszolgáltatásokhoz, többek közt a beszéd- és hallásfejlesztéshez, az implantációt támogató programhoz, a foglalkozási és pszichológiai terápiához, a személyes, iskolai és karriertanácsadáshoz.

Az általános iskolában igyekeznek élénk, támogató, nyelvileg gazdag és érdekes környezetet biztosítani a gyerekeknek. A tanterv és a tantervtől független tevékenységek egyaránt azt a célt szolgálják, hogy fejlesszék a nyelvi, kommunikációs és problémamegoldó készségeket, erősítsék az önbizalmat és kialakítsák az élethosszig tartó tanulás igényét.

Az ún. junior High School részleg, mely a 6-8. osztályt öleli fel, gazdag módszertannal igyekszik megfelelni a korosztály érdeklődésének és képességeinek – a Montessori-pedagógia, a tehetséggondozás, a felfedezve tanulás és a nyitott osztály filozófiája is megjelenik az oktatással kapcsolatos elképzelések között.

A középiskola három utat kínál fel az idejáró tanulóknak: felkészítés a továbbtanulásra, szakmai oktatás és felkészítés a továbbtanulásra, valamint a munkaerőpiacra való azonnali belépésre való felkészítés.

A PACES (Positive Attitudes Concerning Education and Socialization, azaz *pozitív hozzáállás az oktatás és a szocializáció irányában*) program olyan siket és nagyothalló diákoknak nyújt támogatást, akiknek érzelmi/magatartásbeli problémáik nem teszik lehetővé, hogy hagyományos iskolai elrendezésben vagy a speciális oktatás megszokott keretei között tanuljanak. Számukra intenzív pszichológiai foglalkozásokat biztosítanak egy egyéni, öt-, vagy adott esetben hétnapos program keretei közt. Esetükben a bentlakásra is van lehetőség.

Az újszülöttkortól hároméves korig terjedő korai fejlesztési program már közel 35 éve működik az intézményben, mely otthoni és a közösségre építő szolgáltatásokat egyaránt nyújt a siket és nagyothalló csecsemőknek, kisgyermekeknek, valamint családjaiknak is. Alapvető elvként tartják szem előtt, hogy valamennyi család és gyermek egyedi, s a gyerekek számtalan különböző módon megtanulhatnak kommunikálni. Épp ezért alapos tájékoztatást nyújtanak az érintetteknek minden lehetőségről, érintve a hangzó nyelvet, a hallásfejlesztést és a jelnyelvet is. A programban tevékenykedő munkatársak a siket és nagyothalló gyerekekre specializálódtak képzésük során, a halmozottan sérült diákokkal kapcsolatban is rendelkeznek tudással, tapasztalatokkal.

Létezik olyan szolgáltatás, melynek keretében a gyerekek és családjaik számára egyéni családi tervet

készítenek, mely attól függően, hogy a szülők milyen kommunikációs mód mellett kötelezik el magukat, képes támogatni az oralista, az auditív-verbális és/vagy a jelnyelvi fejlesztést is. Ennek keretében többek közt családlátogatásokat végeznek, audiológiai szolgáltatásokat biztosítanak, hallásjavító eszközöket tesznek elérhetővé, a családtagoknak, testvéreknek és a család további tagjainak jelnyelvi oktatást tartanak, valamint lehetővé teszik a fizikai, valamint foglalkozási terápián való részvételt is.

A családok támogatásánál törekszenek arra, hogy minél inkább megfeleljenek az egyes gyermekek egyedi, egyéni igényeinek. Kiegyensúlyozottan és objektíven tájékoztatják a hozzátartozókat a hallássérülésről, a cochleáris implantációról, és a különféle kommunikációs metódusokról, legyen szó oralista felfogásról, auditív-verbális módszerekről, beszédkísérő jelelésről vagy jelnyelvről. A többi szülővel és siket felnőttekkel való találkozás is fontos forrása lehet az információknak – ennek elősegítésére találkozókat, csoportos foglalkozásokat, anyák/apák hétvégeje programot szerveznek, s támogatják a családi jelnyelvtanulást is.

A tanórai és a tanórán kívüli programok terén egyaránt széles körben nyújtanak lehetőségeket a tanulóknak. Az írástanulás, a matematika, az internetes kutatómunka és a PowerPoint prezentációk gyakorlásának támogatásához számítógéptermekek állnak rendelkezésre, 3. és 6. osztály között a Cyberslate matematikai szoftvert alkalmazzák az

oktatás során. A természettudományok tanításában nagy szerep jut a laboratóriumi tevékenységeknek és a tanulmányi versenyeknek. A siketek kultúrájának, a siketoktatás történetének és a pozitív önértékelésnek minden tanévben egy programsorozatot szentelnek „A siketek örökségének hete” címmel. A tanítás után lehetőség nyílik olvasásfejlesztő szakkörön való részvételre, cserkészkedésre, sportolásra, rekreációs célú úszásra, történetmesélő/olvasó vetélkedőkre.

Az általános iskolás gyermekeknek lehetőségük van részlegesen részt venni a többségi oktatásban, ezt az ASD szakemberei támogatják és felügyelik.

A mérések rendszeresek, s az alábbi területeket érintik: olvasás, írás, matematika, szókincs, valamint a Cyberslate-ben elérhető feladatokban mutatott készségek. Az ICLI (International Communications Learning Institute) által fejlesztett, Visual Phonics nevű eszköz használata is része az ASD oktatási programjának. A VP a tapintáson, a látáson és a halláson keresztül fejleszti a fonológiai tudatosságot, a beszédprodukción és az olvasási készségeket – s mivel több érzékszervre hat, a tapasztalatok alapján alkalmas arra, hogy siket gyermekek is megtapasztalhassák, „láthassák” a hangzó nyelv fonémáit, a hangok kapcsolatát a betűkkel, szavakkal. Segítségével kialakítható egy olyan belső fonológiai kódolás, mely a hangzó nyelvhez teremti meg a kapcsolatot, s ezáltal támogatja az olvasástanulást is. A

VP-nak része egy írásrendszer is, melyben minden szimbólum egy-egy kézjelet képvisel – az e rendszerrel alkotott speciális jelsorok segítik a tanulókat abban, hogy megértsék, egy adott környezetben a betűk milyen fonémának felelnek meg. A módszer lényege az alulról felfelé építkezés, a meglévő tudásra való alapozás: a betűkhöz, szavakhoz kapcsolódó hangok képzeatinek kialakításához az olvasott szövegekből, a szájról olvasásból, a betűzésből, az ujjábécéből, a hangzó angolból és a jelnyelvből szerzet tapasztalatokat hasznosítja. A helyesen alkalmazott VP a kulcsa a beszélt és írott szavak gyors és folyamatos felismerésének, mely a megfelelő olvasási készségek kialakításának feltétele.

Az **Arkansas School for the Deaf** minden kommunikációs módszert támogat, bemutatkozásában külön említést tesz a cochleáris implantátumról és más hallásjavító eszközök használatáról. Beszédterapeuták csoportja gondoskodik a tanulók beszéd- és kommunikációs készségeinek fejlesztéséről és az elért szintjük fenntartásáról. Emellett azonban az egész kampusz használja az ASL-t és valamennyi alkalmazottnak kötelező a meghatározott szintű jelnyelvi készségek elsajátítása. Minden tanuló kommunikációs igényeit igyekeznek felmérni egy az iskolai tanárokból, beszédterapeutákból, audiológusokból és a család tagjaiból álló csapat segítségével, s évente mérik a gyermek fejlődését, valamint megállapítják a fejlesztési célokat is.

KÖVETKEZTETÉSEK

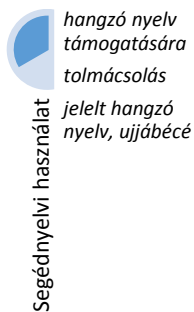
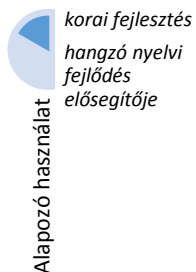
A siket családba született siket gyerekek a halló gyerekekéhez hasonló ütemű nyelvi fejlődéssel rendelkeznek az általuk használt jelnyelvben. Hiába számos megközelítés létezik a siket és nagyothalló gyermekek írás-olvasás oktatásával kapcsolatban, mindegyik módszer esetén megfigyelhető a siket és nagyothalló gyermekek hallókkal szembeni időbeli késése. Habár a siketség korai felismerése és a korai fejlesztés csökkentheti ezeket a késéseket, még a mi napig nem biztosítanak egyenlő esélyeket a hallássérüléssel rendelkező gyermekek számára, akik így az óvodás kort már jelentős nyelvi fejlődésbeli késéssel érik el. (47. old.)

A nyelvi lemaradás és hiány hatással van a tanulásra és legalább négyféle területen figyelhető meg:

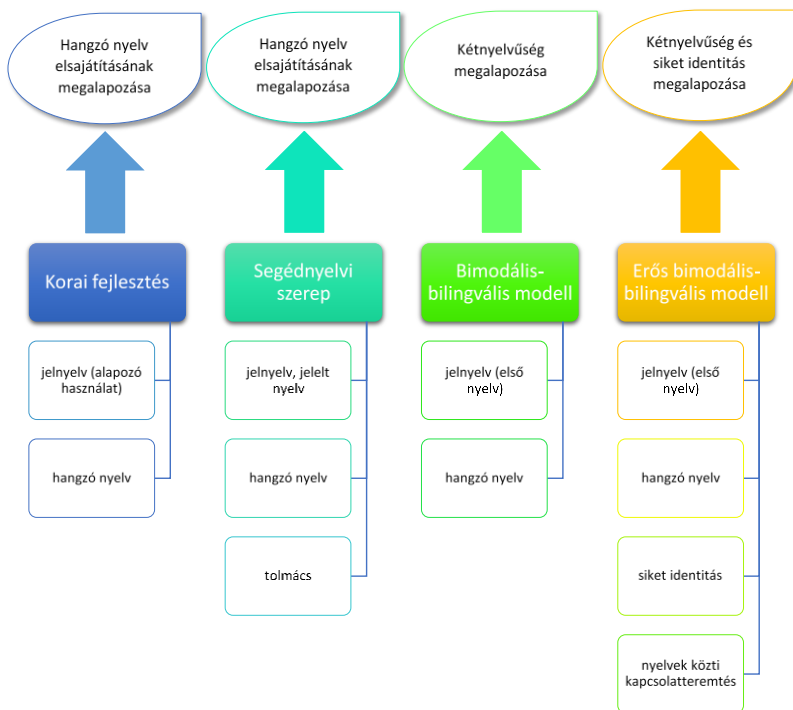
- Az általános nyelvi készségekre épülő oktatási anyagokhoz való hozzáféréshez szükséges műveltségi készségek (írás, olvasás). Hátrányok a szókincs, a szintaxis és az absztrakt nyelvhasznált képességében.
- A tantermi nyelvhasználatban való jártasságban megfigyelhető hátrány és késés is korlátozza az oktatási tapasztalatokat, mivel bonyolítják a tanár munkáját a diákokkal való kommunikáció során, a diáknak pedig extra energiára és figyelemre van szüksége ahhoz, hogy megértse a tanár által kommunikálni próbáltakat.

- A „véletlen tanuláshoz” való hozzáférésük is radikálisan korlátozott, ez egy olyan tanulási forma, amelyben a halló gyerekek meghallanak olyan ismereteket, amelyeket direkt módon nem nekik szánnak (pl. felnőttek vagy más gyermekek közötti kommunikáció). Ebben az értelemben a nyelvi készségek hiánya korlátozza a társas, kulturális és intellektuális információkhoz való hozzáférést. A halló fiatal gyermekek nagy része csupán jelenlétük alkalmán hozzáfér ezekhez az információkhoz.
- Ha a nyelvi kifinomultság (metalingvisztikai és metakognitív készségek) hiányával küzd a tanuló, akkor a kognitív és az akadémiai tanulás is korlátozott. A fenti készségek teszik lehetővé, hogy valaki a tanulásról gondolkodjon, hogy újrendezze vagy emlékezzen a tanult vagy megfigyelt információra, hogy következtetéseket vagy logikai döntéseket hozzon a nüansznyi különbségek megértésével.

A jelnyelvek oktatási megjelenésének fő funkciói



A főbb kétnyelvű programtípusok ismérvei



A sikeres siketoktatást meghatározó néhány tényező

jelnyelv	hangzó nyelv	iskolai szintű tervezés
egyéni tervezés	tanári továbbképzés	célorientált nyelvhasználat
holisztikus szemlélet	bimodális módszertan	tantervfejlesztés
vizuális médiatechnológia	mérések átalakítása	egészséges siket identitás
közösség bevonása	szerepmoდეllek	siket kultúra
sokszínűség mint érték	pozitív önkép	karrierszolgáltatások
sokoldalú tájékoztatás	halló társadalom bevonása	tolmács megfelelő szerepben

