



NSF supported Science of
Learning Center on Visual
Language and Visual
Learning, SBE-0541953,
Gallaudet University.

VISUAL LANGUAGE & VISUAL LEARNING KUTATÁSI KÖZLEMÉNY



A GYERMEK TELJES KÖRŰ NEVELÉSE

A SIKET GYERMEKEK TÁRSAS-ÉRZELMI FEJLŐDÉSE

2016. MÁJUS



LEARNING FROM
RESEARCH

#11

Főbb eredmények a siket gyermekek társas-érzelmi fejlődése tekintetében

- A társas-érzelmi fejlődés elősegíti a nyelvi készségek kialakulását, a nyelvi készségek pedig elősegítik a társas-érzelmi fejlődést.
- A tanuláshoz, társas-érzelmi fejlődéshez elengedhetetlen a közvetlen kommunikáció sok felnőttel és kortárral.
- A siket és nagyothalló gyermekek önbecsülése és önbizalma megnövekszik, ha barátaik között siketek és nagyothallók is vannak.
- A siket és nagyothalló közösségben az iskola utáni, hétvégi, valamint nyári programok remek alkalmat nyújtanak, hogy a gyermekek között barátságok szövődjenek, és kialakuljon a valahová tartozás érzésük.
- A siket és nagyothalló gyermekeket erősíti, ha az iskolában a tanulók sokszínűségének képviselőjeként tekintenek rájuk.

Mit jelent a társas-érzelmi fejlődés?

A korai társas-érzelmi készségek fejlődése elengedhetetlen alapot biztosít a sikeres élethez. A szülők gyermekük születésétől kezdve, sőt valószínűleg már előtte is, természetes módon bevonódnak a gyermek társas-érzelmi fejlődésébe. Ugyanakkor a szülők gyakran nincsenek tisztában a társas-érzelmi készségek fontosságával, és nem tudják azt sem, hogyan támogassák e készségek fejlődését. Jelentős kutatási eredmények bizonyítják, hogy a társas-érzelmi kompetencia fontos meghatározója az iskolai és életbéli sikereknek (1,2). Ez ugyanúgy igaz a siket és nagyothalló személyek esetében is (3,4).

A társas-érzelmi fejlődés számos tulajdonságból és jellemzőből épül fel. A lista elején szerepel a jó kommunikációs készség, mely különösképpen fontos a siket és nagyothalló gyermekek esetében. A többi tulajdonság közül említendő a megfelelő autonómia, önkontroll, az önálló gondolkodásra való képesség, az empátia, valamint a saját és mások érzelmeinek megértése. Néhány tulajdonság kiemelten fontos, hogy jól eligazodjunk a mai multikulturális világban: ilyen mások szempontjának megértése, tudni mikor lehet támaszkodni másokra és mikor van szükség kölcsönös támogatásra, valamint a saját és más kultúrák megértése és értékelése. Az életkornak megfelelő társas-érzelmi viselkedés erősíti az önbecsülést, önbizalmat, egészséges kapcsolatok kialakulását, rugalmasságot és társadalmilag elfogadott célok elérésének képességét.

„Jelentős kutatási eredmények bizonyítják, hogy a társas-érzelmi kompetencia fontos meghatározója az iskolai és életbéli sikereknek. Ez ugyanúgy igaz a siket és nagyothalló személyek esetében is.”

A társas-érzelmi fejlődés és a nyelvi fejlődés kapcsolata

Kutatók arra jöttek rá, hogy a társas-érzelmi fejlődés kulcsfontosságú a gyermekek tanulásához és nyelvi fejlődéséhez, beleértve a siket és nagyothalló gyermekeket is (5,6,7,8). Vigotszkij (9) behatóan tanulmányozta a nyelvi fejlődés folyamatát, és arra jutott, a nyelv leginkább a pozitív szociális tapasztalatokon keresztül tanulható. Siket és nagyothalló gyermekek nyelvi fejlődése bejósolható a róluk gondoskodó személy felé mutatott válaszkészségből (10). Kutatók megfigyelték, hogy az édesanyák siket gyermekükre adott válaszreakciója hatékonyan jelzi előre, hogyan fejlődik a gyermek figyelme, valamint társas és nyelvi készségei (11).

A csecsemők és kisgyermekek jobban fejlődnek a róluk gondoskodókkal létrejött szoros kapcsolatokban. Ezen tapasztalatokon keresztül alakítanak ki pozitív önbecsülést és bizalmat mások irányában (12). Siket és nagyothalló gyermekek szüleinek viszont kissé eltérő módon kell tapasztalatot biztosítani ugyanolyan szintű pozitív önbecsülés és bizalom kialakításához. Spencer és Koester (8) hangsúlyozza az érintés fon-



tosságát, mellyel abban tudják a szülők a siket csecsemőket segíteni, hogy megnyugtassák és megvigasztalják magukat. Az érintés ugyanakkor erősíti a kötődést is szülő és gyermek között. A kutatások arra utalnak, hogy a siket szülők a hallóktól eltérő módon, és náluk ösztönösebben, illetve hatékonyabban használják a látást, mozgást, ritmust, ütemezést, tükrözést, és követik a gyermek jelzéseit. Ezek a képességek azonban tanulhatók, illetve egyszerűen és könnyedén beilleszthetők a mindennapi interakciókba (8).

Csecsemőknek és kisgyermeknek meg kell tapasztalniuk a közösséghez tartozás érzését, meg kell tanulniuk a határokat maguk és mások között, ki kell fejleszteniük a viszonzás képességét és a kezdeti szociális kommunikációs készségeket. Az említett készségek alapvető építőelemei a beszélő/jelelő váltásnak, ami a korai kommunikáció, nyelvi fejlődés és társas kapcsolatok kialakulásának feltétele. A korai kölcsönös és válaszkész szülő-gyermek tapasztalatok kulcsfontosságúak a felsorolt készségek fejlődéséhez.

A nyelvi fejlődés és a társas-érzelmi fejlődés kapcsolata

A gyermekek a társas viselkedést otthon, hatékony nyelv alapú és non-verbális kommunikáción keresztül tanulják meg. A szülők gyakran nem ismerik fel mennyire fontos a kommunikáció a korai szakaszban (6). Tudjuk, hogy ha siket gyermekek már a korai szakaszban találkoznak a nyelvvel, az pozitív hatást fejt ki a személyiségük alakulására és érzelmi fejlődésükre (6,13,14). Például Allen és Letteri (14) a korai nyelvi készségek és az iskoláskori társas kompetencia kapcsolatát vizsgálták. Arra a megállapításra jutottak, hogy azok a siket óvodások, akik szüleik értékelése alapján stabil kétnyelvű készségekkel rendelkeznek (ASL és angol), szívesebben osztották meg játékaikat és lelkesebben vettek részt a foglalkozásokon, mint az alacsonyabb nyelvi készséggel rendelkező gyermekek.

Más kutatások azt mutatják, hogy a siket gyermekeknek nagyobb az önbecsülése, ha családtagjaik jól és következetesen használják a jelnyelvet, szemben olyan családokkal, ahol nem használják, vagy nem elég hatékonyan. Azok a siket gyermekek, akik beszélő és jelelő családi közegben nőnek fel nagyobb önbecsüléssel rendelkeznek, mint társaik, akiknek családjában csak hangzó nyelvet használnak (15). Hatékony kommunikációs készségek hiányában a siket gyermekek nehezebben kontrollálják saját viselkedésüket és

szabályozzák stresszes helyzetekre adott reakciójukat, valamint kevesebb ismerettel rendelkeznek a szociális szabályok terén. Ehhez társul, hogy a gyermekek önbecsülése és függetlensége is kevésbé fejlett (3,6,16).

Összegezve, a jelenlegi kutatások feltárták a kapcsolatot a társas-érzelmi-, a nyelvi- és a kognitív fejlődés között a siket és nagyothalló gyermekek körében, akik egy, két vagy több nyelvet (és modalitást) használnak. Elmondható tehát, hogy a gyermek korai életszakaszában az említett fejlődési területeket támogató stratégiák meghatározó szerepet töltenek be a gyermek tanulásában és jóllétében. Ez a közlemény néhányat tárgyal ezen stratégiák közül.

A családok kulcsszerepe

A családok nagyban meghatározzák a siket és nagyothalló gyermekek társas-érzelmi fejlődésének kimenetelét (3,17,18,19,20,21). A családok támogatják a pozitív társas-érzelmi egészséget, ezáltal meghatározva a jövőbeni eredményeket, ideértve a gyermekek tanulmányi teljesítményét is (17,18,22,23).

A szülők a társas-érzelmi fejlődés erősségeinek kialakításával, mint modellek kulcsszerepet játszanak gyermekük fejlődése során. Ahhoz, hogy a szülők gyermekeik számára érzelmileg elérhetővé váljanak, először saját szükségleteikről kell gondoskodniuk. A kutatási eredmények szerint az erős szülői támogató hálózat, legyen az formális (pl. korai intervenciós programok) vagy informális, hatékonyan segíti őket abban az érzelmi folyamatban, hogy elfogadják gyermekük siketségét, illetve eligazodjanak és számos döntést meg tudjanak hozni ezen az úton (11,24,25,26,27).

A halló szülők, majdnem kivétel nélkül, gyorsan rájönnek, hogy barátaik és családtagjaik nem érthetik meg teljesen a siket vagy nagyothalló gyermek nevelésével járó feladatokat. Ezért elengedhetetlen, hogy ezek a szülők találjanak egy olyan támogató hálózatot és kapcsolatban maradjanak vele, amelyben a siket és nagyothalló közösség tagjai is jelen vannak (3,28,29,30,31). Azok a szülők, akik már korán ilyen támogatásban részesülnek, magabiztosabbak lesznek készségeik terén és ezáltal érzelmileg is elérhetőbbé válnak gyermekük számára. Ez pedig a gyermek egészséges fejlődését segíti elő (4,32).

A szülők érzései és hozzáállása gyermekük siketségéhez a gyermek társas-érzelmi fejlődésére és iskolai teljesítményére is hatással van (6). Az erős családköz-

Tanácsok szülőknek: születéstől 5 éves korig

- Tudjon meg többet a korai nyelvi kitettség fontosságáról, gondolják végig a hangzó és jelnyelv együttes használatának előnyeit.
- Legyen minden nap idő, hogy élvezzék gyermekük társaságát, legyenek spontánok és játékosak.
- A csecsemőt szerető arckifejezéssel, szemkontaktussal, érintéssel, érzelmi tükrözéssel és ritmikus mozdulatokkal nyugtassák meg.
- Képezzék magukat a siket gyermekek nevelésében, minden szempontból. Olvassanak könyveket, nézzenek honlapokat, ideértve olyan tartalmakat is, melyek siket és nagyothalló szakemberek munkái. Kiemelten ajánljuk a VL² szülői csomag honlapján szereplő tartalmakat: vl2.parentspackage.org
- Kutassanak fel és csatlakozzanak a közösségi médiában olyan siket gyermeket nevelő szülői csoportokhoz, ahol mind a hangzó, mind a jelnyelveket támogatják.
- Tegyenek folyamatosan erőfeszítéseket azért, hogy barátságot alakítsanak ki és tartsanak fenn más siket és nagyothalló gyermekes családokkal, ide értve olyan családokat is ahol a szülők siketek.
- Szervezzenek a gyermekeknek rendszeres játék lehetőséget más siket és nagyothalló társakkal. Ezekre az alkalmakra hívjanak el siket szülőket siket gyermekekkel is, ha lehetséges.
- Tudjanak meg többet a jogaikról az egyéni családi szolgáltatás csomag keretében (IFSP) a gyermek születésétől három éves koráig, majd a személyre szabott oktatási program (IEP) keretében amint a gyermek betölti a három éves kort. Harcoljanak azért, hogy gyermekük megkapja az összes neki járó és számára szükséges ellátást és szolgáltatást, ide értve a társas-érzelmi fejlődést elősegítő szolgáltatásokat.
- Ragaszkodjanak olyan finanszírozásokhoz, amelyek elősegítik a gyermek szociális interakcióit más siket és nagyothalló gyermekekkel még az iskolakezdés előtt.
- Ragaszkodjanak beszéd és jelnyelvi specialisták által nyújtott szolgáltatásokhoz egyaránt.

“Ezért elengedhetetlen, hogy ezek a szülők találjanak egy olyan támogató hálózatot és kapcsolatban maradjanak vele, amelyben a siket és nagyothalló közösség tagjai is jelen vannak. Azok a szülők, akik már korán ilyen támogatásban részesülnek, magabiztosabbak lesznek készségeik terén és ezáltal érzelmileg is elérhetőbbé válnak gyermekük számára.”

pontú korai intervenció segíti a családokat a kételemek és negatív vagy kusza érzelmek feldolgozásában. Amint ezeket az érzelmeket sikerül pozitívan feldolgozni, a stressz szintje is nagymértékben csökken. Ezután a családtagok érzelmileg elérhetőbbé válnak a gyermek számára és pozitív irányban tudnak továbblépni (8,30,33).

Kutatások szerint, a siket gyermekek halló társaikhoz hasonlóan kiegyensúlyozott egyénekké válhatnak. Ugyanakkor, akárcsak halló társaiknak, nekik is magas szintű szülői gondoskodásra van szükségük (3,6). Ebbe beletartozik, hogy gyermekeiknek speciális készségeket tanítanak, úgy mint saját érzelmeik azonosítása, megértése és szabályozása. Ezek a készségek elengedhetetlenek, hogy a gyermekek megértsék saját magukat és jól kijöjjenek másokkal. Az említett kész-



ségek elsajátításához azonban jó nyelvi és kommunikációs készségekre van szükség. Azok a gyermekek, akik rendelkeznek a felsorolt készségekkel, képesek felismerni, mikor éreznek örömet, bánatot vagy haragot és megfelelő szavakkal és módon ki is tudják fejezni ezeket. A kommunikáció az elsődleges feltétele a stabil társas-érzelmi készségek fejlődésének (3,6), a szülőkkel való kommunikáció gördülékenysége pedig jó bejósolója az önbecsülésnek és társas kompetenciának (34).

Az iskola szerepe a társas-érzelmi fejlődésben

A korai intervenciós programok, melyek jelentős információforrást és támogatást nyújtanak a családok többségének, hirtelen befejezik a szolgáltatást amint a gyermek megkezdte az óvodát. Nincs ezzel összehasonlítható mértékű támogatási rendszer, ami a kihívások közepette ellátná a családokat a gyermek óvodás korától a 12. évfolyam befejezéséig (K-12) (8,35). Ez a rendszerbeli hiányosság cserbenhagyja a siket és nagyothalló diákokat és családjaikat, a szülőkknek pedig keményen meg kell dolgozniuk, hogy szoros kapcsolatot ápoljanak gyermekük iskoláival és tanáraival óvodától a 12. osztályig.

Egy másik nehézség, amivel a siket és nagyothalló gyermekek küzdenek a közoktatásban, hogy a tanárok és ügyintézők gyakran nem elég felkészültek, hogy befogadják a gyermekeket és családjukat az iskolai közösségbe. Alacsony önbecsüléshez, kiközösítéshez és elszigetelődéshez vezethet, ha a gyermek az iskolai közösségben inkább vendégnek érzi magát, mintsem teljes értékű tagnak. Az iskolai közösségben elért teljes értékű tagság viszont segít a gyermek szükségleteinek kielégítésében, amitől értékesnek és elfogadottnak érzik magukat (3). Az elszigetelődés valószínűségének csökkentéséhez és a tanulók fejlődési lehetőségeinek maximalizálásához az oktatóknak biztosítaniuk kell, hogy a siket és nagyothalló diákokra egy gazdag és kulturálisan sokszínű közösség tevékeny és teljes értékű tagjaiként tekintsenek (3,35).

A pozitív iskolai élmények megteremtéséhez gyakran finom egyensúlyt kell találni az egyéni specifikus szükségletekhez való alkalmazkodás és az egyenlő bánásmód között. Ez a tanároktól speciális készségeket kíván, akik ideális esetben érdeklődnek a siketség és az amerikai jelnyelv iránt (ASL), és akik általában gondoskodó és érzékeny emberek. Azok a tanárok és kortársak, akik kényelmesen kommunikálnak szóban

Tanácsok szülőknél: óvodától 12. osztályig

- Tudjanak meg többet jogaikról az iskolarendszerben. Hasznos források között említendő: www.deafchildren.org, és www.ceasd.org.
- Minden IEP (személyre szabott oktatási terv) ülésre nagy tudású vagy hivatásos érdekvédővel vagy támogatóval érkezzenek.
- Ugyanúgy ragaszkodjanak a gyermek társas-érzelmi fejlődésének biztosításához, mint a tanulmányaihoz szükséges támogatáshoz.
- Áldozzanak időt és pénzt arra, hogy a gyermek hétfőként és nyaranta siket és nagyothalló társaival részt tudjon venni programokon egész évben, a középiskolai éveket is ideértve.
- Ragaszkodjanak hozzá, hogy az iskolai rendszer fizesse a gyerekek szállítását olyan iskola utáni, hétfői és nyári programokra, ahol siket és nagyothalló gyerekek vesznek részt.
- Ha a környéken nincs megfelelő hétfői vagy nyári programlehetőség, közösségbe szerveződve kezdeményezzenek programokat, és kérjék a helyi vagy állami szervektől a program szolgáltatásainak finanszírozását, beleértve a személyi és tárgyi feltételeket és a szállítást.
- Gondoskodjanak róla, hogy a hétfői és nyári programokon legyen siket és nagyothalló személyzet.
- Biztosítsák, hogy a hétfői és nyári programokon a gyermekek beszélhessenek mindennapi tapasztalataikról, és olyan stratégiákról tárgyaljanak, amelyekkel pozitívabb és eredményesebb iskolai élményekre, tapasztalatokra tehetnek szert.
- Biztosítsák, hogy a hétfői és nyári programok lehetőséget kínáljanak a reziliencia (rugalmas ellenálló képesség) fejlődésére.

és non-verbálisan is pozitív irányban érnek el változást, szemben azokkal, akik ügyetlenül kommunikálnak, vagy inkább kerülnek az ilyen helyzeteket, vagy legfeljebb csak tolmácon keresztül kommunikálnak (3,35,36).

A felső tagozat és gimnázium általánosságban véve is stresszes a diákok életében tanulmányi és szociális okokból, és ez gyakran még inkább igaz a siket diákokra. Az integrált oktatásban jelen lévő siket és nagyothalló diákok nagyobb erőfeszítést és több energiát fektetnek az osztályteremben zajló előadások és a bennük megjelenő diskurzus megértésébe, és gyakran órákat töltenek egyéni tanulással, hogy pótolják az órán kimaradt anyagrészt. Ez a többlet, gyakran túl-

Tanácsok oktatási, fejlesztési szakembereknek

- Tudjanak meg többet a siket és nagyothalló személyekről kulturális nézőpontból.
- Tekintsenek a siket vagy nagyothalló gyermekekre, mint aki az iskola és az osztály sokszínűségét képi.
- Gondolják végig azt az új tudást, készségeket és tudatosságot, ami abból származhat, hogy ez a gyermek részt vesz az osztály és az iskola életében, és ezeket építsék be a tanmenetbe és/vagy az osztálytermi tevékenységekbe.
- Legyen szívügyük a rendszeres és közvetlen kommunikáció a siket és nagyothalló diákokkal, akár a hangzó nyelven, a hangzó nyelvet támogató (nem zajos vagy vizuálisan zavaró/elterelő) helyen, akár jelnyelven, vagy média/írott szöveg/papír ceruza segítségével.
- Érjék el, hogy az interakciók pozitívak legyenek, így erősödhetnek a siket és nagyothalló diákok készségei, illetve magabiztosabbak lehetnek a társaikkal és felnőttekkel való kommunikációban.
- Ügyeljenek a gyermek akadálymentesítési igényére. TV, videó és filmek esetén a feliratozást be kell kapcsolni minden egyes alkalommal. Gondolják végig, milyen hatással lehetnek az osztályterem fizikai jellemzői – zajszint, ültetési rend – a siket és nagyothalló diákokra.
- Ha a tanuló maga vagy tolmácson keresztül valami olyat mond, ami nem világos, adjanak lehetőséget, hogy más módon újra fogalmazhassa, amit közölni szeretne.
- Legyenek tisztában azzal, hogy a zavar vagy az egyértelműség hiánya fakadhat a tolmács nem megfelelő szintű készségeiből.
- Ha két vagy több siket és nagyothalló tanuló jár az iskolába, teremtsenek alkalmat köztük tartalmas kommunikációra, még ha más modalitást vagy nyelveket is használnak. Mert az fontos, hogy önmagukhoz hasonló társakkal találkozzanak.
- Biztosítsanak ASL órákat és/vagy ASL klubot és bízzák meg a siket tanulókat, a klub vezetésével. Középiskolai szinten ajánljanak ASL-t világnyelvek kreditért.
- Vonják be a siket tanuló(ka)t olyan tevékenységek létrehozásába vagy órai tartalmak készítésébe, amivel osztálytársaikat taníthatják a siketkultúráról, híres siket emberekről (múltbéli és jelen példák), és az élet legkülönbözőbb területeiről olyan siket felnőttekről, akik sikeres karrierrel büszkélkedhetnek.
- Vonják be a siket tanulókat olyan tevékenységek és órai feladatok készítésébe, amik a siket lét tapasztalatairól, valamint jelnyelvekről szólnak vizuális és előadóművészetben.

zottan magas energiabefektetés az alkalmazkodó környezet mértékétől függetlenül megjelenik és nagyobb mértékű stresszt és fáradtságot eredményez (37).

A gyermekeknek megfelelő szociális kompetenciára van szükségük, hogy sikeresek legyenek tanulmányaik terén. Azonban a közoktatásban tanuló siket és nagyothalló diákok számára a szociális kompetencia mindennapos küzdelmet jelent. Ezekben az osztályokban ugyanis nagyon kevés szociális modellt találnak a siket és nagyothalló fiatalok (6,35). A siket tanulókat gyakran kihagyják az osztálytermi szociális szerkezetből és nem tudnak hatékonyan részt venni

“Akár integrált oktatásban, akár bentlakásos iskolákban folytatják tanulmányaikat a siket és nagyothalló diákok, rendkívül fontos, hogy meghatározott társas-érzelmi célokat fogalmazzanak meg a tanulók személyre szabott oktatási tervében.”

a kommunikációs akadályok miatt (35,38,39,40). A kutatók arra lettek figyelmesek, ha siket tanulókat megfelelő támogató rendszer nélkül helyeznek halló osztályokba, akkor ez gyakrabban eredményezi az elszigeteltség érzését, mint ahányszor nem.

Eredmények azt bizonyítják, hogy a nagyobb szociális csoportok, mint amilyeneket gyakran a bentlakásos iskolák nyújtanak, „normálisabb” szociális fejlődést és olyan szociális előnyöket tudnak biztosítani, mint a vezetői szerep gyakorlása, hitelesebb önértékelés, valamint nagyobb önbecsülés (6). Akár integrált oktatásban, akár bentlakásos iskolákban folytatják tanulmányaikat a siket és nagyothalló diákok, rendkívül fontos, hogy meghatározott társas-érzelmi célokat fogalmazzanak meg a tanulók személyre szabott oktatási tervében (IEP).

Hallásállapot és a társas-érzelmi fejlődés

Ahogy egyre több gyermeknek lesz cochleáris implantátuma már csecsemőkorában, a hallásállapotot leíró terminológia kétértelművé és néha zavarossá válik. A szülők nehezen azonosítják, gyermekük siket, nagyothalló-e. A technológia, ami lehetővé teszi, hogy a siket gyermek halljon bizonyos dolgokat (pl. négy-szemközt beszélgetés csendes környezetben, beszélgetés ismert témakörben) gyakran ahhoz vezet, hogy a szülők és az iskolai személyzet a gyermeket nagyot-



Photo by Claire Cassidy

hallóként vagy részben hallóként kezeli. A szülők és tanárok nehezen tudják megállapítani, mennyit hall, mit nem hall a gyermek, és gyakran hajlamosak túlbecsülni a gyermek által megértett információ mértékét. Ezt a zavaros helyzetet a siket tanulók maguk is erősíthetik azzal, hogy úgy tesznek, mintha értenék a hangzó kommunikációt, és nem kérnek ismétlést, főként, ha úgy érzik, az információ megértésére kicsi az esély (37). Hopper (41) úgy találta, hogy néha maguk a siket személyek is alábecsülik a kimaradt információ és beszélgetés mennyiségét. Ez magában hordozza annak a veszélyét, hogy a szülők és tanárok is alábecsülik a siket tanuló számára szükséges segítség mértékét a tanórákon, szociális és különórai tevékenységek idején.

Kutatások azt bizonyítják, hogy a hallás mértéke nem befolyásolja a szociális kompetencia mértékét. A szociális készségek fejlődése mind siket, mind nagyothalló tanulók számára nehézséget jelenthet (42,43,44). A tanulók mindkét csoportjában fennáll a veszélye annak, hogy jelentős beszélgetésekről és információról maradnak le, társaik gyakran elutasítják őket, illetve tanulmányi nehézségekkel küzdenek (45). Mégis az enyhe vagy közepes hallásszinttel rendelkező tanulóknál gyakran hibásan úgy ítélik meg, nincs szükségük segítségre, valamint siket és nagyothalló kortársakkal való kapcsolatra (46).

A szülőknek és pedagógusoknak tudniuk kell, hogy még ha a gyermeknek van is implantátuma vagy hallókészüléke, a siket és nagyothalló gyermekek limitáltan férnek hozzá a körülöttük zajló órai és a legtöbb informális beszélgetéshez. A legtöbb ember alábecsüli, hogy a siket és nagyothalló személyek mennyi a társalgásról és egyéb véletlenszerű információról maradhatnak le. Számos halló ember nincs is tudatában, mennyi információt hall és fogad be erőfeszítés nélkül nap mint nap. Ezt a típusú információt önkéntelen vagy véletlenszerű tanulásnak nevezzük, és ennek a hiánya hátrányosan befolyásolhatja a társas-érzelmi, valamint a kognitív fejlődést már nagyon fiatal kortól (8,35,41,47).

Különböző tanulmányok szerint nehéz egy csupa fiú osztályban egyedül lánynak lenni (48,49), vagy fekete tanulónak egy fehér osztályban (50). Ehhez hasonlóan számos kutatás arra enged következtetni, hogy nagy kihívás egyedüli siketnek vagy nagyothallónak lenni egy halló iskolában (35,38,39,40,51,52,53,54). Magányos dolog egy hátrányos helyzetű csoport egyedüli tagjaként (pl. fogyatékkal élő, etnikai kisebbség tagja, vagy nő) egy nagyobb többségi csoportban lenni. Ez potenciálisan káros lehet az egyén társas-érzelmi fejlődésére és tanulmányi eredményeire. Továbbá, ilyen környezetben felnőni nagy kihívás az identitásképzés szempontjából is.

Identitásképzés

A kamaszok és fiatal felnőttek egyik fő feladata, hogy hogy megértsék kik is ők, kik szeretnének lenni és hogy illeszkednek az őket körülvevő társadalom szövetébe – ez a lényege az identitásképzésnek. Számos tényező befolyásolja a siket és nagyothalló identitás fejlődését. Kutatók azt találták, hogy az egyén hozzáállásának saját hallásállapotához – siketség vagy nagyothallás – meghatározó része van az identitás alakításában. Az identitás kutatások eredménye világosan mutatja, hogy a biculturalizmus és nehézség nélküli kommunikáció halló és siket személyekkel pozitívan befolyásolja az identitást. Akik erre képesek, azoknak általában magas az önértékelésük (55,56,57).

Az elszigetelődés másoktól gátolja vagy megakadályozza a gyermek identitásképzését. Erikson (58) szerint az egyén az identitását részben saját énképe, részben a közösség róla alkotott képe alapján építi fel. Ez a pszicho szociális kölcsönösségről szóló elképzelés elengedhetetlenül fontosnak tartja, hogy akik siket és

nagyothalló gyermekekkel lépnek interakcióba pozitívan álljanak a gyermek képességeihez és jellemző vonásaihoz. A családi és társadalmi elfogadás egyaránt szükséges az önfogadáshoz (58,59). E megerősítés híján a siket és nagyothalló kamaszok számára a tiszta és pozitív identitásképzés nehézkes.

Egy olyan családnak, ahol nincs más siket személy, olyan stratégiákat kell alkalmaznia, amik segítik a siket gyermek pozitív identitásképzését akár horizontális, akár vertikális identitásról legyen szó. Andrew Solomon (59) úgy írja le a vertikális identitást, mint ami tartalmazza azokat a fontos jellemzőket és értékeket, melyek a családban generációról generációra öröklődnek. A horizontális identitás viszont olyan elemeket tartalmaz, melyeket a gyerekek a családon kívül kell felfedeznie. Olyan személyekben, akiben jelen van az a megkülönböztető vonás, ami a családtagokban nem lelhető fel. A horizontális identitás szükséglete nem csupán siket gyermekeknél jelenik meg, hanem minden olyan egyénre és csoportra jellemző, akik valamilyen fontos szempontból különböznek családjuktól. Jó példaként említhetők az örökbe fogadott gyermekek – főleg, ha másik rasszból származnak – fogyatékossággal élő, szexuális kisebbségben lévő fiatalok és akik pszichiátriai diagnózissal rendelkeznek. Az ember javára szolgál, ha olyan barátai vannak, akikkel közös vonásai vannak. Ezek a kapcsolatok a teljes értékűség érzésével tölti el az embert. Például, a siket gyermek a család támogatását igényelheti, hogy barátságokat köthessen más siket vagy nagyothalló gyermekekkel, és ezek a barátságok nagyon fontosak abból a szempontból, hogy támogatják az identitásfejlődést és az önbecsülést. Az egyik legjobb és legkönnyebb módja a siket és nagyothalló gyermekek egészséges horizontális identitásának kialakításához, ha részt vesznek olyan programokon, ahol más siket és nagyothalló gyermekek és felnőttek is jelen vannak.

Nyári és hétvégi programok

A közeli barátságok fontosak a sikeres élethez (2,57). A siket és nagyothalló gyermekek családjainak keményen kell küzdeni, hogy gyermekeik ebben részesülhessenek. Iskolán kívüli környezetben a siket és nagyothalló fiatalok gyakran kimaradnak a plázásból, együtt lógásokból, flörtölésekből; ezek felszínes dolgoknak tűnhetnek, pedig nagyon fontosak (6,35,47,60). Mivel ezeknek a fiataloknak hatalmas



„Elengedhetetlenül fontos, hogy akik siket és nagyothalló gyermekekkel lépnek interakcióba pozitívan álljanak a gyermek képességeihez és jellemző vonásaihoz. A családi és társadalmi elfogadás egyaránt szükséges az önfogadáshoz

kihívást jelent a halló társaikkal való kapcsolattartás, különösen fontos a siket és nagyothalló gyermekek számára lehetőséget biztosítani, hogy barátságokat köthessenek, kapcsolati hálót alakíthassanak ki egymással. A nyári és hétvégi programok strukturált oktatási lehetőséget biztosítanak, ahol siket és nagyothalló kortársak és felnőttek rendszeresen találkozhatnak az iskolai évek során. A programokon való részvétel megfelelő alkalmat kínál a barátságok iránti szükséglet kielégítésére – ezáltal elősegítve az identitás fejlődését is – ami a közoktatási környezetben nem lenne lehetséges (35,47). A programok teljes elfogadás lehetőségét kínálják a közösség által, illetve teljes hozzáférést a beszélgetésekhez, valamint támogatást nyújtanak a kamaszok stabil és pozitív identitás fejlődéséhez. Szélesebb látókört biztosítanak, hiszen ebben a világban a gyermek nem a siket gyermek, hanem lehet egyszerűen egy gyermek, anélkül hogy a beszéd és hallásállapota számítana.

A programok alkalmával a gyermekek megtanulhatják, mennyire fontos a barátság más siket és nagyothalló gyerekekkel. Ezek a barátságok és kapcsolatok erősítik énképüket és elősegítik az egészséges identitás fejlődését. Míg a barátság halló kortársakkal ugyancsak fontos, nem adja és nem is nyújthatja azt, amit a siket kortársak adhatnak – a normalitás érzését, vagyis hogy olyanok, mint bárki más (3,35,61).

Összefoglaló

Összegezve tehát, ha a szülők és az iskolai személyzet a gyermek társas-érzelmi fejlődésére összpontosít, erős támogatást nyújt a kognitív, nyelvi és iskolai kompetenciák fejlődéséhez is. Minden kompetencia terület támogatja a másikat. A hosszú időn át tartó gyakori interakció más siket és nagyothalló kortársakkal fontos társas-érzelmi lehetőségeket biztosít. Sokkal „normálisabb” társas-érzelmi fejlődést eredményez, ha valaki egy nagy csoport részeként rendelkezik szociális modellekkel, mert ez lehetőséget jelent vezetői képességek, valamint hitelesebb önértékelés és magasabb önbecsülés elérésére (6). Közoktatási helyzetben – nagyobb figyelem szükséges, hogy minden egyes siket, nagyothalló diák szociális környezetét kiégessítsék. A társas-érzelmi fejlődés kulcsszerepet tölt be a sikeres gyermeknevelésben és oktatásban.

Bibliográfia

1. Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore, MD: University Park Press.
2. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam

3. Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (2015). *Social competence of deaf and hard of hearing children*. New York, NY: Oxford University Press.
4. Calderon, R. & Greenberg, M. (2011). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 188–199). New York, NY: Oxford University Press.
5. Antia, S. D., Kreimeyer, K. H., Metz, K. K., & Spolsky, S. (2011). Peer interaction of deaf and hard of hearing children. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 173–187). New York, NY: Oxford University Press.
6. Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child*. New York, NY: Oxford University Press
7. Pipp-Siegel, S. & Biringen, Z. (2001). Assessing the quality of relationships between parents and children: The emotional availability scales. In Yoshinaga-Itano, C. & Sedey, A. L. (Eds.), *Language, speech, and social-emotional development of children who are deaf or hard of hearing: The early years. The Volta Review, 100, 5*, monograph
8. Spencer, P. E. & Koester, L. S. (2015). *Nurturing language and learning development of deaf and hard-of-hearing infants and toddlers*. New York, NY: Oxford University Press
9. Vygotsky, L. (1978). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Pressman, M. A., Pipp-Siegel, S. Yoshinaga-Itano, C., Kubieck, L. & Emde, R. N. (2001). A comparison of the links between emotional availability and language gain in young children with and without hearing loss. In Yoshinaga-Itano, C. & Sedey, A. L. (Eds.), *Language,*

A VL² kutatásainak gyakorlatba ültetése

A Nemzeti Tudományos Alap által létrehozott Vizuális Nyelv és Vizuális Tanulás Tanulástudományi Központja (VL²) kutatási közleményeit azért teszi közzé, hogy információkat szolgáltasson a szülőknek és a pedagógusoknak, valamint mindenki másnak, aki siket vagy nagyothalló gyerekekkel dolgozik. E közlemények áttekintik a fontos kutatási eredményeket és tudományos ismereteket, valamint felkészült javaslatokat tartalmaznak. A jelen közlemény célja a siket és nagyothalló gyermekek társas-érzelmi fejlődésének ismertetése.

A VL² tényeken alapuló gyakorlati, oktatási és etikai forrásokat készít pedagógusoknak, szakembereknek, döntéshozóknak, szülőknek, kutatóknak és a nagyközönségnek. Ezek az erőforrások a VL² tudományos felfedezéseiből származó alapismereteken alapulnak. A kulcsfontosságú felfedezések, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a VL² a tudományt gyakorlatban is megvalósítsa, számos laboratórium munkáját ölelik fel, és a következő lényeges megállapításokat is magukba foglalják. Egy vizuális nyelvvel való korai érintkezés vizuális feldolgozáshoz és a magasabb szintű kognitív feldolgozáshoz vezet, annak minden előnyével; a korai ASL és angol nyelvi érintkezés a kétnyelvűség előnyeivel jár; a vizuális jelnyelvi fonológia fontos elősegítő szerepet játszik a siket gyermek korai olvasástanulásában, éppúgy, ahogy a hangzó nyelvi fonológia a halló gyermekek esetében.

További információért, lásd:

vl2.gallaudet.edu

vl2storybookapps.com

vl2parentspackage.org

- speech, and social-emotional development of children who are deaf or hard of hearing: The early years. *The Volta Review*, 100, 5, monograph.
11. Meadow-Orlans, K. P. Spencer, P. E., Koester, L. S. & Steinberg, A. G. (2004). Implications for interventions with infants and families. In K. P. Meadow-Orlans, P. E. Spencer & L. S. Koester (Eds.), *The world of deaf infants: A longitudinal study* (pp. 218–228). New York, NY: Oxford University Press.
 12. Bowlby, J. (1988). *A secure base*. London, UK: Tavistock/Routledge.
 13. Hoffman, M. F., Quittner, A. L., & Cejas, I. (2015). Comparison of social competence in young children with and without hearing loss: A dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20, 115–128.
 14. Allen, T. & Letteri (In Preparation). *The relationship between early language proficiency and social competence in young deaf children: A structural equation model*.
 15. Desselle, D. D. (1994) Self-esteem, family climate and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139, 322–328.
 16. Vaccari, C., & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for socialemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793–802.
 17. Calderon, R. (2000). Parent involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, reading, and social emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 140–155.
 18. Calderon, R. & Greenberg, M. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-aged deaf children. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 27–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 19. Calderon, R. & Greenberg, M. (1999). Stress and coping in hearing mothers with children with hearing loss: Factors affecting mother and child adjustment. *American Annals of the Deaf*, 144, 7–18.
 20. Montanini-Manfredi, M. (1993). The emotional development of deaf children. In M. Marshark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 49–63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 21. Stinson, M. S. & Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youths in school. In P. E. Spencer, C. J. Erting, & M. Marschark (Eds.), *The deaf child in the family and at school: Essays in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 191–209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 22. Bodner-Johnson, B. (1986). The family environment and achievement of deaf students: A discriminant analysis. *Exceptional Children*, 52, 443–449.
 23. Calderon, R., Greenberg, M., & Kusche, C. (1991). The influence of family coping on the cognitive and social skills of deaf children. In D. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education, and deafness* (pp. 195–200). Washington, DC: Gallaudet University Press.
 24. Greenberg, M. T., Lengua, L. J., & Calderone, R. (1997). The nexus of culture and sensory loss: Coping with deafness. In I. N. Sandler & S. A. Wolchik (Eds.), *Handbook of children's coping with common stressors: Linking theory, research, and interventions* (pp. 301–331). New York, NY: Phenum.
 25. Meadow-Orlans, K. P. (1990). The impact of child hearing loss on the family. In D. F. Moores & K. P. Meadow-Orlans (Eds.), *Education and developmental aspects of deafness* (pp. 321–338). Washington, DC: Gallaudet University Press.
 26. Meadow-Orlans, K. P. (1994). Stress, support, and deafness: Perceptions of infants' mothers and fathers. *Journal of Early Intervention*, 18, 91–102.
 27. Meadow-Orlans, K. P. & Steinberg, A. G. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 407–426.
 28. Hintermair, M. (2000). Hearing impairment, social networks and coping: The need for families with hearingimpaired children to relate to other parents and to hearingimpaired adults. *American Annals of the Deaf*, 145, 41–53.
 29. Sass-Lehrer, M. (2011). Early intervention: Birth to three. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, (Vol. 1, 2nd ed., pp. 63–81), New York, NY: Oxford University Press.
 30. St. John, R., Lytle, L. R., Nussbaum, D. & Shoup, A. (2015). Getting Started: Hearing screening, evaluation and next steps. In M. Sass-Lehrer (Ed.), *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* (pp. 169–197). New York, NY: Oxford University Press.
 31. Pittman P., Benedict, B. S., Olson, S., & Sass-Lehrer, M. (2015). Collaboration with deaf and hard of hearing communities. In M. Sass-Lehrer (Ed.), *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* (pp.135–166). New York, NY: Oxford University Press.
 32. Greenberg, M. T. (1983). Family stress and child competence: The effects of early intervention for families with deaf infants. *American Annals of the Deaf*, 128, 407–717.
 33. Sass-Lehrer, M., Porter, A., & Wu, C. (2016). Families: Partnerships in practice. In M. Sass-Lehrer (Ed.), *Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives* (pp. 65–103). New York, NY: Oxford University Press.
 34. Leigh, I. W., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y. & Christianson, J. B. (2009). Correlates of psychosocial adjustment in deaf adolescents with and without cochlear implants: A preliminary investigation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 244–289. doi:10.1093/deafed/enno38
 35. Oliva, G. A., & Lytle, L.R. (2014). *Turning the tide: Making life better for deaf and hard-of-hearing*

- schoolchildren*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
36. Wolters, N., Knoors, H., Antonius, H. N., Cillessen, H. N., & Verhoven, L. (2012). Impact of peer and teacher relations on deaf early adolescents' well-being: Comparisons before and after a major school transition. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 463–482. doi:10.1093/deafed/enso21
 37. Dorminy, J. L. (2013). *The experiences of non-signing deaf and hard-of-hearing students and their academic and social integration into a primarily signing Deaf university environment*. (Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
 38. Keating, E. & Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 115–135.
 39. Oliva, G. A. (2004). *Alone in the mainstream: A deaf woman remembers public school*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 40. Ramsey, C. (1997). *Deaf Children in Public Schools: Placement, Content, and Consequences*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 41. Hopper, M. (2011). *Positioned as bystanders: Deaf students' experiences and perceptions of informal learning phenomena*. (Doctoral dissertation). University of Rochester, Rochester, NY.
 42. Davis, J. M., Elfenbeing, J., Schum, R., & Bentler, R. A. (1986). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, education, and psychosocial behavior of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 83–62.
 43. Furstenberg, K. & Doyal, G. (1994). The relationship between emotional-behavioral functioning and personal characteristics on performance outcomes of hearing impaired students. *American Annals of the Deaf*, 139, 410–414.
 44. Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 50–58. doi: 10.1093/deafed/enp024
 45. Reed, S., Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 485–502.
 46. Moeller, M. P. (2007). Current state of knowledge: Psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28, 729–739. doi:10.1097/UD.1090b1013e318157f318033.
 47. Oliva, G. A., Lytle, L. R., Hopper, M., & Ostrove, J. M. (2016). From social periphery to social centrality: Building social capital for deaf and hard of hearing students in the 21st century. In Marschark, M., Lampropoulou, V., & Skordilis, E. (Eds.), *Diversity in deaf education*. New York, NY: Oxford University Press.
 48. Sekaquaptewa, D., & Thompson, M. (2002). The differential effects of solo status on members of high- and lowstatus groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 694–707.
 49. Thompson, M., & Sekaquaptewa, D. (2002). When being different is detrimental: Solo status and the performance of women and racial minorities. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2, 183–203.
 50. Tatum, B. D. (1997). „Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?” And other conversations about race. New York, NY: Basic Books.
 51. Kluwin, T. & Stinson, M. (1993). *Deaf students in local public high schools*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
 52. Ostrove, J. M., Oliva, G., & Katowitz, A. (2009). Reflections on the K-12 years in public schools: Relations with hearing teachers and peers from the perspective of deaf and hard-of-hearing adults. *Disability Studies Quarterly*, 29(3). Retrieved from <http://www.ds-qds.org/article/view/931/1107>
 53. Stinson, M. S. & Whitmire, K. (1992). Students' views of their social relationships. In T. Kluwin, M. Gaustad, & D. Moores (Eds.), *Toward effective school programs for deaf students* (pp. 149–174). New York, NY: Teachers College Press.
 54. Walters, L. & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21–36.
 55. Bat-Chava, Y. (1994). Group identification and self-esteem of deaf adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 494–502.
 56. Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identities. *American Annals of the Deaf*, 145, 420–428.
 57. Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. New York, NY: Oxford University Press.
 58. Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
 59. Solomon, A. (2012). *Far from the tree: Parents, children, and the search for identity*. New York, NY: Scribner.
 60. Kleiber, D. (1999). *Leisure experience and human development: A dialectical interpretation*. New York, NY: Basic Books.
 61. Lytle, L. R., Oliva, G. A., Ostrove, J. M., & Cassidy, C. (2011). Building resilience in adolescence: The influences of individual, family, school, and community perspectives and practices. In D. H. Zand & J. E. Pierce (Eds.), *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood* (pp. 251–277). New York, NY: Springer.

Készítették:

Szerzők: Linda Risser Lytle, Ph.D., & Gina A. Oliva, Ph.D

Szerkesztés és design: Tara Schupner Congdon

Tanácsadó: Melissa Herzig, Ed.D



A közlemény hivatkozása

Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2016, April).
Raising the Whole Child: Addressing Social-Emotional Development in Deaf Children.
(Research Brief No. 11). Washington, DC: Linda Risser Lytle & Gina A. Oliva.