



NSF supported Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning, SBE-1041725.

VISUAL LANGUAGE & VISUAL LEARNING KUTATÁSI KÖZLEMÉNY



ASL-ANGOL KÉTNYELVŰ OKTATÁS MODELLEK, MÓDSZEREK ÉS STRATÉGIÁK



2012. JÚNIUS

Photo by the Laurent Clerc National Deaf Education Center/Gallaudet University

LEARNING FROM
RESEARCH

#8

Főbb megállapítások

- A korai hozzáférés és megismerkedés egy természetes nyelvvel – akár hangzó, akár jelelt nyelv az – indítja el a nyelvelsajátítás folyamatát, ami szükséges az írás-olvasási készség fejlődéséhez és a kétnyelvű kompetenciák kialakulásához.
- Annak érdekében, hogy egy gyermek profitálni tudjon a kétnyelvűség kognitív előnyeiből², mindkét nyelv fejlődését minden lehetséges társas és iskolai interakcióban támogatni kell.
- Az additív (hozzáadó) kétnyelvűség célja, hogy a gyermek mindkét nyelven magas szintű tudásra tegyen szert.
- A kétnyelvű (bilingvális) oktatási program a különböző siket tanulók társas és iskolai nyelvi szükségleteit tartja szem előtt, és a tartalomalapú oktatásra is kiterjed.
- Ahhoz, hogy mindkét nyelven magas szintű nyelvtudás alakuljon ki, tudatos és gondos tervezésre van szükség a két nyelv használatát illetően.
- A kétnyelvű módszerek hatékonysága a két nyelv osztálytermi használatának átgondolt beosztásától függ.
- A kétnyelvű tanárok kétnyelvű gyakorlataikat és módszereiket egyrészt a tanulók nyelvi készségei, másrészt az éppen tárgyalt tananyagok alapján választják ki.

Kétnyelvű oktatási modellek

Az Egyesült Államokban a kétnyelvű oktatás egészen az 1800-as évekre nyúlik vissza, jelenleg azonban a „kétnyelvű oktatás” szakszó többféle programra, oktatási modellre, módszerre és megközelítésre is vonatkozik, amelyeket külön-külön határoz meg az adott állam, iskolakörzet vagy iskola, ahol használják őket.² A sok eltérő megvalósulási forma miatt fontos, hogy különbséget tegyünk a kétnyelvű oktatás két alapvető típusa között, melyek eltérnek egymástól a nyelvhasználat fő célját illetően.³ Ez a két fő típus az *átirányító* és az *anyanyelvmegetartó modell*, melyeket „felcserélő” (szubtraktív) és „hozzáadó” (additív) modelleknek is szoktak nevezni. Az átirányító vagy felcserélő modellekben a nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek oktatásában az a cél, hogy eltávolodjanak az anyanyelvüktől és kizárólag a többségi nyelvet használják. E modell célja az egynyelvűség. Az anyanyelvmegetartó vagy hozzáadó modellek támogatják az anyanyelv fejlődését, ám eközben a többségi nyelv elsajátítását és használatát is segítik. Az additív modell célja a mindkét nyelven magas szintű nyelvi kompetencia és írás-olvasáskészség elérése.²

Az additív kétnyelvűség

A hozzáadó kétnyelvűségi modell kapcsán két fő, kutatásokkal alátámasztott gondolatot érdemes kiemelni. Egyrészt a hozzáadó kétnyelvűség olyan alapvető, általános kognitív és nyelvi készségekre épít, amelyek mind a két nyelvben fontosak és mindkettő fejlődését segítik.⁴ Másodszor, a hozzáadó kétnyelvűség olyan kutatási eredményekre támaszkodik, amelyek azt mutatják, hogy az első nyelven megszerzett nyelvtudás mértéke nagyban előrejelzi a második nyelvben való fejlődést.^{5,6} Az a tudás, azok a tapasztalatok és készségek, melyek egy nyelvben már kifejlődtek, segítik a második nyelv fejlődését is. A hozzáadó kétnyelvűségi modellben a kétnyelvű oktatási programok a gyermek első nyelvét támogatják, a második nyelvet tanítják, a tananyaggal kapcsolatban, tartalomalapúan pedig mindkét nyelvet használják.^{2,7}

A magas szintű kétnyelvűség mentális rugalmasságot, kreatív gondolkodást, kommunikációs érzékenységet és a fogalmi gondolkodás fejlődését eredményezi.^{2,8,9} Ugyanakkor ahhoz, hogy a diákok hozzájussanak ezekhez az előnyökhöz, el kell érniük a kétnyelvű kompetenciát. Ezért nagyon fontosak a kétnyelvű oktatási programok, amelyek úgy épülnek fel, hogy elősegítsék a két nyelv következetes és tudatos osztálytermi használatát.

A magas szintű kétnyelvűség eléréséhez elengedhetetlen, hogy a gyermek a köznapi és az iskolai nyelvhasználatban is mindkét nyelven jártasságot szerezzen.^{3,10} A „köznapi nyelvhasználatban való jártasság” a gyerek azon képességét jelenti, hogy a nyelvet meg tudja érteni és használni tudja a mindennapi életben, a közvetlen személyközi beszélgetésekben. Az iskolai nyelvi kompetencia pedig azt fedi, hogy a gyermek képes használni és megérteni az iskolai környezetben megjelenő fogalmakat és szavakat (melyekhez minimális kontextuális támogatás járul), továbbá képes az így kapott információkat különböző módokon feldolgozni (pl. összehasonlítani, elemezni vagy értékelni).³

Mi mindennek a jelentősége a siket gyermekek számára?

A korai és következetes hozzáférés egy nyelvhez alapvetően fontos a nyelv elsajátítása és folyamatos fejlődése szempontjából, és ez a hozzáférés formálja a későbbi olvasás- és íráskészség alapját is.^{11,12} Csakúgy, mint a halló kétnyelvűeknek, a siket gyermekeknek is szükségük van arra, hogy hozzáférjenek az első nyelvükhöz és fejleszthessék azt, a többségi nyelven való tanulás mellett; és szükségük van arra is, hogy mindkét nyelvet és kultúrát megismerjék, és minőségi oktatást kapjanak.^{2,5,13,14} A halló gyerekekkel ellentétben – akik általában az otthon beszélt nyelvet sajátítják el első nyelvként – a siket gyerekek között nagy különbségek vannak az első nyelv elsajátításával kapcsolatos tapasztalatok és gyakorlási lehetőségek szempontjából. Ezen különbségek a jelelt és/vagy a hangzó nyelvhez való hozzáférésük minőségétől és mennyiségétől függenek, illetve attól, hogy ez a hozzáférés a gyermek életkorának mely szakaszában jön létre.^{15,16} Azokban az esetekben, amikor az otthoni nyelv egy hangzó nyelv és így nem igazán hozzáférhető a siket gyermek számára, az első nyelv elsajátítása – csak a hallásra támaszkodó lehetőségek között – sokszor igen megerthelő folyamat.

Az első nyelv elsajátításának késlekedése befolyásolja a gyermek kognitív fejlődését és következőképpen későbbi iskolai teljesítményét is.¹⁰ Ezzel szemben, mint a kutatások mutatják, egy természetes jelnyelvhez való korai hozzáférés megadja azt a nyelvi ösztönzést, amely szükséges a nyelvhasználat megindulásához.¹³ A vizuális nyelvhez való korai hozzáférés a beszédfejlődést is támogatja és felgyorsítja,^{17,18} és megertheti az alapot az írás- és olvasás tanításához.¹⁹ Ha az iskolában – kétnyelvű oktatási program keretében – lehetőség nyílik mind a jelnyelv, mind a hangzó nyelv

használatára, akkor ez megadja a siket gyermekeknek az alapot ahhoz, hogy részesülhessenek a kétnyelvűséggel járó előnyökből.

Mi az ASL (jelnyelvi) és angol nyelvi kétnyelvű oktatás lényege?

Az ASL (amerikai jelnyelv) és angol kétnyelvű oktatás a hozzáadó kétnyelvűség alapelveit követi a kétnyelvű oktatási programok tervezésekor. A cél az, hogy mind jelnyelven, mind hangzó nyelven fejlesszék a társas és iskolai készségeket. Az oktatók az ASL-angol kétnyelvű programokban tekintettel vannak arra, hogy a siket gyermekeknek különbözőek az igényeik, hiszen lehet, hogy iskolába lépés előtt 1.) teljes hozzáférésük volt az amerikai jelnyelvhez; 2.) részleges hozzáférésük volt a hangzó angol nyelvhez (és csak ahhoz); 3.) párhuzamos hozzáférésük volt mindkét nyelvhez; 4.) csak korlátozott módon vagy egyáltalán nem kaptak hozzáférést egyik nyelvhez sem. Azon gyermekek körébe, akiknek párhuzamosan hozzáférésük volt mindkét nyelvhez, beleértjük azokat is, akik ismerik az amerikai jelnyelvet, és használnak hallásjavító eszközt vagy a cochleáris implantátumot.

Az ASL-angol kétnyelvű oktatás egyesíti magában a kétnyelvű oktatásban általánosan alkalmazott tudást, pedagógiát és módszertanokat. E célból az ASL-angol kétnyelvű oktatás is magában foglalja az angol mint második nyelv oktatását, és az írás- és olvasástanításban bevált legjobb módszereket alkalmazza az angolt második nyelvként tanulók számára.²⁰ Az ASL-angol kétnyelvű oktatás hangsúlyozza a jelnyelv és az angol nyelv fontosságát a siket gyermekek életében, valamint annak szükségességét is, hogy mindkét nyelven fejlesszék a megértési és a kifejezési készségeket is. Ezek a készségek magukba foglalják a jelelést, a jelelés követését, az olvasást, az írást, a hallgatást és társalgást azon a szinten, ami elvárható az egyes tanulóktól.^{21,22,23} Ezek mellett nagy hangsúlyt fektetnek arra is, hogy a tanulók képesek legyenek az ujjábécé használatára, az ujjábécé olvasására, a szájról olvasásra és az azonos szájképző hangok kiejtésére,²⁴ mert ezek mind jelnyelvi, mind angol nyelvi készségeket egyaránt magukba foglalnak.^{18,20}

Módszertanok a nyelvhasználathoz az ASL-angol kétnyelvű osztályban

A kétnyelvű módszertani megoldások, amelyek az ASL-angol bilingvális oktatást segítik a siket gyerekek számára, a kétnyelvű oktatás általános hagyományában gyökereznek. Ezek a módszertani meg-

oldások megkönnyítik a két nyelv osztályterembeli használatát és elosztását, valamint biztosítják, hogy mindegyikre kellő idő és megfelelő elismerés jusson. A tudatos választás és a két nyelv átgondolt használata a nyelvek tervszerű megosztását eredményezi, és ez szükséges a társalgásbeli és iskolai nyelvi kompetenciák fejlődéséhez.^{2,5,20}

A két nyelv megosztását érintő megoldások két nagy kategóriába sorolhatók aszerint, hogy a két nyelv hogyan és mikor használatos: beszélhetünk a nyelvek elkülönítéséről és az egyidejű használatról.^{2,5} A kétnyelvű programoknak annak függvényében kell valamelyik nyelvvel való módszer mellett dönteniük, hogy mi illik a tanulóik nyelvi sajátosságaihoz.

A nyelvek elkülönítése

A nyelveket el lehet különíteni a helyszín, az idő, a személy és a tantárgy alapján.^{2,5} Vegyünk egy példát! Egy olyan programban, mely a tantárgy alapján különíti el a nyelveket, van amerikai jelnyelvi nyelv és irodalom óra, valamint angol nyelv és irodalom óra is. Annak érdekében, hogy a tanórán résztvevők csakis az angolra fókuszáljanak (függetlenül az ASL-től), a tanárok beütemezhetnek kizárólagosan az írott angolra szánt időszakokat is.²⁵ Hasonlóképpen elkülöníthetik a tanárok a nyelvhasználatot a helyszín alapján is: ilyenkor kijelölhetnek egy helyet az osztályban a beszélt angol nyelv használatára, ahol a tanulók kiscsoportos feladatokat végezhetnek óra után, és egy másik külön helyet is a jelnyelvhasználat számára, ahol a tanulók videókat nézhetnek és jelnyelven oldhatnak meg feladatokat.^{21,26,27}

A tanulók számára hasznosak lehetnek ezek vagy más hasonló nyelvelkülönítési módszerek, hiszen így mindkét nyelv használatára egyaránt fókuszálhatnak, és ez lehetőséget biztosít arra, hogy mindkét nyelvet egymástól függetlenül használhassák, tanulmányozhassák és tanulhassák, valamint hogy mindkét nyelvet megértsék és gyakorolják az iskolában szokásos különféle funkciókban (olvasás, írás, beszélgetés, magyarázat, vita, kiselőadás).^{18,23,25} Néhány általános kétnyelvű program a két nyelv szigorú szétválasztását javasolja, ám a jelnyelvi-hangzó nyelvi kétnyelvű programoknak rugalmasnak kell lenniük a nyelvek megosztásával kapcsolatban, hogy mindegyik diák biztosan hozzáférhessen a kommunikációhoz és a tananyaghoz.

A nyelvek egyidejű használata

A kétnyelvű oktatásban az egyidejű használat általában nem jelent párhuzamosságot, hiszen két hangzó nyelvet lehetetlen így használni. Tehát az „egyidejű használat” azt jelöli, hogy a tanárok egy tanórán belül tervezetten és céltudatosan váltogatják a két nyelvet, hogy a diákok így minél több azonnali segítséget kapjanak mindkét nyelven.^{2,28} Az ASL-angol kétnyelvű osztályokban ezeket a váltásokat az amerikai jelnyelv és az írott angol, vagy ha lehetséges, az amerikai jelnyelv és a hangzó angol nyelv között tervezik meg.

A egyidejű nyelvhasználatnak négy módja ismert: *Tervszerű egyidejű használat, Bevezetés-tanulás-összefoglalás, Fordítás és Transzlingválás.*

A *Tervszerű egyidejű használatot* úgy is emlegetik, mint tervezett vagy átgondolt kódváltást (nyelvek közötti váltást).⁵ A tanár váltogatja az ASL és az írott angol használatát az óra közben a célból, hogy kihangsúlyozzon egy fogalmat, a gyerekek számára hozzáférést adjon a célnyelv szókincséhez, vagy összefoglaljon egy témát. Például: miközben amerikai jelnyelven tart egy órát, a tanár következetesen felírja a táblára, kiemeli vagy ujjabécé használatával jelöli a kulcsfogalmakat és definíciókat. Az óra folyamán a tanár rövid összefoglalásokat is tehet a fontosabb gondolatokról – a másik nyelven –, hogy támogassa a kapcsolatot a tananyag és mindkét nyelv között. Amikor az órát jelnyelven tartják, a tanár jól strukturált, írásos jegyzeteket is adhat a gyerekeknek, melyeket a tanulók az óra során folyamatosan kiegészítésekkel láthatnak el.

A *Bevezetés-tanulás-összefoglalás* módszerének az a célja, hogy mindkét nyelvet és a tananyagot is elérhetővé tegye. A tanárok a bevezetés vagy áttekintés során a tanulók első (domináns) nyelvet használják az órán, majd a tanulás szakaszában a második (elsajátítás alatt álló) nyelven kommunikálnak, s végül az összefoglalásnál, visszatekintésnél megint az első nyelvet használják.²⁹ Ez fordítva is történhet (ekkor a bevezetés a második nyelven történik, a tanulás az első nyelven, az összefoglalás pedig ismét másodikikon). Vegyünk egy példát! A tanár a tanóra bevezetését jelnyelven tartja meg, PowerPointot vagy Prezit használva kiegészítésként. Ez vizuális segítséget nyújt az áttekintéshez, és a diákok megkapják a fontos információkat a témával és annak feldolgozási módjával kapcsolatban. A tanítás közben a tananyagot írásos formában dolgozzák fel, valamilyen online környezet vagy az interaktív tábla segítségével. A tanár az óra végén a főbb pontokat ismét jelnyelven foglalja össze, és ez lehetővé teszi, hogy a diákok is bekapcsolódjanak és

vita, vélemények vagy bemutató formájában hozzá-
szóljanak az anyaghoz. A nyelvhasználat sorrendjének megválasztása a diákok nyelvi kompetenciáján és az adott tananyag nehézségén alapul.

A *Fordítás* módszere azt jelenti, hogy egy üzenetet először az egyik nyelven fejeznek ki, majd a másik nyelven is. Az ASL-angol kétnyelvű osztályban a tanárok gyakran fordítják az angol szövegeket ASL-re a felolvasós feladatok vagy a tananyag elmagyarázása közben. Ugyanakkor kulcsfontosságú, hogy a fordítás valamilyen világos célból történjen – csak így segítheti ugyanis a kétnyelvű fejlődést. Más szóval, a tanároknak legyen valamilyen oktatási célja, ha a tananyaggal kapcsolatban fordítást végeznek. A fordítás által össze lehet hasonlítani vagy szembeállítani a nyelvek jellegzetességeit, meg lehet érteni a szövegek rejtett értelmét, és fel lehet tárni a szavak és jelek sokféle jelentését. A módszer célja, hogy a tanulókat mind a jelentések, mind a formák megértésében segítse. Ha viszont a tanárok rutinszerűen, meghatározott célkitűzés nélkül fordítanak, a tanulók hozzászokhatnak ahhoz, hogy erre támaszkodjanak a kevésbé fejlett nyelvük használata során, és csökkennek a fordításból mint kétnyelvűségi módszerből származó hasznok.^{2,26,27}

A *Transzlingválás* módszerében a tananyag leadása az egyik nyelven történik, a diákoktól származó nyelvi produkciók pedig a másik nyelven – tehát a bemenet és kimenet mindig a másik nyelven valósul meg. Ez a módszer többnyire a felső tagozaton és a középiskolában használatos, mivel mindkét nyelven magasabb szintű tudást igényel.^{2,5} Az ASL-angol kétnyelvű órákon a tanár a fő tartalmat amerikai jelnyelven adja át, a tanulók pedig angolul végzik a feladataikat. De az is lehet, hogy a diákok átolvassanak angolul egy könyvrészletet vagy megvitatnak angolul egy adott témát (online felületen), majd utána jelnyelven átbeszélnek ugyanezeket, vagy készítenek egy videóra felvett, jelnyelvi feladatot vagy feldolgozást az írott anyagokkal kapcsolatban.

A nyelvek elválasztása vagy egyidejűleg használata közti döntés és az ezeknek megfelelő módszerek alkalmazása biztosítja a tudatos tervezésen alapuló megvalósulást és megelőzi a nyelvek közti véletlenszerű váltásokat; ezek a tervezetlen váltogatások ugyanis nehezíthetik az üzenet és a tartalom megértését.^{5,30}

A most bemutatott négy módszer közül hármat alkalmaznak dokumentált módon siket gyermekek oktatásában: ezek a „tervszerű egyidejű használat”,^{23,25,28} a „bevezetés-tanulás-összefoglalás”³¹ és a „fordítás”.^{32,33} Bár a transzlingválás módszere gyakran megjelenik a

közép- és felsőoktatásban, ennek az eredményességével kapcsolatban még nem születtek kutatások.

Stratégiák az ASL-angol kétnyelvű oktatásban

Ha a tanárok döntenek valamelyik kétnyelvű módszertan mellett, rengeteg különböző tervezett és céltudatos oktatási stratégiát használhatnak, hogy támogassák a jelnyelvtudás fejlődését, az angol írás-és olvasástudást és a beszédkészségeket (vagy hogy a diákok folyékonyan és grammatikailag helyesen kommunikáljanak egy hangzó nyelven), az egyes diákoknak megfelelő módon.^{20,34}

ASL és a tantárgyak tanulása

Az ASL-videók használata oktatási segédletként egyre elterjedtebb a kétnyelvű osztályokban. Mind a tanár által irányított, közös megtekintések, mind a videók önálló megnézése elősegíti az ASL használatát az iskolai funkciókban, elmélyíti a diákok fogalmi és nyelvi tudását, valamint példaként szolgál a nyelvek elkülönítésére. Az interaktív ASL-videóanyagok ösztönzik a diákok bevonódását, ami szorosan összefügg a szövegértéssel.³⁵ Ez a gyakorlat lehetővé teszi a tanulóknak, hogy a számukra legalkalmasabb nyelven elemezzék a narratívákat, megtárgyalják a történetek szerkezetét és átismételjék a tantárgyspecifikus tartalmakat. Az interaktív videók használatosak a matematikatanításban is a célból, hogy segítsék a matematikai szakszókincs megértését és használatát,³⁶ valamint az angol nyelvtan szabályainak oktatására is alkalmazzák.³⁷ Ennek a módszernek az alapfeltétele a technikai körülmények biztosítása a kétnyelvű osztályban. Az egyre nagyobb számú, szabadon felhasználható vagy kereskedelmi forgalomban kapható jelnyelvi oktatási segédanyagok egyre jobban segítik az ASL és az angol nyelv közti egyenletes eloszlás megvalósítását, ami fontos szempont a hozzáadott kétnyelvűségben.

Stratégiák az ASL-angol kétnyelvűség fejlesztésére³⁸

Az ASL-angol kétnyelvű tanárok különféle áthidaló stratégiákat használnak, hogy segítsék a siket gyermekeket a két nyelv hasonlóságai és különbözőségei megértésében. Néhány tanár közvetlenül összehasonlíttja az ASL-ben és az angolban található szerkezeteket, hogy a nyelvi tudatosságot mindkét nyelven fejlessék.³⁹ Vannak tanárok, akik először szabad fordítást végeznek történetjelzés vagy történetolvasás közben, hogy a gyerekek hozzáférjenek a tartalom-

hoz, majd ezután adnak egy szó szerinti fordítást is, hogy elemezzék az írott szöveg nyelvi struktúráját.^{28,30}

A kódváltás a szavak és a mondat szintjén is alkalmazható arra, hogy segítse a gyermekek kétnyelvűségének kialakulását, mivel fogalmi, szemantikai és grammatikai kapcsolatokat kínál a két nyelv közt.⁴⁰ Az összekapcsolás és a szendvicstechnika olyan stratégiák, ahol a tanár szándékosan köti a jeleket a nyomtatott információhoz, tárgyakhoz, fogalmakhoz vagy definíciókhoz.^{41,42} Ezek a stratégiák olyan kódváltási formák, melyek a szavak szintjén a fogalmak kialakítására helyezik a hangsúlyt mindkét nyelven. Végül az ujjábécé és a lexikalizálódott ujjábécés kifejezések használata is használatos az oktatásban, az új angol szavak bevezetésénél, magyarázatánál vagy a tartalmuk megfejtésére; e két módszer használata és a szókincs felidézése, valamint az olvasott szöveg megértése közt pozitív összefüggés figyelhető meg.^{43,44,45}

A siket gyermekek oktatása során a kétnyelvű osztályokban világszerte hasonló módszereket alkalmaznak. A fordítás elsősorban Svédországban⁴⁶ és Görögországban használatos,⁴⁷ az összehasonlító technikák pedig Svédországban⁴² és Spanyolországban.⁴⁸

Jelenlegi és jövőbeli kutatások

A kezdeti kutatások nagy változatosságról számoltak be a magukat kétnyelvűnek/kétkultúrájúnak nevező programok terén. Az eltérések kiterjedtek az oktatási filozófiára, a használt nyelvekre, valamint a tanárok nyelvtudására is.^{49,50} Mivel a kétnyelvű gyakorlatoknak a diákok nyelvi szükségleteire kell reflektálniuk, osztályszinten is számítani kell a változatosságra. Ha azonban egy intézmény kiválaszt egy kétnyelvű oktatási programot, akkor ezt az oktatási ügyintézőknek, a tanároknak, a személyzet többi tagjának és a közösség képviselőinek is egyértelműen képviselniük kell. A kétnyelvű modell melletti elköteleződésnek világosan meg kell jelennie az iskola filozófiájában és küldetésnyilatkozatában, és határozottan meg kell nyilvánulnia a tanárok mindennapi oktatási gyakorlatában is.

Azok a kutatások, melyek a kétnyelvű program hatását mérték a diákok iskolai eredményességében, pozitív eredményeket találtak a diákok ASL-kompetenciája és angol nyelvű írás- és olvasástudása terén, valamint különösen a standardizált teszteken, a szókincs, a szövegértés és nyelvtan terén.^{22,51,52} Ezek a tanulmányok azonban a kétnyelvű programoknak, illetve a bennük részt vevő tanároknak és diákoknak csupán kis részét mutatják be, ezért további kutatá-

sokra van még szükség legalább ezekre a legfontosabb pontokra vonatkozóan: 1.) mi jellemzi a sikeres programokat; 2.) melyek azok a kétnyelvű gyakorlatok, amelyeket a különféle diákokkal a különféle speciális nyelvmegosztási elrendezésekben alkalmaznak; 3.) milyen hatással van a kétnyelvű oktatás a különféle háttérű siket tanulóakra, kétnyelvű fejlődésükre és iskolai eredményeikre nézve? Az itt tárgyalt szakirodalmi munkák alapján továbbá olyan kérdések is felvetődnek:

- Hogyan lehetne az ASL-angol kétnyelvű oktatást a lehető legtöbb különböző iskolatípusban (pl. állami általános iskolák) elterjeszteni?
- Milyen hatással van a tanárok nyelvismeretének szintje és a kétnyelvű tanárképzés az oktatásra?
- Hogyan lehet az ASL fejlődését értékelni és ellenőrizni az iskolában?
- Milyen tananyagokat, forrásokat alkalmaznak a kétnyelvű siket gyermekek oktatásában (ha egyáltalán vannak ilyenek)?

A kutatások megvizsgálták a kétnyelvű továbbképzést elvégző tanárokkal kapcsolatban, hogy milyen elképzeléseik vannak a kétnyelvű siketoktatásról és kétnyelvű módszerek alkalmazásáról a siket gyermekek oktatásában. Az eredmények azt mutatták, hogy a pedagógusok nyitottak az új ismeretekre és módszerekre, és alkalmazhatónak találják azokat siket gyerekeknél. A kétnyelvű programok lehetővé teszik, hogy 1.) a gyermekeket kétnyelvűen fejlődő személynek tekintsék, 2.) a nyelvi és a tartalomalapú oktatást a diákok speciális nyelvi szükségleteihez igazíthassák, 3.) megkapják a segítséget a nyelvek használatának megfelelő beosztásához, hogy így a gyermekek társas és iskolai készségei mindkét nyelven kifejlődhessenek.^{23,24,30,53,54}

A VL² kutatásainak gyakorlatba ültetése

A VL² központ azért teszi közzé a kutatási közleményeket, hogy tájékozási forrásul szolgáljanak a pedagógusok és szülők számára. A cél az oktatói közösség tájékoztatása a kutatási eredményekről, a legfontosabb ismeretek összefoglalása és ajánlások megfogalmazása, melyeket a pedagógusok és szülők egyaránt hasznosíthatnak a siket és nagyothalló gyermekek nevelésének és oktatásának sokrétű kihívásai során.

Ez a közlemény az amerikai jelnyelvi-angol bilingvális (kétnyelvű) oktatással kapcsolatos modelleket, módszereket és főbb megvalósítási lehetőségeket is-

merteti, valamint bemutatja a kétnyelvű oktatás fontosságát a siket és nagyothalló gyermekek korai nyelvi fejlődésére nézve.

A VL² központ küldetése

A VL² központ fő célja, hogy segítse a tanulást a látáson és vizuális folyamatokon alapuló tanulás viselkedésszerű és agyi mechanizmusainak megértésén keresztül. A kutatásainkat az eredmények és kérdések közti izgalmas egyensúly motiválja a tudományban, a tanulás és a társas környezet közti kapcsolatban. Célunk egy olyan oktatástudomány létrehozása, melyben egy kétirányú felfedezői modellben a gyakorlati szakemberek és tudósok szabadon eszmét cserélhetnek és közösen fogalmazzák meg azokat a fő kérdéseket az oktatás és a társadalmi gyakorlatok terén, amelyeknek a megválaszolásához a viselkedés- és agytudományok kutatási eredményei segítséget adhatnak. A küldetés a két, egymást átfogóan kiegészítő csapat támogatását is magában foglalja. Finanszírozási szám: SBE 1041725.

A Gallaudet Egyetem Siketoktatás Tanszéke

Dr. Gárate a Gallaudet Egyetem Siketoktatás Tanszékeének oktatója. A Siketoktatás Tanszék egyetemi és doktori képzéseket kínál mindazoknak, akik különféle oktatási intézményekben és programokban bármilyen korú siket és nagyothalló gyermekekkel kívánnak foglalkozni. A képzések a hallgatók egyéni igényeihez és érdeklődéséhez igazodnak és halló, siket és nagyothalló diákokat egyaránt várnak. Az oktatási tanszék modellje a szakmai felkészülésben egyformán értékesnek tekinti az amerikai jelnyelvet és az angol nyelvet, és ugyanolyan fontosnak tartja mindkettőt a tananyagok tartalmának közvetítésében és a tágabb, kulturális jártasságnak az elsajátításában. Ez a modell olyan önálló gondolkodású szakembereket szeretne kinevelni, akik képesek az oktatás-tanulás folyamatainak átlátására és a kritikai, elkötelezett és problémamegoldó hozzáállásra. A Siketoktatás Tanszék képzése eredményeként a hallgatók képesek lesznek folyékonyan kommunikálni a siket és nagyothalló felnőttekkel, gyermekekkel és fiatalokkal, bármilyen családi háttérrel és oktatásbeli gyökerekkel rendelkezzenek is azok. A tanszék képzései a hallgatókat támogató és vezető szerepre is felkészítik, és segítik őket a siket személyekkel, a szülőkkel, a különféle tudományterületeken dolgozó munkatársakkal, a közösségekkel és a szakmai szervezetekkel való partneri kapcsolatok

kiépítésében. További információk a Gallaudet Egyetem honlapján olvashatók: <https://www.gallaudet.edu/department-of-education/graduate-programs>

Bibliográfia

1. Ovando, C., & Collier, V. (1998). *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the crossfire*. Boston: McGraw Hill.
2. Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
3. Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (pp. 3–49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
4. Hakuta, K. (1990). Bilingualism and bilingual education: A research perspective. *Occasional Papers in Bilingual Education*, 1, 2–15.
5. García, O. (2009). *Bilingual education in the twenty-first century: A global perspective*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
6. Hamers, J. (1998). Cognitive and language development of bilingual children. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 51–75). New York, NY: Cambridge University Press.
7. Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–233.
8. Cummins, J. (2006, October). *The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. Paper presented at the conference Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Students, Hamar, Norway. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.8612&rep=rep1&type=pdf>
9. Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229.
10. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2011, January). *Advantages of early visual language* (Research Brief No. 2). Washington, DC: Sharon Baker.
11. Johnson, R. E., Liddell, S. K., & Erting, C. J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education* (Working Paper 89–3). Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.
12. Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
13. Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537–549.
14. Easterbrooks, S. R., & Baker, S. K. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
15. Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In P. E. Spencer, & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 298–327). New York, NY: Oxford University Press.
16. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., & Uhler, K. (2008). *Speech piggybacks onto sign: Fast-mapping from sign to speech*. Paper presented at the conference of Educational Administrators of Schools and Programs, Boulder, CO.
17. Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229.
18. New Mexico School for the Deaf. (1998). *Critical pedagogy in deaf education: Bilingual methodology and staff development: Year 1 (1997–1998)*. Santa Fe, NM: Stephen M. Nover & Jean F. Andrews.
19. Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133–145.
20. Nover, S. M., Christensen, K. M., & Cheng, L. L. (1998). Development of ASL and English competence for learners who are deaf. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 61–72.
21. Swanwick, R. (2001). The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness & Education International*, 3(2), 62–79.
22. Gárate, M. (2007). *A case study of an in-service professional development model on bilingual deaf education: Changes in teachers' stated beliefs and classroom practices*. (Unpublished doctoral dissertation). Gallaudet University, Washington, DC.
23. Gárate, M. (2011). Educating children with cochlear implants in an ASL/English bilingual classroom. In R. Paludneviciene & I. W. Leigh (Eds.), *Cochlear implants: Evolving perspectives* (pp. 206–228). Washington, DC: Gallaudet University Press.
24. Swanwick, R., & Tsvetrik, I. (2007). The role of sign language for deaf children with cochlear implants: Good practices in sign bilingual settings. *Deafness and Education International*, 9(4), 214–231.
25. Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 3–17). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
26. Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (2005). Preview, view, review: Giving multilingual learners access to the curriculum. In L. Hoyt (Ed.) *Spotlight on comprehension: Building a literacy of thoughtfulness* (pp. 453–457). Portsmouth, NH: Heinemann.

27. Simms, L., Andrews, J., & Smith, A. (2005). A balanced approach to literacy instruction for deaf signing students. *Balanced Reading Instruction*, 12, 39–53.
28. Li, Y. (2005). *The effects of the bilingual strategy – preview, view, review – on the comprehension of science concepts by deaf ASL/English and hearing Mexican–American Spanish/English bilingual students* (Unpublished doctoral dissertation). Lamar University, Beaumont, TX.
29. Gallimore, L. (2000). *Teachers’ stories: Teaching American Sign Language and English literacy*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tucson, AZ.
30. Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17–27.
31. Nussbaum, D. B., & Scott, S. M. (2011). The cochlear implant education center: Perspectives on effective educational practices. In R. Paludnevičienė & I. W. Leigh (Eds.), *Cochlear implants: Evolving perspectives* (pp. 175–205). Washington, DC: Gallaudet University Press.
32. Golos, D. (2010). Deaf children’s engagement in an educational video in American Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 360–368.
33. Cannon, J. E., Frederick, L. D., & Easterbrooks, S. R. (2010). Vocabulary instruction through books read in American Sign Language for English-language learners with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 98–112.
34. Hanson, V. L., Padden, C. A. (1989). Interactive video for bilingual ASL/English instruction of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 134(3), 209–213.
35. Bailes, C. (2001). Integrative ASL–English language arts: Bridging paths to literacy. *Sign Language Studies*, 1(2), 147–174.
36. Andrews, J. F., & Rusher, M. (2010). Codeswitching techniques: Evidence-based instructional practices for the ASL/English bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 407–424.
37. Humphries, T., & MacDougall, F. (2000). “Chaining” and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84–94.
38. Kelly, A. (1995). Fingerspelling interaction: A set of deaf parents and their deaf daughter. In C. Lucas (Ed.), *Sociolinguistics in Deaf communities* (pp.62–73). Washington, DC, Gallaudet University Press.
39. Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30–46.
40. Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 172–183.
41. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2010, July). *Fingerspelling* (Research Brief No. 1). Washington, DC: Sharon Baker.
42. Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159–174.
43. Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students’ written stories. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 127–151.
44. Mendéndez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 201–223.
45. Strong, M. (1995). A review of bilingual/bicultural programs for Deaf children in North America. *American Annals of the Deaf*, 140(2), 84–90.
46. LaSasso, C. & Lollis, J. (2003). Survey of residential and day schools for Deaf students in the United States that identify themselves as bilingual-bicultural programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 79–91.
47. Andrews, J.F., Ferguson, C., Roberts, S. Hodges, P. (1997). What’s up Billy Jo? Deaf children and bilingualbicultural instruction in East-Central Texas. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 16–25.
48. DeLana, M., Gentry, M. A., & Andrews, J. (2007). The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 73–87.
49. Gárate, M. (2008). Bilingual deaf education: Changes in teacher’s stated beliefs and classroom practices. *Rivista Di Sociolinguistica Applicata* 3, 64–73.
50. Gárate, M. (2012). Deaf teachers’ beliefs about bilingual deaf education. *Deaf Studies Digital Journal*, 3. Retrieved from dsdj.gallaudet.edu

A kutatási közlemények letölthetők: vl2.gallaudet.edu.

A közlemény hivatkozása: Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2012, June). *ASL/English Bilingual Education* (Research Brief No. 8). Washington, DC: Maribel Gárate.

Készítették:

Szerző: Maribel Gárate, PhD
Szerkesztő: Kristen Harmon, Ph.D.
Műszaki szerkesztő: Melissa Malzkuhn, M.A.
Tanácsadó: Diane Clark, Ph.D.
Kutatási asszisztens: Erica Wilkins