

MÓDSZERTANI
FEJLESZTÉS.EK



Edulingua

**SIKETISKOLAI MÉRŐESZKÖZ-
CSOMAG**

EDULINGUA
MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSEK
Sorozatszerkesztő: Bartha Csilla

SIKETISKOLAI MÉRŐESZKÖZ- CSOMAG

Bokor Julianna – Bartha Csilla – Hattyár Helga

A munkálat szakmai közreműködői:

Bognár Judit
Egyed Katalin
Hefty Angéla
Kárpátiné Kassai Kornélia
Nagyné Kiss Anna
Romanek Péter Zalán
Tarr Zoltán
Takács Szabolcs
Vincze Tamás

ELKH Nyelvtudományi Intézet
Többszempvűségi Kutatóközpont/MTA NyelvEsély Szakmódszertani
Kutatócsoport
(MTA SZ-007/2016)

Budapest, 2021.

© Szerzők, MTA NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoport
Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió-
és televízióadás, valamint a fordítás jogát.

1. Bevezető: a mérések szerepe az oktatásban

Az elmúlt évtizedekben az Európai Unió számos országában létrehozták a köznevelés külső értékelési rendszerét, továbbá megjelentek azok az értékelési eljárások, amik által az iskolákat összehasonlíthatóvá, a hozzáadott pedagógiai értéket pedig mérhetővé teszik az eredményesség átláthatóságának érdekében. Az értékelésekkel elsősorban a tanulók tudására, neveltségi szintjére, az intézményi tevékenység egyes egységeire fókuszálnak, továbbá az ellenőrzés és a szankcionálás mellett az önkorrekciót, az önfejlesztést, a folyamatokhoz való mind tudatosabb viszony kialakulását is szorgalmazzák. Noha az intézmények elfogadták a külső értékelési rendszer bevezetését, mégis egyfajta bizalmatlanság hatja át annak működését, ami mögött centralizációs szándékot, továbbá az iskolai önállóságának és a pedagógusi autonómia veszélyeztetését vélik (Környei 2002).

Környei (2002) szerint a mérés-értékelés egyik legfontosabb célja, hogy a sajátos eszközei által visszahasson a tartalmi fejlesztésre, s ösztönözze azt. Ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy ezek az eljárások egyfajta megfelelési kényszert idéznek elő az intézmények részéről, ami a döntéshozók szempontjából egy kívánatos állapot, hiszen a teljesítménynövelés motiválását remélik. Ám a megfelelési kényszer a várakozásokkal ellentétben kontraproduktív is lehet, hiszen erőteljesen befolyásolhatja az oktatás tartalmát azáltal, hogy „egyre több és több olyan jellegű tudáselemet építenek be, amely összhangban van a mérési eszközökben megjelenő feladatokkal (Környei 2002)”. A tesztek és vizsgák nagy hatást gyakorolnak diákokra, tanárookra, döntéshozókra, intézményekre egyaránt, hiszen a vizsgaeredmények nemcsak az egyén tanulmányi előmenetelére hatnak ki, hanem befolyásolják a tananyag tartalmát, valamint az oktatási módszerek választását, és ezzel együtt az iskolák vezetői is nyomást gyakorol(hat)nak a tanárookra, hiszen a vizsgaeredmények az oktatási intézményben folyó munkát tükrözik (Shohamy 2007).

A nyelvi tesztek tehát egyfajta mediátor szerepet töltenek be a nyelvi/de jure ideológiák és a tényleges/de facto nyelvhasználat között. A döntéshozók által preferált nyelvek magasabb presztízst kapnak, míg a nem tesztelt nyelvek marginális helyzetbe kerülnek. Valójában, ha a nyelvi kompetenciatesztek csak a hivatalos, többségi nyelvet mérik, akkor a tanulókat gyakorlatilag büntetik többnyelvűségükért. A Shohamy által közvetített példa jól szemlélteti a magyar jelnyelv oktatásban betöltött szerepét is annak ellenére, hogy az már 10 éve hivatalos nyelvi státuszt kapott.

1.1. A siket gyermekek a központi nyelvi mérésekben

A külső, központilag meghatározott méréseket leszűkítve a nyelvi kompetenciák területére, valamint konkrét csoportként meghatározva a siket gyermekeket azt láthatjuk, hogy alapvetően monolingvis halló gyermekekre sztenderdizált tesztek alkalmazásával vizsgálják a nyelvi és szövegértési képességeiket egy magyar nyelvű írásbeli feladatlap segítségével. Noha a tesztek külön rendelkeznek a sajátos nevelési igényű

(a továbbiakban SNI), beleértve az „érzékszervi (hallási) fogyatékos” gyermekek teszteléséről, illetőleg mentességéről, e csoportra az alábbi rendelkezés vonatkozik:

„A mentesítő körülményeknek megfelelő tanulók is megírhatják a tesztek, ha a feladatellátási hely vezetője úgy dönt. E tanulók eredményei azonban semmiképpen sem kerülnek bele a feladatellátási hely tanulójának elemzésébe (Tesztfüzetüket sem kell visszaküldeni), ezért a feladatellátási hely vezetőjére bízjuk annak eldöntését, hogy az osztályban integráltan tanuló diákokat felmenti-e a teszt kitöltése alól, vagy kötelezővé teszi számukra a mérésen való részvételt.”¹

Amennyiben tehát az intézmény vezetője úgy határoz, a tanulók teszteredményeit nem kötelesek visszaküldeni a kiértékelésre, ezzel azonban hamis képet közölnek az intézményben tanuló gyermekek teljesítményéről. Ha mégis beküldik a kitöltött tesztfüzeteket, akkor a közös feladatok alapján a többségi tanulók eredményeihez viszonyított értékelést kapnak, ami torz eredményekről nyújt képet. Ezen túlmenően hangsúlyozandó, hogy a központilag előállított tesztek nem veszik figyelembe a gyermekek teljesítményét befolyásoló szociokulturális tényezőket, sem a siket gyermekek kétnyelvűségét, továbbá azt, hogy számukra a magyar L2-ként, azaz második nyelvként vagy magyar, mint idegen nyelvként vizsgálandó.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy 2015-ben elkészült az Országos Kompetenciamérés adaptációja a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Az adaptált tesztsornak két változata készült, egy a látássérült tanulók számára és egy a többi, SNI kategóriába sorolt tanuló vizsgálatára. A teszt kitöltése során a tanulók többlétségi segítséget vehetnek igénybe, pl. egyszerűsített instrukciókat, személyi segítő stb. Az adaptált teszt kitöltésekor továbbra is megmaradt a teszt alóli felmentés lehetősége, melyet a következőképpen határoztak meg:

„Azok a tanulók, akiknek hallássérülése következtében fennálló nyelvi hátránya, vagy a hallássérülés mellett fennálló tanulási zavara (diszfázia) olyan fokú, hogy az megakadályozza a teszt kitöltésében. Hallássérülés mellett más, további fogyatékoság, tanulási vagy részképességzavar, krónikus betegség, amely befolyásolhatja a tanulási teljesítményt, megnevezése is szerepel a véleményen.”²

A teszt adaptálása tehát egyfajta könnyítést jelent, ugyanakkor a felmérőhöz való hozzáférésük változatlan, és továbbra is fontos szempont, hogy a tesztek nem differenciáltan siket gyermekekre kidolgozott felmérők. Ezen csupán az segíthetne, ha jelyelven kaphatnák az instrukciókat, illetőleg siketekre szabott, a szociokulturális tényezőket, valamint a bimodális kétnyelvűséget, s annak különböző elrendeződéseit is figyelembe vevő tesztek tölthetnének ki.

A fenti ellentmondásoktól függetlenül azonban a mérésekre szükség van, egyrészt elengedhetetlenek az egyéni oktatási tervek kidolgozásához, másrészt az értékelések segítik a gyermekek tanulmányi és képességbeli fejlődési mutatóit megállapítani. A kérdés inkább az, hogy a gyermekekről – s ebbe a siket és halló gyermekek egyaránt beleértendő – valóban a sztenderdizált tesztek nyújtanak-e valós képet vagy

¹ Országos Kompetenciamérés 2018. Útmutató a felmérést vezetőknél c. dokumentum alapján.

² Szenczi-Velkey-Szekeres 2015. Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók számára. Útmutató a telephelyi koordinátor és a felmérésvezető számára 6., 8. és 10. évfolyam.

inkább az informális tesztek adnak reális információkat a teljesítményükről, továbbá érdemes-e központilag összeállított tesztet elvégeztetni velük vagy egyéni vizsgálat keretében kellene ezeket a felméréseket lebonyolítani. A kérdések mellett hangsúlyozandó, hogy a siket közösség első nyelveként elfogadott jelnyelvhez kellene a képességeket mérő teszteknek is igazodniuk, így az anyanyelvi kompetenciákról csak a jelnyelvi kompetenciák felméréssel lehet valós adatokat gyűjteni, majd azt követően lenne kívánatos a magyar nyelvi kompetenciájukról képet alkotni. A bemutatott problémák tehát egy merőben újfajta szemléletben megvalósuló teszt és értékelési rendszer kidolgozásával lennének orvosolhatók, mivel a központilag összeállított tesztek e csoport esetében nem mutatnak valós, reális adatokat.

1.2. Nyelvi tesztek kialakítása siket gyermekek számára

A siket gyermekek nyelvi és szociokulturális sokszínűsége kiindulópontként szolgálhat e csoport nyelvi teljesítményének felmérését célzó tesztek összeállításában. Alapvető információ, hogy a siket gyermekeket többféle nyelvi hatás éri, ezért a csoportosan elvégzett jelnyelvre irányuló tesztek véleményem szerint nem célravezetőek. Jamieson (2003) véleménye alapján a felmérést végző személynek azt kell elsőként meghatároznia, hogy mely rendszerek használatosak a gyermek környezetében, milyen kontextusban használják azokat, továbbá melyik modalitást és rendszert preferálja a gyermek. A tesztelőnek magas szintű jelnyelvi kompetenciával kell rendelkeznie ahhoz, hogy a vizsgálat sikeres legyen.

A fentiekkel összefüggésben az értékelés céljait Herman–Holmes–Woll (2016) a következő lényegi pontokban határozták meg:

- A jelnyelvi tesztekben való jártasság;
- a jelnyelvtudás különböző területeinek tesztelése;
- diagnosztikai tesztek;
- beavatkozások értékelése;
- értékelés, ami lehetővé teszi az előrehaladás rendszeres ellenőrzését.

A formális és informális tesztek használatával kapcsolatban Jamieson (2003) úgy véli, hogy a megfelelően kiválasztott felmérők praktikusak lehetnek a vizsgálandó területek specifikálásához, melynek eredményei alapján finomíthatóvá válnak a diagnosztikus kérdések, továbbá elkülöníthetők a vizsgálandó területek. Az informális tesztek segítségével ezt követően nyílik lehetőség a mélyebb információk szerzésére. A másik opció, amit Jamieson kínál, a fenti protokoll megfordítása, azaz a nyelvi minták informális analizálásából kiinduló a specifikus területek formális tesztelésére áttérő módszer.

2. A mérőeszköz-csomag kidolgozásának előkészítése

2.1. Megfigyelés (célcsoportok és szempontok)

A kutatás alapjainak megteremtése a lehetséges szakirodalmak feldolgozása céljából részt vevő megfigyelésre került sor 2013. novembertől 2015. decemberig heti rendszerességgel.

A megfigyelés célja: az iskolai működés, a nevelési-oktatási folyamat megismerése a teljes intézményi struktúrában, azaz az óvodától a szakiskoláig minden évfolyamon. A megfigyelés időszaka a vizsgálatához nélkülözhetetlen háttér információkat biztosított számunkra: megismerhettük a diákokat, a pedagógusokat, az iskola működését, továbbá lehetőséget kaptunk iskolai rendezvényeken való részvételre, így szülőkkel is találkozhattunk.

A megfigyelés fő szempontjai a következők voltak.

- *Az iskolai élet működésének és mindennapi rutinjának megismerése.*
- A nevelési-oktatási folyamatban *alkalmazott oktatási módszerek és gyakorlatok*, az egyes tanórák hangsúlyos pontjai.
- *A tanári és tanulói kommunikációs módok megfigyelése.*
- *Hallásjavító eszközök alkalmazása.*
- *A gyerekek mentális állapota.*
- *Szókincs–jelkincs–fogalmi keret kontinuumának feltérképezése.*
- *Az iskolai tananyagok, segédanyagok felépítésének és tartalmának megismerése.*

2.2. Interjúk

A megfigyelés első éve után interjúk készültek az iskolában oktató tanárokkal: 10 halló gyógypedagógussal és 4 siket tanárral, továbbá 6 halló és 11 siket szülővel.

2.2.1. A tanári interjúkhoz alkalmazott kérdéssorok struktúrája

A halló tanárok interjút egy 173 kérdésből álló, a siket tanárokkal rögzített beszélgetéseket pedig egy 193 kérdésből álló kérdőív segítségével készítettük. A kérdéssor összeállításakor felhasználtuk a szociolingvisztikai terepmunkához alkalmazott Bartha Csilla, Borbély Anna és Vargha András (2015) által összeállított és véglegesített *JeEszély – Szociolingvisztikai kérdőív*et, valamint Hattyár Helga (2008) doktori disszertációjának halló tanárok számára készült kérdéssorát, s támaszkodtunk a megfigyelések eredményeire.

A tematikus kérdéssorok fejezetei a következők voltak: 1. Háttérinformációk³, 2. Intézmény, 3. Kommunikáció, 4. Mérések, 5. Módszertan. A siketek interjúhoz összeállított kérdéssor kiegészült további, siketspecifikus kérdésekkel, így azon kérdőívbenkülön kitértünk az adatközlő hallásállapotára, a diagnózis felállítására vonatkozó kérdéskörökre is.

A háttéradatokat feltérképező kérdések segítségével információt nyertünk az adatközlők családi háttéréről, a családban használt kommunikációs szokásokról. A szocializációt érintő kérdéseken túl a fejezet célja a tanárok siket, illetve halló személyekkel való kapcsolatrendszerének feltárása, valamint a siket közösséget, a siket kultúrát és a jelnyelvet érintő attitűdjeik megismerése. Az interjúk során lehetőség nyílt bizonyos alapfogalmak téves megítélésének feltérképezésére is, mint például a nyelv és beszéd fogalmának vagy a jelnyelv kontaktkóddal történő azonosítása, szétválasztása. Az említett kérdések meghatározóak a tekintetben is, hogy a tanárok hogyan vélekednek saját, valamint az iskola által képviselt módszertani megfontolásokról.

Az oktatási intézménnyel kapcsolatos kérdéskörben kitértünk az iskola működési mechanizmusainak feltérképezésére, a tanárookra vonatkozóan a szakmaválasztás okára; az iskolában eltöltött idő és a megszerzett tapasztalatok feltárására; az iskolához és a tanári/gyógypedagógiai gyakorlathoz való viszony feltérképezésére, valamint a siket tanárok/dolgozók szerepének megismerésére. Célom az intézményben folyó pedagógiai gyakorlat minél szélesebb körű áttekintése, hiszen ez a környezet jelenti a gyermekek számára a másodlagos szocializációs környezetet, ugyanakkor a halló családokban nevelkedő tanulók nyelvi fejlődése szempontjából egyben a hozzáférhető nyelv színterét is. Fontos megjegyezni, hogy számos tanuló esetében az iskola tulajdonképpen az elsődleges környezetként jelenik meg a szociális helyzetükből adódóan. Ezek a tanulók több időt töltenek az intézményben, mint a családjuk körében. Fentiek mellett a kérdőív jelen fejezete szorgalmazza az iskolában folyó gyógypedagógiai fejlesztőmunka feltérképezését, a gyerekek hallásállapot szerinti megoszlására vonatkozó adatok megismerését, a siketség mellett diagnosztizált részképességzavarok áttekintését, továbbá ezzel összefüggésben az osztályok összetételének és az iskola befogadóképességének határait. Az eddigiek mellett kulcsfontosságú a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat bemutatása az intézményhez, az oktatási gyakorlathoz, valamint az otthoni neveléshez kapcsolódó viszonyuk függvényében.

A következő etapban a kommunikációval kapcsolatos kérdéskört vettük nagytitkos alá, melynek alapvető célja mind a tanárok, mind a gyermekek kommunikációs formáinak, szokásainak feltérképezése, s ezek együttes megjelenése az egyes iskolai és iskolán kívüli színtereken, valamint a különböző kommunikációs partnerekkel. A kérdéskörök megválaszolásához hangsúlyos szerepet kapott a tanárok és gyerekek között kialakult kommunikációs gyakorlat különböző színtereinek és szituációinak bemutatása. Az interjúk rávilágítanak továbbá a tanárok jelnyelvre vonatkozó attitűdjeire, valamint a nyelvhasználattal és

³ A háttéradatokat feltérképező, különösen a szocializációra vonatkozó kérdések a már említett *Szociolingvisztikai kérdőív* (Bartha–Borbély–Vargha 2015) szó szerinti átvételei.

kommunikációval kapcsolatos nehézségeikre.

A továbbiakban a Szakértői Bizottság által végzett vizsgálatokra térünk át, hogy képet kapjunk az iskolába való bekerülést megelőző protokollról, a gyakorlati oldaláról is megismerhessük az eljárást, ami alapján a gyerekek bekerülhetnek egy-egy speciális intézménybe. Ennek következtében képet kaptunk a Bizottság által végzett vizsgálatokról, valamint a tanárok nézeteiről a szakértői vélemények tartalmával kapcsolatban.

Az iskolában működő mérések, felmérések rendszeréről, rendszerességéről, a számonkérés különböző formáiról, valamint bizonyos készségek, képességek szintjéről is információkkal szolgálnak a tanárokkal készített felvételek. Ebben a szakaszban megjelennek a hallókészülék vagy cochlearis implantátum használatára vonatkozókérdések is.

Az oktatás módszertanát boncolgató fejezetben a konkrét metodikára, eszközök használatára voltunk kíváncsiak, valamint arra, hogy milyen mértékű differenciálást igényelnek az iskolában tanuló gyermekek, hogyan történik a differenciálás egy-egy óra során. Vizsgáltuk, hogy mely feladatok élveznek prioritást a pedagógiai gyakorlatban, illetve milyen pedagógiai célok megvalósítását tartanak szem előtt a tanárok.

Fontosnak tartottuk felderíteni, hogy a pedagógus munkáját segíti-e gyógypedagógiai asszisztens. Mivel ebben az intézményben siket és halló asszisztensek egyaránt dolgoznak, hangsúlyos szerepet kap, hogy hogyan kapcsolódnak be az asszisztensek az oktatási folyamatokba, illetve milyen tevékenységekben vesznek vagy vehetnek részt. Fontos kérdés, hogy a siket asszisztensek bevonódnak-e az órai munkába vagy csupán előkészítési teendőket látnak el.

A tanárok egyéni véleménye és álláspontja alapján tehát megismerhető a pedagógiai gyakorlat, míg a körvonalazódó módszereknek köszönhetően képet kapunk a gyermekek teljesítményéről, valamint az oktatási módszerek eredményességéről vagy eredménytelenségéről is.

2.2.2. A szülői interjúkhoz alkalmazott kérdéssorok felépítése

A kutatás következő fázisában az iskolában tanuló gyermekek szüleire fókuszáltunk. A siket és halló adatközlők számára egymással harmonizáló, de hallásállapot alapján specializált kérdőíveket alkalmaztunk. A kérdőívek a tanári kérdéssorokhoz hasonlóan több tematikus egységből álltak, melyek egyik forrása a már említett szociolingvisztikai kérdőív (Bartha–Borbély–Vargha 2015), a másik Hattyár Helga (2008) doktori disszertációjának szülők számára készült kérdéssora volt, továbbá a tanárokkal készült interjúkból is emeltünk át kérdéseket.

Az adatközlők felkutatása sok nehézségbe ütközött, de végül 6 halló és 11 siket szülővel készítettünk interjút, melyek 2,5–5 óra közötti időtartamot öleltek fel. Az első beszélgetést követően a kérdőíven apróbb módosításokat végeztünk, majd megkezdtük az éles interjúk rögzítését. A beszélgetések során az alábbi témakörök kerültek előtérbe: Háttér információk a családról; Attitűdök; Szabadidő; A siketség

diagnosztizálása; Kommunikáció; Óvodai nevelés; Iskolai nevelés.

A kérdőív első fejezete az adatközlők családi hátterét, a családban használt kommunikációs mintákat térképezte fel, valamint a gyermekek családban elfoglalt pozícióját és a családban való érvényesülésének lehetőségeit.

Az *attitűdök*re vonatkozó fejezet a siket és halló személyekkel kialakult kapcsolatrendszert, valamint a siket közösséggel, siket kultúrával és a jelnyelvvvel kapcsolatos nézeteket vizsgálta. A kérdések alapján képet kaptunk arról, hogy a szülők hogyan vélekednek a gyermekük anyanyelvét illetően, a siket és halló közösséghez való viszonyukról, valamint megismerhettük a gyermekük állapotának elfogadásával felmerülő nehézségeket, melyek nagyban befolyásolják a szülő–gyermek kapcsolat alakulását.

A következő tematikus egységben a család *szabadidős* tevékenységeinek, közös programjainak megismerésére törekedtünk, hiszen az együtt eltöltött idő segíti a gyermek állapotának elfogadását, és erősíti a családba való beilleszkedését, a családban betöltött szerepét. A negyedik egységben a *siketség diagnosztizálását*, a siketség lehetséges okainak feltárását, valamint az első hallásvizsgálat körülményeit térképeztük fel. A *kommunikációs* szokásokra kitérő fejezet nagy hangsúlyt fektetett a jelnyelv kontra hangzó nyelv kérdésre, amely mind a siket, mind a halló szülők esetében alapvető fontosságú a kiegyensúlyozott és harmonikus szülő–gyermek kapcsolat megteremtése szempontjából. Az *óvodai nevelést* körbejáró kérdések segítségével ismereteket szereztünk az első Szakértői Bizottság által kiadott véleményről, valamint a korai fejlesztés lehetőségeiről, eredményeiről.

Az *iskolai nevelés* kérdésköre igen összetett, mivel a szülők számára jogilag biztosított a szabad iskolaválasztás. Ugyanakkor nem mellékes tényező, hogy a hallássérültgyermekek a szakértői vélemény alapján kerülnek be az egyes intézményekbe. Ennek következtében a kérdőív három lehetőséget kínált a beszélgetés során: külön fejezet foglalkozott a *siketek iskolájával*, a *nagyothallók iskolájával*, valamint az *integrált intézményekkel*. Iskolaváltás esetén az interjú során minden érintett intézmény lekérdezésre került. Ennek módszertani szempontból azért volt jelentősége, mert így információt nyertünk a többi intézmény oktatási színvonaláról, a gyermekekhez való hozzáállásukról, valamint az iskola által képviselt oktatási módszerekről, alapelvekről. A kérdőív iskolánként kitért az iskolaválasztás okának feltérképezésére, az intézménnyel kapcsolatos elvárásokra. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi okoz a gyermekeknek nehézséget, milyen sikerélmények érik az adott oktatási intézményben. Végezetül kitértünk a gyermekek továbbtanulási és munkaerőpiaci lehetőségeire és jövőbeni esélyeikre is.

Az interjúkat hosszú előmunkálatok előzték meg, az adatközlők felkutatása, valamint az interjúk szervezése is komoly kihívást jelentett mind a halló, mind a siket adatközlőkre nézve.

3. A mérőeszközök kidolgozása

3.1. A jelnyelvi tesztsor összeállítása és felépítése

A jelnyelvi kompetencia mérésére irányuló vizsgálatot Tobias Haug, Lynn McQuarrie, Wolfgang Mann és Chloë Marshall tesztheire (Sign Languages Assessment; Tests of L1 development 2011–2015), valamint Hattyár Helga doktori kutatására alapoztunk, mivel ezen tesztek és vizsgálatok szellemisége illeszkedett a leginkább a projektek módszertanához és alapelveihez. A cél egy nagyobb mintán és több korosztályon átívelő kompetenciavizsgálat elvégzése volt.

A vizsgálatához mérőeszközöket dolgoztunk ki, mivel továbbra sem állnak rendelkezésre hazai siket gyermekekre normalizált tesztek, és nemzetközi mérőeszközök adaptálásra sem volt lehetőségem (vö. Haug 2011) sem a populáció nagysága, sem az időtényező miatt. Ugyanakkor megjegyzem, hogy jelen esetben az informális tesztek hatékonyabbnak vélem a megbízhatóság szempontjából, mivel a normalizált mérőeszközökkel ellentétben vizsgálom a szociokulturális, nyelvi teljesítményt befolyásoló tényezőket is, amiket egy formális teszt esetében nincs lehetőség.

A feladatok összeállítása során több, más területen működő szakemberrel is konzultáltunk, így a teszt kidolgozásában segítséget nyújtottak szociolingvisták, a siket gyermekeket oktató gyakorló gyógypedagógusok, gyakorló tanárok, jelnyelvsz kolléga, informatikus, pszichológus, és természetesen a projektben dolgozó siket szakértők és terepmunkások, akik nélkül a vizsgálat nem valósulhatott volna meg.

A feladatok kidolgozásakor fokozottan ügyeltünk arra, hogy a tesztbe kizárólag videók és képek kerüljenek, hogy a magyar nyelv hatását minél jobban visszaszorítsam a vizsgálat során. A méréshez egy 10 feladatból álló digitális tesztsort állítottunk össze, mely 97 képet és 579 jelnyelvi videót tartalmazott. A teszt összeállításának minden lépését, továbbá a feladatsorban alkalmazott jelnyelvi elemek mindegyikét egyeztetettük a siket kollégákkal a lehető leghatékonyabb eszköz kidolgozása érdekében.

A felhasznált videók az MTA Nyelvtudományi Intézet Többszempontú Kutatóközpontjának stúdiójában készültek, a képeket a Google képtárából mentettük le, vagy a terepmunkások segítségével rajzoltuk meg.

A vizsgálandó területek meghatározásának alapelve az volt, hogy melyek a számunkra legjobban mérhető jelnyelvspecifikus jelenségek. Ennek következtében a jelnyelvre vonatkozó mérések a következő területeket érintették: *mentális lexikon–jelkincs, jelnyelvi fonológiai tudatosság, grammatikai tudatosság, valamint jelnyelvi szövegértés és jelnyelvi szövegalkotás.*

A mérés struktúrája a következőképpen alakult:

- A mentális lexikon felmérése: *jelentésfelismerő feladat; formafelismerő feladat; szinonimapárok meghatározása;*

antonim párok meghatározása; szemantikai kakukétozás;

- *jelnyelvi fonológiai tudatosság* felmérése;
- *jelnyelvi szövegértés* felmérése;
- *jelnyelvi szövegalkotás* felmérése képek segítségével;
- *grammatikai tudatosság* felmérése: *idiómafelismerő feladat; jelelicitáció (osztályozók produkciója)*.

A vizsgálat minden esetben egy rövid kötetlen beszélgetéssel, majd egy játékszabály ismertetésével indult. A szabad és az irányított társalgás kettős célt szolgált: egyrészt feloldani a gyermekekben a vizsgálat okozta stresszt, másrészt számos további jelnyelvészeti és pragmatikai elemzést is lehetővé tesz, ugyanakkor a szegmenseket a jelen dolgozat keretei között nem áll módomban tárgyalni.

A feladatsor összesen 125 itemet tartalmazott, amiket folyamatos sorszámozással láttuk el a beazonosítás megkönnyítése érdekében. Minden feladathoz, ahol az lehetséges volt, tartozott egy-egy példa, illetve két-két próbafeladat. A tesztben szereplő jelanyag összeállításában elsősorban a siket nyelvészkollégák, valamint gyakorló gyógypedagógusok és tanárok közreműködtek, mivel még nem állt rendelkezésre olyan magyar jelnyelv alapú adatbázis, amely körvonalazta volna, hogy a vizsgált korosztálytól konceptuálisan mi várható el, milyen elemeket kell tartalmaznia egy egyén jelkincsének ahhoz, hogy fejlődését megfelelőnek vagy megkésettnek tekinthessem. A személyes egyeztetések mellett az alábbi dokumentumokra, illetve segédanyagokra támaszkodtunk a tesztek kidolgozásakor: a NAT témakörei, a Mozaik Kiadó olvasókönyvei, tanmenetei. Az alsó tagozatos tanulók esetében az iskolában használt tankönyvek, felmérők/dolgozatok anyagai, a felső tagozat esetében pedig az év eleji, valamint év végi szövegértési felmérők nyújtottak segítséget. Az előkészítő csoportokra való tekintettel óvodai, iskolaérettségi feladatlapokat vizsgáltuk meg, valamint a részt vevő megfigyelések során összegyűjtött jelkincs/szókincs jelentette a kiindulási alapot. A jelek összetételét tekintve elmondható, hogy a vizsgálatban nem szerepeltek ujjbetűzéssel képzett jelek, valamint a terepmunkások segítségével kizártuk a regionális változatokat. Az instrukciókat a tanulók a tesztsorba beépített jelnyelvi videókon keresztül kapták, de igény szerint a terepmunkások újra elmagyarázhatták, hiszen a cél az volt, hogy a feladatokat megértsék. Mivel a különböző korosztályoknál egységesen ugyanazt a tesztet alkalmaztuk a kompetenciaszint felméréséhez, a feladatsor véglegesítése előtt három különböző korosztályú hallássérült tanulóval próbavizsgálatokat végeztünk, melyeket követően még módosítani kellett egyes feladatokon. A különböző korosztályokra alkalmazott egységes tesztsor használatát a fejlődés mértékének vizsgálata indokolta.

3.1.1. A mentális lexikon vizsgálata

A mentális lexikon a memóriában tárolt szavak fogalmi reprezentációjaként definiálható, ideértve a szó jelentésére, kiejtésére, szintaktikai tulajdonságaira vonatkozó információkat (Caroll 1999).

A mentális lexikon, s ezzel együtt a szókincs rendkívül fontos szerepet játszik az olvasásértésben, mely a

tanulási folyamatok alapját képezi. A siket tanulók gyakran szignifikánsan korlátozottabb szókinccsel rendelkeznek (L2) a halló társaikhoz képest, jóval lassabb ütemben fejlődik a többségi nyelvi szókincsük, s maga a folyamat is rendkívül nehézkes és problematikus, melynek oka a jelnyelv hiányára vezethető vissza (Paul 2003; Wauters et al. 2008, idézi Brokop és Persall 2009).

A siket szülők gyermekeinek nyelvelsajátítása azonos ütemben zajlik a halló gyermekek nyelvi fejlődésével, s ezzel együtt a jelkincsbővülésük üteme is megegyezik a halló gyermekek szókincsének alakulásával. Ezt a megállapítást olasz és brit jelnyelvi teljesítményt mérő tesztek eredményeivel is alátámasztották (vö. Mann–Marshall 2012; Tomasuolo et al. 2010)

Vizsgálattal elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanulók melyik nyelven férnek hozzá könnyebben a fogalmi reprezentációhoz, illetve a különböző szemantikai elrendeződésekben és a fonológiai manipulációval végzett vizsgálatok milyen eredményeket tárnak elénk az egyes feladatokban, s ezek hogyan alakulnak a többgenerációs és az első generációs hallássérült gyermekek esetében, illetőleg a bemeneti és a kimeneti szinten.

A feladat során nemcsak morfológiailag önálló jelek vizsgálata történt, hanem morfológiailag összetett, komplex kifejezések felismertetése is. A méréshez öt feladatot állítottunk össze, melyekkel tehát a fogalmi reprezentáció feltérképezésére törekedtünk. Ehhez több, a már korábban említett feladattípusokat alkalmaztunk. Az első két feladatot a Wolfgang Mann és Chloë Marshall (2012) által összeállított webalapú brit jelnyelvi szókincs teszt percepció vizsgálatára (Web-based British Sign Language Vocabulary Test BSL-VT 2012) építettünk. A szókinccsteszt alapelveit, illetve módszertanát Wolfgang Mann és Tobias Haug (2013) foglalták össze.

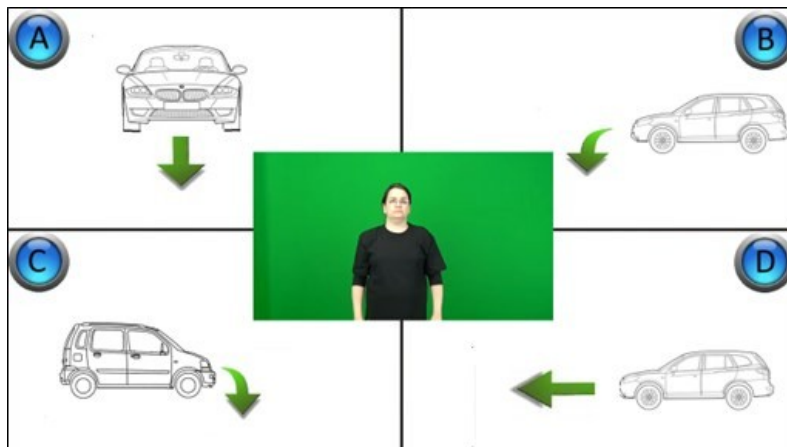
A jelen kutatásban a Mann–Marshall-féle vizsgálatból az első két részfeladatot dolgoztunk át, mivel a teszt adaptálására a fent nevezett korlátok miatt nem volt lehetőség. A teljes teszt átdolgozása nem volt indokolt. A mentális lexikon felmérését 75 itemre korlátozódott.

3.1.1.1. A jelentésfelismerő és a formafelismerő feladatok

A felmérés a *jelentésfelismerő* feladattal kezdődött. A tanulóknak egy feleletválasztós tesztet kellett megoldaniuk, amiben négy kép közül kellett megjelölniük azt, amelyik a videóban látott jelhez tartozott (1. kép). A helyes megoldások mellett minden esetben disztraktorokat alkalmaztunk. Az egyes itemeket maximum kétszer nézhették meg.

A példafeladatot két próbafeladat követte. A tesztben elsősorban egyszerű jelentésszerkezetű lexikai elemeket (tárgyakat, tulajdonságot kifejező jeleket) kellett felismerniük, valamint mozgást és helymeghatározást tartalmazó összetett jelentésszerkezetű kifejezéseket, amik a jelnyelvben a jelek és

proformok együttes használatában jelennek meg: pl. A BALRÓL KANYARODÓ AUTÓ.



1. kép: A jelentésfelismerő feladat egy iteme

A második feladatban szintén Mann–Marshall (2012) tesztje alapján a *formafelismerésre* fókuszáltunk, melynek lényege annak vizsgálata, hogy a fonológiai paraméterek (elemek) manipulációja hogyan befolyásolja a jelek lexikai azonosítását. A feladat során a tanulóknak egy kép jelnyelvi párját kellett kiválasztaniuk négy opció közül. A feladatban az előzőhöz hasonlóan elsődlegesen (egyszerű és összetett jelentésszerkezetű) tárgyakat, tulajdonságokat valamint mozgást vagy helymeghatározást kifejező képeket kellett a megfelelő morfológiailag önálló vagy komplex jelekkel párosítani. A 2. kép szemlélteti az alábbi példát, melyben a csizma jelnyelvi párját kellett kiválasztani a hasonlóan kivitelezendő ZOKNI, PAPUCS, BAKANCS, CSIZMA jelek közül. A disztraktorokra (megtévesztő elemekre) természetesen a jelek esetében is ügyeltünk.



2. kép: A formafelismerő feladat

A példafeladat után két próbafeladatot kellett megoldani, majd az éles feladatban 15item (16–30.) következett. Az egyes itemek listáját az alábbi, 1. táblázat tartalmazza.

A jelentésfelismerő feladat elvártjelnyelvi kifejezései:	A formafelismerő feladat elvárt kifejezései:
SZÉK VIRÁG, OROSZLÁN, GOLYÓSTOLL, KÖNYVEK, AUTÓ, VONAT, (NŐI) CIPŐ, SZOMORÚ (ARC) ELEFÁNT, VÁR, FELHŐ NAPPAL, A CICA A HÁZ MÖGÖTT(VAN) AZ AUTÓ BALRÓL KANYARODIK A VÁZA AZ ASZTAL BAL SZÉLÉN (VAN)	alma, meggy, roller, tyúk, fűzfa, csizma, pingvin, vidám, kapocskiszedő, ceruzák egymáson, a szemben parkoló autók egér a cica fején, ablak virágládákkal, a baloldalon álló kisebb, pohár a tányér bal oldalán

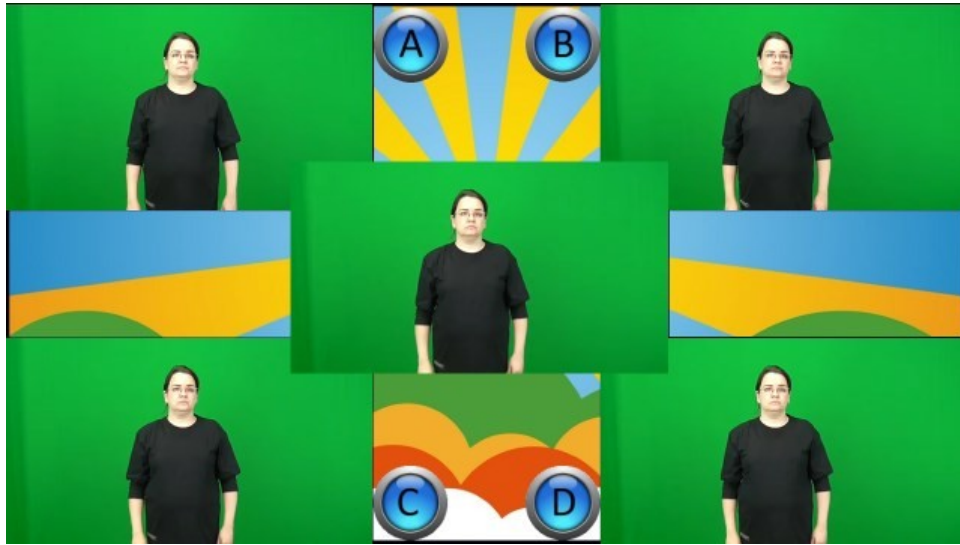
1. táblázat. A jelentésfelismerő és formafelismerő feladat megoldásai

A tesztelés során a tanulók az instrukciókat és a feladatokat is digitálisan, előre rögzített videók formájában kapták, míg a korábbi felmérésben a siket terepmunkás a vizsgálat során helyben adta az utasításokat és személyesen prezentálta a feladatokat is.

3.1.1.2. Szinonimapárok és antonimapárok

Annak felismerése, hogy egy fogalomnak két vagy több lexikai formája lehet, amelyek hasonló szemantikai tartalommal rendelkeznek, fontos mérföldkő a gyermekek nyelvvelsajátításában. A harmadik feladatban *jelnyelvi szinonimapárokat* kellett a tanulóknak keresniük. Az adatgyűjtés az előző feladatokhoz hasonlóan történt: A középben lévő (szótári alakú) jelhez kellett másik négy közül kiválasztani a megfelelőt. Fontos megjegyezni, hogy a jelnyelvben a magyar nyelvtől eltérő szinonimapárok is léteznek, tehát az itemek és a megoldások nem minden esetben illeszkednek a magyar nyelvhez. Például: MÁRCIUS, TEKNŐS.

A negyedik feladatban a gyerekeknek az adott jelek *antonimáját*, azaz ellentétpárját kellett megtalálniuk. A feladat menete a szinonimapár-kereső feladathoz hasonlóan zajlott (3. kép). A feladatoknál 1-1 példát és 2-2 próbafeladatot kaptak. A szinonima- és ellentétpárfeladatok jelanyagát a 2. táblázat mutatja.



3. kép: A szinonimapár- és az ellentétpár-kereső feladat

A jelnyelvi szinonimafeladat jelnyelvi kifejezései:	A jelnyelvi ellentétpár-feladat jelnyelvi kifejezései:
CICA, KUTYA, MÁRCIUS, VIRÁG, VASÁRNAP, PAPRIKA, ZOKNI, KÖRTE, KENYÉR, CSIGA, ABLAK, FEHÉR, HALLÓ, SÖR, TEKNŐS	SZÉP, HIDEG, ÉDES, BOLDOGTALAN, SÖTÉT, TISZTA, VÉKONY, SOK, KICSI, BÁTOR, LEÜL, FELÉBRED, BECSUK, MEGGYÚJT, AKTUÁLIS

2. táblázat. A szinonima- és az antonimafeladat alapjelei

3.1.1.3. Jelnyelvi szemantikai kakukktojás

A szemantikai kategória a prototípus fogalmán nyugvó felfogás szerint a fogalomképzés folyamatának eredményeként jön létre, olyan érzéki tapasztalatokon alapuló percepció folyamat, ami megelőzi a fogalmi struktúrák létrejöttét. A mentális lexikon felmérését szolgáló feladatcsoport utolsó etapja a

szemantikaikakukktójás-feladat volt (61–75. item), melyben a tanulóknak öt jel közül kellett kiválasztaniuk azt, ami szemantikai szempontból nem illett a többi közé. A jelkincs tekintetében változatos itemek összeállítására törekedtünk, így a növények és a használati tárgyak mellett helyet kaptak a sportok, a testrészek és az irodalmi műfajok is. A vizsgálat arra irányult, hogyan értelmezik a gyermekek a szemantikai kategóriákat a számukra legkönnyebben hozzáférhető nyelven. A feladat egyes itemeit és megoldásait az 3. táblázat mutatja be.

A szemantikaikakukktójás-feladat
PIPACS, TULIPÁN, EPER , RÓZSA, HÓVIRÁG CICA , RIGÓ, GÓLYA, GALAMB, FECSKE PEREC, ZSEMLE, KENYÉR, TEJ , POGÁCSA BARACK, KÖRTE, HAGYMA , BANÁN, SZŐLŐ METRÓ, TROLI, VILLAMOS, VONAT, GÖRKORCSOLYA ORR, UJJ , SZÁJ, SZEM, FÜL FOTEL, KÖNYVESPOLC, ESERNYŐ , ÁGY, ÍRÓASZTAL KEDD, OKTÓBER , SZERDA, SZOMBAT, HÉTFŐ APA, TESTVÉR, ANYA, FÉRJ , NAGYMAMA KOSÁRLABDA, VÍZILABDA, TENISZ, FOCI, ÚSZÁS LIMONÁDÉ, SZÖRP, KÓLA, TEA, PEZSGŐ FUTÁS, FOCI, OLVASÁS , ÚSZÁS, RÖPLABDA MAGYARORSZÁG, ANGLIA, ROMÁNIA, BUDAPEST , NÉMETORSZÁG SZAKÁCS , CÁR, KIRÁLY, SZULTÁN, CSÁSZÁR LEGENDA, HIMNUSZ , REGÉNY, ELBESZÉLÉS, NOVELLA

3.táblázat. A szemantikaikakukktójás-feladat

3.1.2. A jelnyelvi fonológia mérése

A hangzó nyelvekhez hasonlóan a jelnyelvekre is jellemző a kettős tagoltság, ami azt jelenti, hogy egy megnyilatkozás kisebb értelmes egységekre (pl. szavakra vagy egyes jelekre), valamint még további, önálló jelentéssel nem, de jelentésmegkülönböztető szereppel rendelkező elemekre bontható (Szabó 2007: 40, Hattyár 2008: 57). Míg a hangzónyelvekben ezeket a legkisebb elemeket fonémáknak, a jelnyelvben ún. kerémáknak nevezzük. A kerémák minden jelnyelvben megtalálhatók, melyeket Bartha, Hattyár és Szabó (2006) Zahwe (1995) és Krammer (1998) leírása alapján szublexikális paraméterbe sorol:

- kézkonfiguráció elemei: *kézforma*, a *tenyér és az ujjak orientációja*, egy másikttestrészszel vagy kézzel történő érintkezés, illetve *egy- vagy kétkezes jel*;
- *mozgás*;
- *artikulációs (kivitelezési) hely*;

- *nonmanuális (mimikai) elemek;*
- *orális elemek (szájkép).*

A felmérés során jelnyelvi fonológiai vizsgálat is készült (76–90. item), melynek lényege, hogy a tanulók felismerik-e annak tényét, hogy egy jel a hangzó nyelvi szavakhoz hasonlóan elemeire bontható. Kiemelendő, hogy ez a feladat felnőtt siketek számára is komoly kihívást jelent, mivel a jelnyelvi grammatika leírása és annak oktatása nélkül kevés a metanyelvi tudatos siket személy. A siketek többsége tehát a jelnyelvi grammatikáról, a jelnyelvi fonológiáról, a jelek képzésének elméleti folyamatairól minimális információval rendelkezik.

A feladat összeállításában Lynn McQuarrie (ASL-Phonological Awareness Test – ASL-PAT; összegezte: McQuarrie–Haug 2013) amerikai jelnyelvi fonológiai tudatosságtesztjére, valamint Hattyár Helga (2008) vizsgálatára támaszkodtunk.

A teszt során a tanulóknak 5 komponensbeli eltérést kellett felismerniük: a kézforma, az orientáció, a kivitelezési hely, a mozdulat és a mimikai komponenst. A teljesítendő itemek száma összesen 15 darab volt, azaz 3-3 darab típusonként, amiket a 4. táblázat tartalmaz. A feladatban 5 jel közül kellett a tanulóknak kiválasztania azt, ami a kivitelezésében eltért a többitől. Mivel e feladat nagyon nehéznek bizonyult, a próbatesztek után 5 példát és 5 próbafeladatot adtunk remélve, hogy ez segíti a tanulók gondolkodását, illetve a jelentéstől való elvonatkoztatást. A felső tagozatos tanulóknak indokolniuk is kellett a választást, hogy képet kapjunk arról, mi alapján történt a megoldás kiválasztása. A feladat elvégzése egyet jelentett azzal, hogy a tanulók már egyfajta metanyelvi tudatossággal rendelkeznek.

A jelnyelvi fonológiai tudatosságot mérő feladat itemjei
<p>REPÜLŐ, MÚZEUM JELENTKEZIK, BETEG, FEST BORZALMAS, FÉL, SAJNÁL, SZOMORÚ, BOLDOG KÉRDEZ, SZOMBAT, EGÉSZSÉG, MOND, KÍVÁNCSI SÁRGA, LILA, FEKETE, VÍZ, SZÜRKE EURÓPA, NYUGDÍJAS, TANÁR, AUTÓT VEZET, FELELŐS FOGLALKOZÁS, JANUÁR, KÖLCSÖN, BICIKLI, JELEL BECSÜLETES, ISKOLA, FEHÉR, BARÁT, ÉRDEMES SZEPTEMBER, VIZSGA, TEJ, AUGUSZTUS, SZÓRAKOZÁS MEGLEPŐDIK, MEGIJED, VÁRATLAN, CSODÁLKOZIK, BÁNAT EMBER, VIDÉK, BARÁT, LÓ, PIROS ÉJSZAKA, VILLÁM, HIBA, DISZNÓ, ESTE IGAZGATÓ, KÉK, FŐNÖK, SZIA!, JÁR VILÁGOS, SZÜNET, CSÜTÖRTÖK, HOBBI, PIHEN FELNÓTT, LIFT, HATALMAS, FEJLŐDIK, KAP BIZTOS, KELL, SZÜKSÉGES, FONTOS, FELESLEGES</p>

4. táblázat. A jelnyelvi fonológiai tudatosságot mérő feladat

3.1.3. A jelnyelvi szövegértés vizsgálata

A szövegértés a megismerés, a tanulás, a tudáshoz való hozzáférés alapja, mely nagyban meghatározza a tanulás sikerességét, illetve az iskolai eredményességet. A szövegértés Gósy (2008) meghatározása szerint tehát „azt jelenti, hogy feldolgoztuk (megértettük) a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet (idézi Zs. Sejtes 2016).

A szövegértésre mint alapvető kulcskompetencia vizsgálatára és fejlesztésére nemzetközi (PISA, PIRLS), országos (Országos kompetenciamérés) és intézményi szinten is nagy hangsúlyt fektetnek. Az eredmények alapján látható, hogy a többségi tanulók oktatásában is komoly problémát és kihívást jelent a szövegértési kompetencia fejlesztése, valamint a hatékonyság és az eredményesség elérése, mely a magyar nyelven történő oktatásnak köszönhetően hatványozottan igaz a siket gyermekekre is.

Számos nemzetközi vizsgálat igazolta, hogy a siket gyerekek számára problémát okoz a szövegek értelmezéséhez szükséges készségek alkalmazása, mint például a szavak azonosítása (vö. Harris–Beech 1998; Merrils–Underwood–Wood 1994; Wauters et al., 2006), a szókincs (Kelly 1996; Marschark 1993; Marschark–Lang–Albertini 2002; Paul 1996, 1998), a morfoszintaxis (Berent 1996; Kelly 1996; King–Quigley 1985), a munkamemória (Lichtenstein 1998; Marschark–Mayer 1998; Boutla–Supalla–Newport–Bavelier 2004), a metakogníció (Kelly–Mousley 2001) és az előzetes tudás (Jackson–Paul–Smith 1997) alkalmazása (idézi Hermans et al. 2008).

Mivel a bevezetésre váró kétnyelvű oktatás legfontosabb eszköze a jelnyelv – hiszen a tanulók ezt a nyelvet használják a legmagabiztosabban, és ezen keresztül tudják magukat a legkönnyebben kifejezni – rendkívül fontos annak feltérképezése, hogy a tanulók milyen szinten értik a jelnyelven kapott információkat. Emellett a majdani kétnyelvű oktatási programok módszertanának kidolgozásához is fontos információkat nyújthat a siket gyermekek *jelnyelvi szövegértési kompetenciaszintjének* megismerése, hiszen a tudáshoz való hozzáférés, a tananyag is ezen a nyelven lenne biztosított a számukra. Vizsgálatomban tehát arra kerestünk a választ, hogy a tanulók milyen mértékben férnek hozzá az információhoz jelnyelven.

A teszthez felhasznált szöveget nagyon körültekintően kellett megválasztanom, azért hogy a széles korcsoport minden tagjának megfelelő legyen. Ennek okán a választás egy 2. osztályos tankönyvből Jean De La Fontaine A teknős és a nyúl című meséjére esett. Mivel az egyik siket terepmunkás (Vincze Tamás) gyakorlott történetmesélő, ezért az ő segítségével rögzítettük a mesét, melyet színes háttérrel láttunk el (4. kép), hogy a videó még élvezhetőbb legyen különösen a kicsik számára. A történethez 15 kérdés tartozott, 14- hez 3-3 válaszopciót is megadtunk. Az utolsó kérdés esetében a tanulóknak a mese tanulságát kellett elmagyarázniuk. A kérdéseket és a válaszlehetőségeket az egyik terepmunkás segítségével előre rögzítettük (91–105. item; 5. kép), így a tanulók maximálisan a mesére és annak tartalmára koncentrálhattak, melyet kétszer nézhetek meg a kérdések megismerése előtt. A feladatot a fent megadott szempontoknak megfelelően állítottuk össze.



4. kép. A nyúl és a teknős című mese Vincze Tamás jelnyelvi előadásában



5. kép. A jelnyelv szövegértési feladat kérdései és válaszopciói

3.1.4. A jelnyelvi szövegalkotás értékelése

A jelnyelvi narratívák fontos szerepet játszanak a jelnyelvi szövegalkotási és pragmatikai kompetenciák fejlődésében. A *szövegalkotási képesség* vizsgálata során két képsor segítségével kellett a tanulóknak összefüggő jelnyelvi szöveget alkotniuk. A szövegalkotások értékelése során azt vizsgáltuk:

1. Van-e logikai kapcsolat az egyes képekről alkotott megnyilatkozások között?
2. Koherens szöveget alkotnak-e?
3. Megjelennek-e bizonyos konkrét jelnyelvi lexikai és grammatikai sajátosságok a produkció során (proformok, siketes jelek/idiómák, osztályozók).
4. Mely korosztálynál mely grammatikai elemek jelennek meg következetesen, illetve milyen nyelvi

szocializációs környezetből érkező gyermekek esetében jellemzőek?

A jelnyelvi szövegproduktumok értékelésével kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy mivel nagyon kevés információval rendelkezünk a siket közösségekben használatos beszédműfajok és történetmesélés szabályait illetően, ezért csak a normál fejlődési ütemű monolingvis, hagyományos nyelvi szocializáción áteső, többségi iskolákban tanuló emberek történetmesélési szokásai alapján tudtuk a feladat értékelését elvégezni.

Az első képsort (6. kép), egy 4 képkockából álló történetet, eredetileg Pléh Csaba ésmunkatársai használták fel afáziás betegek nyelvi vizsgálatához (Pléh–Dressler–Wodak 1985: 199), majd Jelencsik-Mátyus Kinga doktori disszertációjában alkalmazta óvodás korú gyermekek diskurzuszstratégiáinak vizsgálata során (Jelencsik-Mátyus 2015: 189). A kép tökéletesen alkalmas iskoláskorú gyermekek nyelvi produkciójának vizsgálatához is, mivel könnyen értelmezhető történetet jelenít meg egy cicáról és az őt simogató kislányról. A siket gyermekek vizuális igényeihez történő alkalmazkodás végett az eredeti képet átrajzoltattuk Vincze Tamás siket festőművésszel, aki emellett rajz és vizuális kultúra tantárgyat tanít a terepmunka helyszínéül szolgáló intézményben. A jelen képsor elsősorban az előkészítő és alsó tagozatos kisiskolások számára volt ideális, mivel az átrajzolás által bizonyos cselekvések megjelenítése, illetve a történet szempontjából releváns elemek hangsúlyosabbakká váltak.



6. kép. Vincze Tamás rajza

A második, 6 képkockából álló képsor (7. kép), egy karácsonyhoz kötődő rövid történetet mutatott be, amit eredetileg a JelEsély projekt grammatikai teszteléséhez készített a projekt egyik elméleti nyelvész munkatársa, Egedi Barbara. E vizsgálatban azonban a jelnyelvi szövegalkotást irányító szerepben alkalmaztuk. Ez a képsor összetett gondolkodást igényelt, mivel bizonyos jelenetek következtetésen alapultak. A feladat mindkét esetben ugyanaz volt, a tanulóknak összefüggő történetet kellett alkotniuk a képsorok segítségével.



7. kép. Egedi Barbara rajza

3.1.5. A grammatikai tudatosságot mérő feladatok

A szövegalkotási képesség értékelésén túl vizsgálatomban külön figyelmet fordítottunk a magyar jelnyelvben (is) létező *osztályozók (klasszifikátorok)*, valamint az *idiómák* használatának vizsgálatára is. Az osztályozók kapcsán a *proformokra* is kitérek, melyek szorosan összekapcsolódó fogalmak.

3.1.5.1. Az osztályozók és az idiómák használata

A jelnyelvek egyik legnehezebben, leghosszabb idő alatt elsajátítható jellegzetessége az úgynevezett osztályozók használata, ezek alkalmazásához ugyanis több jelnyelvi készség kombinációjára van szükség (Mayberry–Squires 2006, idézi Hattyár 2008: 97).

A magyar jelnyelvben *idiómaként* (vagy ismertebb nevén siketes jelekként) meghatározott lexikai elemekről eddig nem készült kutatás, így jól körülhatárolt definícióval sem rendelkezünk e fogalomkörrel. Mivel azonban a siket közösségben elterjedt e fogalom használata, úgy véltük, érdemes megvizsgálni, hogy a gyermekek nyelvhasználatában mennyire jellemző az előfordulása.

Mivel a magyar jelnyelvben az idiómák éppúgy fellelhetők, mint más jelnyelvekben, arra voltunk kíváncsiak, hogy tanulóink felismerik-e, értik-e azok specifikus többletjelentését, illetve mely korosztálynál jelenik meg legkorábban. Hipotézisem szerint a siket családokban szocializálódó tanulók ismerik és használják az idiómákat, míg a halló családokból kikerülő gyermekekre ez kevésbé igaz. A feladat során a tanulóknak 5 idiómát tartalmazó videót kellett megnézniük (116–120. item), majd el kellett mesélniük a terepmunkásoknak a látottak jelentését. A hangsúly az idióma megértésére irányult, így amennyiben a gyermek a magyarázat során az idiómát kihagyta, úgy a terepmunkás konkrétan rákérdezett annak jelentésére. A vizsgálandó idiómákat a siket szakértőkkel együttesen választottuk ki, melyek a következők voltak: *ENNEK LŐTTEK, KLASSZ, ELSŐ (SZUPER), CIKI, PROFI* Minden helyes magyarázat 1 pontot

ért.

3.1.5.2. Jelesítációs feladat

Utolsóként a valódi osztályozók használatát vizsgáltuk 5 tárggyal végzett cselekvést ábrázoló kép segítségével (121–125. item). A tanulók számára egyszerű volt a feladat, el kellett jelelniük, amit a képen láttak ezzel csalogatva elő a valódi osztályozók használatát. A cselekvések az alábbiak voltak: *virágot ad, labdázna, kenyeret vág, újságot olvas, fát visz*. Minden helyes megoldás 1 pontot ért. A feladat segítségével képet kaptunk arról, hogy az egyes korcsoportok következetesen alkalmazzák-e a valódi osztályozókat.

3.2. A magyar nyelvi tesztsor összeállítása és felépítése

Az írott magyar nyelvi kompetenciát mérő teszt összeállításának alapkövetelménye volt az összehasonlíthatóság, mely lehetővé tette a jelnyelvi teszt eredményeivel való összevetést. Ezen okból a teszt struktúrája a jelnyelvi feladatsor szerkezetét követi. A mérőeszközök létrehozásában és a mérési folyamat megtervezésekor akárcsak a jelnyelvi tesztsor összeállítása során, ezúttal is több szakemberrel is konzultáltunk, úgymint szociolingvistákkal, gyógypedagógusokkal, gyakorló tanárokkal és természetesen a siket szakértőkkel és terepmunkásokkal, akik véleményükkel, tapasztalataikkal segítették munkámat.

A teszt felvétele csoportosan történt, de a tanulók minden feladatot egyénileg írásban oldottak meg. Az instrukciókat írásban és természetesen jelnyelven is megkapták. A terepmunkások a teszt írása alatt folyamatosan ellenőrizték a gyerekek feladatmegoldásának menetét. A tesztelés folyamatát három kamerával rögzítettük.

A teszt kizárólag képeket és írott magyar nyelvi kifejezéseket, szövegeket tartalmazott. A felhasznált képeket a Google képtárából válogattuk. Az írásbeli teszt – a jelnyelvi kompetenciát mérő feladatsor struktúrájához hasonlóan – a *mentális lexikon - szókincs, a grammatikai tudatosság, a mondatmegértés, a magyar nyelvi szövegértés és a magyar nyelvi szövegalkotási képességek* vizsgálatát célzó feladatokat tartalmazott. A feladatsor összesen 10 feladatból állt, melyek típusa, illetve – ahol azt a két nyelv sajátosságai megengedték – az egyes itemek is megegyeztek a jelnyelvi mérésben szereplőkkel.

A teszt struktúrája a következő volt:

- a mentális lexikon felmérése: *jelentésfelismerő feladat; formafelismerő feladat; szinonimapárok meghatározása; antonimapárok meghatározása; szemantikai ítélet;*
- a *grammatikai tudatosság, a morfológiai szabályok ismerete;*
- a *mondatmegértés* mérése;
- az *írott magyar nyelvi szövegértés* felmérése;
- az *írott magyar nyelvi szövegalkotás* felmérése.

A feladatsor összesen 223 ítemet, plusz egy fogalmazási feladatot tartalmazott. A közel 100 ítemnyi különbséget az eltérő nyelvi sajátosságokból adódó eltérő feladatok indokolták, ilyen volt például a grammatikai és a mondatmegértési teszt. Az utóbbi feladat összeállításába sajnálatos módon olyan hiba csúszott, amit semmilyen módon nem lehetett korrigálni, így az értékelhetetlenné vált feladat nem került be a dolgozatba.

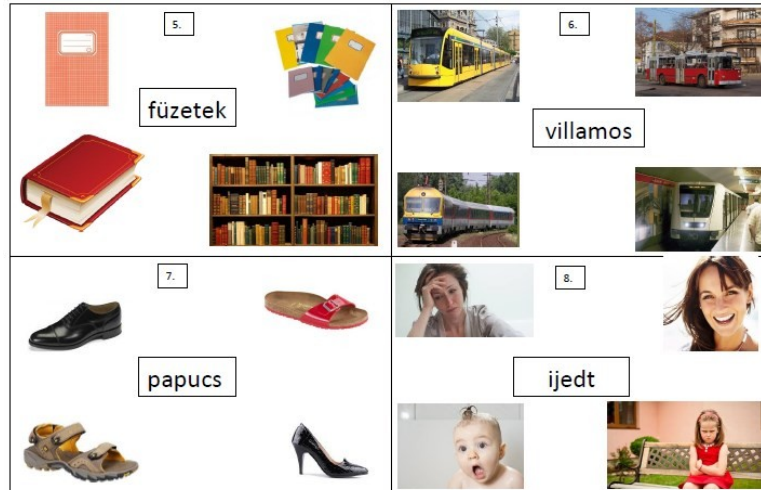
Azon tesztek esetében, ahol a feladattípusok megengedték, egy-egy példa, illetve két-két próbafeladat is segítette a tanulókat a megoldási folyamatokban. A fentiek mellett próbatesztet is végeztünk halló és siket tanulókkal egyaránt a teszt véglegesítését megelőzően.

A feladatsor összeállításához nagyban támaszkodtunk a NAT témaköreire, a Mozaik Kiadó olvasókönyveire, tanmeneteire, a jelnyelvi feladatsorra, valamint az iskolában használt tankönyvek, felmérők és dolgozatokhoz készült feladatlapok anyagai. Az eredmények értelmezéséhez kontrollcsoportos vizsgálatot is végeztünk.

3.2.1. A mentális lexikon vizsgálata

3.2.1.1. Jelentésfelismerő feladat

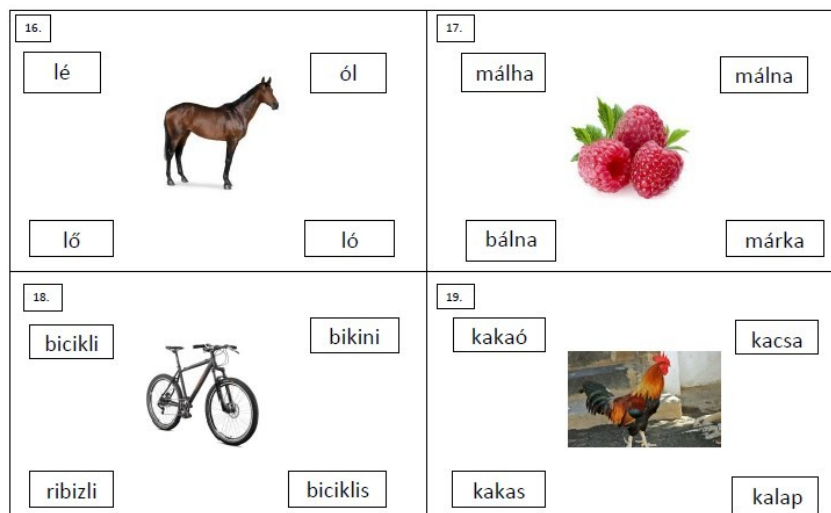
A teszt során a tanulóknak a jelnyelvi feladathoz hasonlóan négy kép közül kellett kiválasztaniuk a megadott szóhoz vagy kifejezéshez tartozó képet (8. kép). A vizsgálandó szavak és kifejezések közé a jelnyelvi tesztben alkalmazottakat emeltük be, csupán más elemekre kérdeztünk rá, és új képeket használtunk a feladathoz. Az egyes ítemek nemcsak egyszerű szótári szavakból állnak, hanem helymeghatározást és/vagy birtokviszonyt tartalmazó szerkezetekből is, vagyis egyszerű és összetett jelentésszerkezeteken alapuló kifejezéseket alkalmaztunk (vö. Tolcsvai 2010) a feladat során. Ugyanakkor a nyelvi sajátosságokat figyelembe véve, valamint annak érdekében, hogy az összemérhetőség feltételének is eleget tegyünk, további 5 kifejezéssel egészítettük ki a tesztsort, hogy pontosabb képet kapjunk a magyar nyelvi mentális lexikonról. Összesen 20 ítemet kellett a gyerekeknek megoldaniuk.



8. kép. A magyar nyelvi jelentésfelismerő feladat

3.2.1.2. Formafelismerő feladat

E tesztsort szintén a jelnyelvi feladathoz hasonló elven állítottuk össze, de a magyar nyelvre koncentrálnak választottunk ki a szavakat és kifejezéseket, amiket a tanulóknak egy megadott képpel kellett összepárosítaniuk (9. kép). A feladatnál külön ügyeltünk a disztraktorok alkalmazására. Az elvárt szavak és kifejezések a jelnyelvi formafelismerő tesztben felhasznált itemek közül kerültek ki. Egy további lehetséges vizsgálat érdekében plusz egy itemet (F) is beiktattunk a megoldandó feladatok közé.



9. kép. A magyar nyelvi formafelismerő feladat

A jelentés- és a formafelismerő feladat esetében is adtunk egy-egy példa- és két-két próbafeladatot a könnyebb érthetőség kedvéért. A próbateszteket követően szükségesnek ítéltük néhány item cserélését, így az alábbi (5.) táblázat már a végleges itemlistát tartalmazza.

A jelentésfelismerő feladatban elvárt magyar nyelvi kifejezések:	A formafelismerő feladatban elvárt magyar nyelvi kifejezések:
fotel levél cica ecset füzetek villamos papucs ijedt autók fóka panelház nap a felhő mögött a cica a ház mögött az autó balról kanyarodik a váza a baloldalon van csigalépcső napraforgó örökzöld szomorú az asztal és a szekrény között	ló, málna, bicikli, kakas, fenyő, zokni, hal, mérges, kapocskiszedő, ceruzák egymás mellett, az autók szemben állnak egér a cica szájában, ablak függönnyel, egyforma magasak, pohár a tányéron F) ijedt

5. táblázat. A jelentés- és formafelismerő feladatok itemlistái

3.2.1.3. Szinonimapárok és antonimapárok meghatározása

A teszt sor harmadik és negyedik feladatában magyar nyelvi szinonima- és ellentétpárok meghatározását kértük a tanulóktól. A feladatokhoz egy-egy példafeladat és két-két próbafeladat is kapcsolódott. A feladatok 15–15 ítemet tartalmaztak. A két feladatsor itemlistáját az alábbi 11. táblázat tartalmazza.

A magyar nyelvi szinonimapárokat kereső feladat kifejezései:	A magyar nyelvi antonimapárokat kereső feladat kifejezései:
vidám	szép
okos	hideg
sok	édes
iskola	boldogtalan
lepke	sötét
kutya	tiszta
disznó	vékony
lát	sok
nevet	kicsi
vesz	bátor
fut	leül
állandóan	felébred
orvos	becsuk
fontos	meggyújt
szokás	aktuális

6. táblázat. A szinonima- és antonimapárok feladat itemlistái

3.2.1.4. A magyar nyelvi kakukktojás-teszt

A mentális lexikon felmérését célzó feladatok utolsó etapja a szemantikaikakukktojás- feladat írásbeli változata volt, melynek keretében a tanulónak ki kellett választaniuk a felsorolásokból, ami szemantikai szempontból nem illett a többi szó közé. A tanulók itt is kaptak egy példa- és két próbafeladatot is.

A magyar nyelvi kakukktojás-teszt itemjei
<p>pipacs, tulipán, eper, rózsza, hóvirág cica, rigó, gólya, galamb, fecske perec, zsemle, kenyér, tej, pogácsa barack, körte, hagyma, banán, szőlő metró, troli, villamos, vonat, görcsolya orr, ujj, száj, szem, fül fotel, könyvespolc, esernyő, ágy, íróasztal kedd, október, szerda, szombat, hétfő apa, testvér, anya, férj, nagymama kosárlabda, vízilabda, tenisz, foci, úszás limonádé, pezsgő, szörp, kóla, tea, futás, foci, úszás, röplabda, olvasás Magyarország, Budapest, Anglia, Románia, Németország cár, király, szultán, szakács, császár legenda, elbeszélés, regény, novella, himnusz</p>

7. táblázat. A magyar nyelvi kakukktojás-teszt

3.2.2. Grammatikai tudatosság, a morfológiai szabályok ismerete

Brokop és Persall (2009) szerint a hallássérült gyermekek a szövegalkotás során nagyban támaszkodnak a morfológiai ismereteikre és a vizuális memóriájukra (2009: 7). A felmérésben arra fókuszáltunk, hogy a tanulók milyen mértékben képesek alkalmazni az iskolában tanult grammatikai ismereteket. A produkciós, mondatkiegészítési feladatsorban jelenségenként 5–5 itemet, azaz összesen 25 itemet vizsgáltunk. A tanulóknak a hiányos mondatokat a zárójelben megadott szó megfelelő alakjával kellett kiegészíteniük.

3.2.3. Írott magyar nyelvi szövegek értelmezése

Perfetti–Sandack (2000, idézi Morere 2011) megállapították, hogy azon gyermekek, akik gazdag nyelvi környezetben szocializálódnak, általában jobb olvasási képességekkel rendelkeznek, mint azok, akiknek nincs lehetőségük a korai nyelvelsajátításra. Ezáltal a siket családból származó siket gyermekek olvasási képessége fejlettebb, mint a halló családban nevelkedő társaiké. Emellett azt is megfigyelték, hogy mindez az első nyelvi morfológiai, szemantikai és szintaktikai készségektől függ a vizuális nyelvek estében is.

A hallássérült gyerekek tananyaghoz való hozzáférését alapvetően az írott nyelvi kompetenciájuk határozza meg. A tankönyvekben lévő információk, a tanórákon kapott segédanyagok tartalma kizárólag olvasás és szövegek értelmezésén keresztül érhető el számukra. Ennek következtében rendkívül fontos annak megismerése, hogy a tanulók milyen szinten képesek az írott magyar nyelvi szövegeket értelmezni, azaz milyen szinten férnek hozzá a tankönyvekben lévő tudásanyaghoz.

A teszt során a tanulóknak két alsó tagozatos gyermekeknek szóló szöveget kellett feldolgozniuk két különböző módon. Az első szöveg La Fontaine *A nyúl és a teknős* című állatmeséje volt, mellyel korábban, a jelnyelvi teszt során már találkoztak. Mivel a két vizsgálat között kb. fél év telt el, így az akkor látott történet feltételezhetően csekély mértékben befolyásolta a magyar nyelvi teljesítményüket. Az eredetileg verses formájú mese (jelnyelvi mérésben alkalmazott) jelnyelvi változatát visszafordítottuk írott szöveggé a könnyebb feldolgozhatóság érdekében egy jelnyelvi tolmács, Csernyánszki-Bejczy Boglárka segítségével. Ezáltal a szöveg az eredetihez képest egy tömörebb, mégis könnyebben értelmezhető formát kapott. A jelnyelvi megfelelőjéhez hasonlóan a feladathoz 15 kérdés tartozott, s a kérdésekhez 3-3 válaszopció, amelyek közül a gyerekeknek meg kellett jelölniük a helyes megoldást, továbbá az utolsó kérdésben nekik kellett megfogalmazniuk a mese tanulságát. A gyerekek kétszer olvashatták el a történetet, a feladat megoldása során nem lapozhattak vissza a szöveghez.

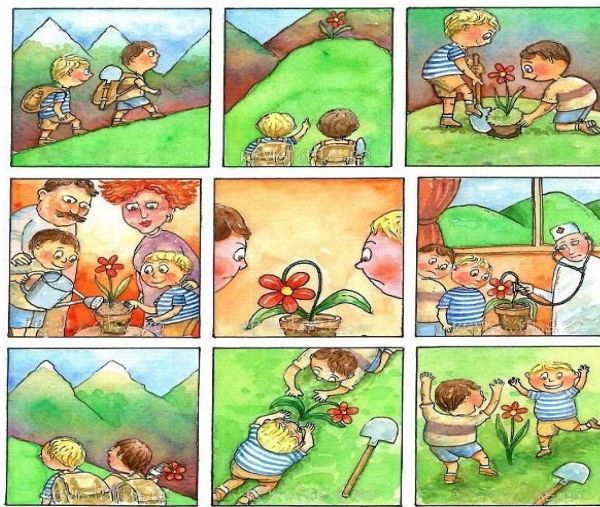
A második teszthez Szutyjev *A gomba alatt* című meséjét választottuk, mely egy hosszabb és bonyolultabb megfogalmazású szöveg volt a La Fontaine meséje alapján készült szöveghez képest. A történethez két feladat tartozott: az elsőben 6 kérdésre kellett a tanulóknak válaszolniuk, melyek már összetettebb, gondolkodást igénylő kérdések voltak, a másodikban pedig időrendbe kellett állítaniuk az eseményeket. A második mese feldolgozásakor csak egyszer olvashatták el a történetet a gyerekek, a feladatok megoldása során azonban visszalapozhattak a szöveghez.

3.2.4. Magyar nyelvi szövegalkotás

A szövegalkotási képesség jelentős szerepet játszik mind az iskolai, mind a munkaerőpiaci sikerességben, de tulajdonképpen az élet minden területén nélkülözhetetlen kompetencia. Nemzetközi kutatási eredmények (vö. pl. Humphries et al. 2014, Hoffman et al. 2017) támasztják alá azt a nézetet, miszerint a siket gyermekek szövegértési és szövegalkotási kompetenciája rendkívül alacsony, ami a kései jelnyelvi hozzáférés, valamint

a nem megfelelő oktatási módszertannal állítható párhuzamba.

A felméréshez felhasználtuk a jelnyelvi mérésből már ismert cicás és karácsonyi képeket, valamint kiegészítettük a feladatot egy további, összetett gondolkodást igénylő képsorral (10. kép)⁴ és egy önálló fogalmazási feladattal. A vizsgálatban arra koncentráltunk, hogy a tanulók milyen kifejezőeszközöket alkalmaznak egy írásbeli szöveg megalkotásakor, milyen stilisztikai és grammatikai sajátosságok jellemzik a kifejezőmódjukat egy bővebb, részletesebb téma kifejtése során. Az önálló szövegalkotáshoz két téma közül választhattak, az egyik esetben a szabadidős tevékenységeikről, a másikban a jövővel kapcsolatos elképzeléseikről írhattak.



10. kép. A szövegalkotási feladat 3. képsora

Az azonos képek segítségével lehetőség nyílt összehasonlítani a gyermekek szövegalkotási teljesítményét jelnyelven és írott magyar nyelven, másrészt megvizsgáltuk, hogy a tanulók milyen szintű szövegek létrehozására képesek.

3.3. A kognitív képesség mérése

A 20. század eleje óta több mint 50 féle olyan mérési módszer jelent meg, amit a siket és nagyothallók számára fejlesztettek ki az intelligenciahányadosuk mérésére vonatkozóan.

Az 1930-as évek előtt végzett mérések félrevezető eredményeket mutattak, mivel verbális mérőeszközöket

⁴ A kép forrása: <http://www.revistatus.ro/magyar/kepregenyek/minden-roevid-kepregeny/kepregenyek/a-kisvirag-es-a-hegy.html>

használva nem a siketek intelligenciáját értékelték, hanem a hallásállapotukból adódó beszédhiányt. Az első, értelmi fogyatékoságtól eltérő eredményt hozó tesztet Drever és Collins (1928) alkotta meg, akik 200 halló és 200 siket gyereket vizsgálva arra lettek figyelmesek, hogy abban az esetben, ha a hangzó nyelvet kizárják a mérési folyamatból, a két csoport megközelítőleg hasonló eredményt produkált. Ezek a vizsgálatok tehát megerősítették azt a vélekedést, miszerint a nyelvet ki kell zárni a valós eredmények elérése érdekében (Vernon 2005). Ez tehát a nonverbális tesztek kidolgozását eredményezte.

Az 1940-es évek elején, Snijders-Oomen (1943) felállított egy nonverbális skálát (SON) a siket gyerekek intelligenciahányadosának értékelésére. Ő az intelligenciát a tanulási potenciállal azonosította, ami azt jelenti, hogy a mérőeszköz már nem az addigi tanulás eredményeit mérte, hanem a tanulásra való képességet. Az új módszerrel tehát kizárták annak lehetőségét, hogy alulértékeljék azoknak a csoportoknak a teljesítményét, akiknek kevesebb lehetőségük volt a tudás elsajátítására, mint például az etnikai kisebbségeknek, a rosszabb társadalmi és gazdasági helyzetben lévőknek vagy a tanulási nehézségekkel küzdőknek. Ezzel pedig minimalizálták a szerzett ismeretekre és a verbális képességekre való támaszkodást. Mivel az intellektuális készségek erős korrelációt alkotnak az iskolai sikerességgel (Tellegen–Laros 1993; Vernon 2005), így az intelligenciaméréseket az iskolai sikeresség előrejelzésére alkalmazzák (Tellegen–Laros 1993).

3.3.1. A Raven-intelligenciateszt

Az írásbeli feladatsor kitöltése előtt egy sztenderdizált kognitív tesztet, a Raven Progresszív Mátrixokat alkalmaztuk a tanulók összetett információkon alapuló következtetési logikai képességének feltárására. A tesztre azért volt szükség, mert a tapasztalatok azt mutatták, hogy a Szakértői Bizottság által mért kognitív eredmények nem minden esetben voltak helytállóak. Ebből az alaphelyzetből kiindulva úgy véltük, szükséges egy új, a szakértői véleményektől független kognitív mérés is, ami új alapokra helyezi az egész vizsgálatot.

A teszt egy nonverbális feladatsor, amit John Raven dolgozott ki 1938-ban. A szerző a „megfigyelőképesség és a logikai gondolkodás tesztjének” nevezte (Rózsa et al. 2006: 194), mivel a feladatok megoldása a „gondolkodási képesség és az okfejtés különböző mátrixok törvényszerűségeinek felismerésével történik” (Rózsa et al. 2006). A mátrix elnevezés a feladatsorokban lévő szimbólumok elrendezésére utal, a progresszív jelleg pedig az egyre nehezedő sorrendből adódik, ami a vizsgált személyeknek nyújt segítséget a feladatok megoldásának begyakorlásában (Rózsa et al. 2006).

A mátrixok a különböző kapcsolatokra való következtetés, a kapcsolatrendszer felismerésének képességét mérik. Sperman úgy vélte, hogy a „geometriai alakzatok észlelése többnyire azonnal kiváltja a kapcsolatokról alkotott tudást, és ugyanez fordítva is igaz. Ez a megfigyelés a percepció és a szimbolikus gondolkodás egységét hangsúlyozza” (Rózsa 2006: 7). Kutatásokkal igazolták, hogy a magas pontszámot elérő személyek hosszabb ideig vizsgálják az adott feladatot, s mindez arra világít rá, hogy „a jó megoldók egyszerre több dolgot is képesek a rövidtávú emlékezetükben megtartani, de jelentheti azt is, hogy ők több erőfeszítést

szentelnek a feladatnak” (Vodegel-Matzen et al. 1994, idézi Rózsa 2006: 8).

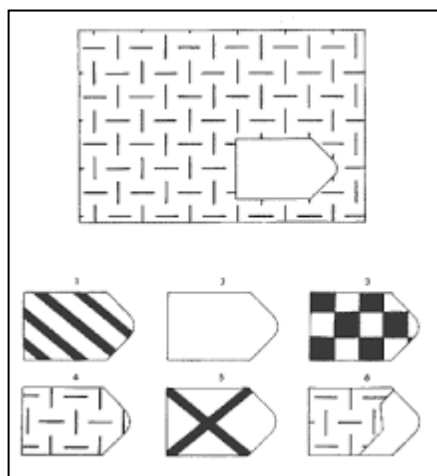
A hatékony mérés érdekében a Raven-tesztnek több altípusát is létrehozták, melyek közül kettőt használtunk a vizsgálat során: a Színes Progresszív Mátrixokat (CPM), amit a 6-10 éves korú tanulókkal vettünk fel, illetve a Standard Progresszív Mátrixokat (SPM), amit a 11–16 éves korú tanulóknál alkalmaztunk.

A tesztek egyénileg és csoportosan is felvehetőek (Rózsa et al. 2006: 139), mi az utóbbi megoldást választottuk. Az adatfelvételt a siket terepmunkások koordinálták, így a tanulók jelnyelven kapták meg a nonverbális teszt instrukcióit. A tesztválasztást elsősorban az indokolta, hogy ez volt az egyetlen olyan intelligenciateszt, ami a nyelvi szempontoknak megfelelően bizonyult, továbbá a teszt felvétele sem igényelt speciális szakmai végzettséget.

A teszt alkalmazásával nem a gyermekek bekegerezálása volt a cél, hanem elsősorban az, hogy feltárjuk a nyelvi korlátozottságból adódó hátrányok, továbbá az absztrakciót és fogalmi gondolkodást igénylő nyelvi feladatok eredménye között lévő kapcsolatot.

3.3.2. A Standard Progresszív Mátrix bemutatása

Az SPM 5 geometriai sorozatból áll, egyenként 12 darab képet tartalmaz, így összesen 60 megoldandó itemek száma. Az 5 sorozat különböző problémamegoldásokra épül. A feladatok szimbólumok sorozatából állnak, amik valamilyen rendszer szerint rendeződnek. A tesztalany feladata, hogy felismerje, milyen szisztéma szerint változnak az elemek, majd ki kell választania a megadott opciók közül a hiányzó darabot. Minden itemnek csak egy helyes megoldása van. A teszt a problémamegoldó gondolkodás és az intellektuális kapacitás feltárására szolgál (Rózsa et al. 2006: 194).



11. kép. A Raven-teszt SPM változat első sorozatának egy itemje

3.3.3. A Színes Progresszív Mátrixok bemutatása

A CPM (Coloured Progressives Matrices) 3 sorozatból és egyenként 12-12 itemből álló feladatsor, mely így összesen 36 megoldandó problémát tartalmaz. 6–12 éves korig alkalmazható. A színezett teszt sor a gyermekek számára teszi vonzóbbá a feladatlap kitöltését. Az egyes sorozatok folyamatosan ismétlődő, progresszív változáson áteső, valamint diszkrét mintázatok kiegészítését igénylik. Az SPM-hez hasonlóan a feladatok fokozatosan nehezednek, melyek megoldásához logikai okfejtésre, analógiák alkalmazására és absztrakt összefüggések felismerésére van szükség (Rózsa et al. 2006: 195).

4. A tesztcsomag alkalmazása (a tesztelés menete)

4.1. A tanári és szülői interjúk lebonyolítása

4.1.1. A tanári interjúk

A kérdőív véglegesítését követően próbainterjú készült, mely kb. 4-4,5 órát vett igénybe. Apróbát követően elvégeztük a szükséges minimális változtatásokat, majd megkezdődött az interjúk szervezése. A tanári interjúkhoz személyesen kerestük meg és kértük fel a potenciális adatközlőket a kutatásban való részvételre, melyre minden megkeresett személy pozitívan reagált. Az interjúk lebonyolítása hosszadalmas volt, mivel a tanárok többsége a tanítás mellett osztályfőnöki feladatokat is ellátott, így főleg iskolai időben (lyukas órákban), illetve a délutáni szabadfoglalkozások ideje alatt tudták vállalni az interjúkat, másrészt év vége lévén kirándulások, illetve egyéb, külső helyszínen szervezett órák és programok nehezítették a munkálatok kivitelezését.

Összesen 10 interjú készült halló oktatókkal 2015. április 30. és 2015. július 1-je között. A beszélgetések helyszíne minden esetben az oktatási intézmény volt, ennek köszönhetően rendszeresen előfordult, hogy a gyermekek félbeszakították az adott interjúta különböző problémáik, kérdéseik miatt. Az iskolai környezet ezen szempontból némileg hátrányt jelentett, ugyanis a diktafonnal rögzített felvételek többsége fenti okok miatt erős háttérzajjal készült, másrésztől azonban előnyös volt a tekintetben, hogy az adatközlők ezáltal kevésbé érezték feszélyezve magukat az interjúk alatt. A 10 interjú során összesen kb. 34 órányi hanganyagot rögzítettünk.

A halló gyógypedagógusok mellett 4 siket oktató vett részt a vizsgálatban. Közülük hárommal Nagyné Kiss Anna, siket terepmunkás készített interjút jelnyelven. A negyedik, implantátumot viselő adatközlővel hangzó nyelven beszélgettünk. A jelnyelvi interjúk az MTA Nyelvtudományi Intézetének stúdiójában készültek, minden esetben 3 kamera rögzítette a beszélgetéseket, a hangzó nyelvi interjúkat ugyanott diktafonnal vettük fel. Összességében 17 órányi videó- és 4 órányi hanganyag készült.

4.1.2. A szülői interjúk

A kérdőív véglegesítését megelőzően az egyik terepmunkással végeztünk próbainterjúkat, majd a szükséges javításokat követően megkezdük az adatközlők felkeresését. Elérésükben az iskola igazgatónője, valamint az osztályfőnökök segítségét kértük, akik személyesen és/vagy elektronikus úton továbbították a kérést. Mivel azonban ez a megkeresési mód kevésbé volt sikeres, így Nagyné Kiss Anna siket kolléganőm segítségével személyesen próbáltuk elérni őket, mely módszer hatásosabbnak bizonyult. Részt vettünk egy olyan iskolai rendezvényen, ahol a szülők is megjelentek, így az évfáradó ballagáson próbáltuk elérni a lehetséges adatközlőket. Végül 11 siket és 6 halló szülőt tudtunk bevonni a vizsgálatba. A siket szülőkkel megközelítőleg 25 órányi videófelveétel, a halló szülőkkel kb. 20 órányi hangfelvétel készült. A szülői interjúkat minden

esetben az MTA Nyelvtudományi Intézetben rögzítettük. A siket szülőkkel Nagyné Kiss Anna siket terepmunkás interjúzott, a halló szülőkkel én beszélgettünk. A siket és halló szülői interjúkat párhuzamosan készítettük 2015. május 5. és július 18. között.

4.2. A jelnyelvi kompetencia vizsgálatának folyamata

Mivel a gyermekek kétnyelvű környezetben élnek és a mindennapjaik során két nyelvet használnak, így a méréseket mind a jelnyelvi, mind a hangzó nyelvi készségeikre vonatkozóan elvégeztük. A tesztelés két fázisban történt: Az első fázisban 9 próbavizsgálat előzte meg a jelnyelvi felmérést, amibe 4 szakközépiskolás, 3 szakiskolás és 2 alsó tagozatos tanulót tudtunk bevonni úgy, hogy a vizsgálandó célcsoport száma ne sérüljön. A próbatesztelést követően a kérdéssort átdolgoztuk a próbainterjúk eredményei alapján, majd ezt követően került sor a 37 éves interjú lebonyolítására 2016. március 3. és június 4. között.

Az éves tesztelés során a jelnyelvi kompetencia mérését minden olyan tanulóval elvégeztük, akik rendelkeztek a méréshez szükséges szülői engedéllyel az első előkészítő osztálytól egészen 8. osztályig. Ez az adott intézményben 37 tanulót jelentett. Csupán 4 gyermektől nem kaptunk vissza a szülői hozzájárulást. Hangsúlyozandó, hogy az egyes osztályokban maximum 4-5 diák tanul, tehát a részvételi arány az összlétszámhoz képest igen magasnak bizonyult. A szülői engedély kiterjedt a gyerekekkel elvégzendő jelnyelvi és írott magyar nyelvi tesztelés lefolytatására, valamint a szakértői véleményük megtekintésére. A gyermekek vizsgálatához szükséges szociokulturális háttéradatokat az osztályfőnökök segítségével rögzítettük.

Az adatgyűjtésben 4 siket terepmunkás közreműködött, akik minden esetben párokban dolgoztak. Az aktív terepmunkás feladata a vizsgálat lebonyolítása volt, a passzív a válaszok rögzítése, a technika ellenőrzése, valamint a vizsgálat során nyelvi szempontból releváns információk és metaadatok feljegyzése. A terepmunkások összehangolt munkája tehát rendkívül fontosnak bizonyult a mérések rögzítése során. A tesztsorban levő próbafeladatokat követően az éves tesztelés csak azután vehette kezdetét, ha a terepmunkás meggyőződött arról, hogy a tanuló biztosan érti a feladatot. A tesztelést minden esetben 2 kamerával rögzítettük, így összesen 268 órányi (1,4 TB) videóanyag készült. Ezen kívül a vizsgálatához egy képernyőkép rögzítésére alkalmas szoftverrel ellátott érintőképernyős laptopot alkalmaztunk, amellyel 108 órányi (9,3 GB) felvételt rögzítettünk. Mivel alapvető fontosságúnak tartottuk, hogy a tanulók ugyanazokat az instrukciókat, illetve ugyanolyan körülmények között oldják meg a feladatokat, ezért a tesztsorhoz használt jelnyelvi videókat előre felvettük. Eredeti elképzeléseim szerint a méréshez egy olyan szoftvert alkalmaztunk volna, mely lehetővé teszi az adatok rögzítését, majd azok exceltáblázatba történő importálását, de a tesztsor specialitása és terjedelme miatt nem találtunk erre a célra megfelelőt. Így miután a szoftveres tesztelés nem valósulhatott meg, Power Pointban állítottuk össze a feladatsort. Az terepmunka 2016.

március 3-tól 2016. június 4-ig tartott, a mérések az oktatási intézmény egy termében készültek.

4.3. Az írott magyar nyelvi felmérő és a Raven-teszt lebonyolítása

A jelnyelvi tesztelést követően – kb. 4-5 hónappal később – az írott magyar nyelvi készségek vizsgálata következett, melyet 10 közép- és 1 általános iskolás siket, valamint 3 halló gyermekkel teszteltük az éles bevetést megelőzően. Az írásbeli vizsgálat előtt került sor a Raven-teszt kitöltésére is. A terepmunkásokkal a feladatsor összeállítását követően egyeztettük a feladatokat mind nyelvi, mind adatfelvételi szempontból, majd a terepmunka menetét is véglegesítettük.

Az írott magyar nyelvi felmérőt az országos kompetenciamérés mintájára 4. osztálytól terveztük felvenni, de az osztályok összevonása miatt egy 3. osztályos tanuló is bekerült a célcsoportba, így az írásbeli tesztelést 22 tanulóval végeztük el. A Raven-teszt írásbeli feladat előtt oldották meg a tanulók, az alsóbb osztályokban tanuló diákok pedig külön töltötték ki az intellektust értékelő feladatsort.

Az írott magyar nyelvi tesztelést 2 siket terepmunkás felváltva végezte 2016. október 20. és 2016. december 12. között. Az adatfelvétel kisebb csoportokban (maximum 5-6 tanuló) történt, mivel a feladatsor kitölttetése a jelnyelvi mérésekkel ellentétben nem igényelte a terepmunkással való folyamatos interakciót. Az instrukciókat a tanulók kézfelnyújtást követően jelnyelven megkapták, illetve a feladatlapon elolvashatták. A terepmunkások feladata tehát itt is összetett volt, mivel a vizsgálat tényleges lebonyolítása mellett az instrukciók ismertetését a gyermekek haladásának követését, az adminisztrációt és a vizsgálat megfigyelését is végezték.

Ezen kívül mivel nem állt rendelkezésre jelnyelven kommunikáló vagy siket pszichológus, aki a kognitív tesztelést koordinálhatta volna, így a már említett Raven-tesztet is a siket terepmunkások bonyolították le. A Raven-teszt kitöltése átlagosan 15–20 percet vett igénybe, míg az írásbeli feladatsor kitöltési ideje változó képet mutatott: néhány tanulónak csupán egy tanóra is elegendő volt a feladatlap kitöltéséhez, de olyan esetre is volt példa, akinek 5-6 tanórára is szüksége volt. A tanórák közti szüneteket minden esetben megtartottuk.

4.4. A kontrollcsoportos vizsgálat

Az írásbeli eredmények értelmezéséhez kontrollcsoportot is alkalmaztunk, így a feladatok kategóriájában és életkorban egyeztetett hallókból álló kontrollcsoport is megoldotta. A kontrollcsoport tagjai két iskola tanulója közül kerültek ki, melyre a speciális intézményekre jellemző előkészítő osztályok miatt volt szükség. Az előkészítő évfolyamok miatt ugyanis szegregált intézményekben az általános iskolai képzés 8 évfolyam helyett 10 évfolyamra bővül. Ennek következtében a 7. és 8. évfolyamon tanuló hallássérült általános iskolásoknak középiskolából került ki a kontrollpárja. A két iskola minden tekintetben hagyományos oktatási

intézmény, melyek diákjai megközelítőleg azonos szociokulturális körülmények között élnek az általunk vizsgált tanulókhoz viszonyítva. A kontrollpárok felkutatásánál a nem és korbeli azonosság mellett további szempont volt a tanulmányi átlagis, azaz a kiválasztott tanulók semmiképp sem lehettek átlagon alul vagy átlagon felül teljesítő diákok. A kontrollcsoportos vizsgálatra 2017. január és május között került sor.

5. A siketiskolai mérőeszköz-csomag alkalmazásának eredményei és tanulságai

5.1. A tanári interjúk értékelése

5.1.1. A tanár adatközlők nyelvi, szakmai háttere

Interjúalanyok jelentős szakmai múlttal, szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A halló pedagógusok közül mindannyian a ma már az ELTE karaként működő Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Főiskola gyógypedagógia szakán szereztek gyógypedagógusi diplomát. A vizsgálatban részt vevők között vannak 4-5 éve tanító fiatal gyógypedagógusok, valamint több mint 30 éve a pályán dolgozó tanárok egyaránt.

A siket pedagógusok hallásállapotuk és jelnyelvhasználatuk alapján heterogén csoportot alkotnak. Két nagyothalló, egy siket és egy felnőttként implantált oktató dolgozik az iskolában. Mindannyian halló családból származnak.

5.1.2. Az iskola diákjai képességeinek megítélése

Az interjúkban részt vevő oktatók a diploma megszerzését követően a vizsgált tanintézményben helyezkedtek el. Adatközlőink szeretik a munkájukat, szeretik a gyermekeket, akiket tanítanak, noha gyakorta igen komoly kihívásokkal kell szembenéznük. Az osztályfőnökök igen szoros kapcsolatban állnak az osztályukban tanuló gyermekekkel, sokszor jóval a munkájukon túlmutató feladatokat is ellátnak a gyermekek egészsége vagy akár a biztonsága érdekében.

Az iskolai megfigyeléseken alapuló tapasztalatok azt mutatják, hogy valóban sok gyengébb képességű vagy halmozottan sérült gyermek tanul itt, ugyanakkor hangsúlyozandó, hogy a diagnosztizált tanulási- és magatartászavarok egy jelentős része megkérdőjelezhető. Erről az egyik adatközlő a következőképpen vélekedett:

„[...] nagyon nehéz elkülöníteni, különösen ilyen kiskorban, hogy mi az, ami amiatt van, mert hogy hallássérült, annak van valami következménye, tehát a hallássérülésből levezethető egyéb probléma van, ami a kommunikációs akadályozottság miatt van. Tehát hogy nem tudja kifejezni magát. Tehát nagyon sok olyan viselkedészavaros gyerek van, akinél azt gondolom, hogy nem organikus eredetű, hanem abból fakad, hogy frusztrált. Frusztrált, mert nem érti a körülötte lévő világot, frusztrált, mert ő nem tudja elmondani, hogy mit akar. Tehát ez esetben a viselkedészavar az nem jelenne meg, hogyha volna módja kapcsolatot teremteni.” HT_1

5.1.3. A siket közösség és a jelnyelv iránti attitűdök megismerése

A tanárok szempontjából a siket közösség megítélése kettős. Egyetlen olyan tanár sem volt, aki kizárólag fogyatékosnak tartaná őket. Négy halló pedagógus kisebbségként tekint rájuk, a siket pedagógusok közül

ketten kisebbségként értelmezik, ketten egyszerre tartják fogyatékos személyeknek és kisebbségnek a siketek közösségét. A halló pedagógusok többsége jellemzően ugyanezt a nézetet vallja:

„Hát ez nehéz kérdés, mert általánosítani kell. Vannak olyan siket ismerőseim, akiket nem tartok fogyatékosnak, mert csak siketek, és aztán vannak olyanok is, akik inkább a fogyatékos kategóriába kerülnek, de nem feltétlenül csak a siketségük miatt. Úgyhogy leginkább mindkettő.” HT_5

„Én általában kisebbségként szoktam rájuk tekinteni, mert azt gondolom, hogy bármire képesek lehetnek, amit valóban szeretnének, és amit valóban akarnak. Szóval én ezt a fogyatékoság dolgot nem szeretem, és nem is szoktam bennük erősíteni.” HT_7

A következőkben a jelnyelv megítélését boncolgattuk. Még ma sem általánosan elfogadott tény a köztudatban, sőt még gyakran nyelvész körökben sem a jelnyelv természetes önálló nyelvi volta.

„A siketek, amikor egymás között vannak, nagyon sokszor a jeleket elnagyolják, gesztikulációval, testbeszéddel, mimikával pótolják azokat az információkat, amiket mi jelbe és szóba fogalmazunk meg, és ettől az a fajta jelelés, amit ők használnak egymás között, egy-egy gesztus, számomra inkább ilyen gesztusnyelvnek tűnik.” HT_2

„Hát az lesz (nyelv). Én szerintem az lesz. Én még nem érzem abban a stádiumban.” HT_3

„Elméletileg igen, a gyakorlati tapasztalatom az, hogy nem. Nem úgy, mint egy beszélt nyelv. Vagy inkább úgy fogalmaznék, hogy a tapasztalatom az, hogy nem használják úgy. Nem használják olyan szinten vagy olyan színvonalon, ahogy én azt meg tudom ítélni a jelnyelvi tudásommal.” HT_5

A fenti megállapítások alapján elmondható, hogy a gesztusnyelvvél való téves azonosítás leginkább a saját alacsony szintű jelhasználathoz viszonyítottan történt, továbbá a jelnyelv hiányos ismeretéből fakad.

A beszélgetések alapján elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok jelhasználatot tanultak különböző tanfolyamokon, de grammatikát nem. Ez nem róható fel nekik, hiszen a jelnyelv leírása akkor még nem történt meg, s a jelnyelvi tanfolyamokon oktató siket tanárok sem rendelkeztek olyan mértékű metanyelvi és grammatikai tudatossággal, hogy a fent említett hiányosságokat kiküszöböljék.

A fentiekén túl a jelnyelv iránti attitűdök abban is megragadhatók, hogy a gyógypedagógusok mennyire tartják hasznosnak ezt a nyelvet. Noha az közvetlenül nem vita tárgya a siketiskolában oktató tanárok körében, rákérdezve annak mibenlétére, ellentmondó válaszokat adtak az interjúalanyok. A tanárok többsége ugyanis egy segédnyelvként vagy közvetítőnyelvként, illetve a hangzó nyelv helyettesítőjeként értelmezi a jelnyelvet annak ellenére, hogy a korábbi kérdés alapján a többség nyelvként ismerte el:

„Egy plusz eszköz, ami adott helyzetben megsegíti vagy helyettesítheti a hangzó beszédet.” HT_5

„A pontosabb információcserében (látom a jelnyelv hasznosságát). Tőlem a gyerekek felé, illetve a gyerekektől az én irányomba, és illetve a szülők tekintetében ugyanúgy. Akinél a jelnyelvet használjuk, ott mindenképpen pontosabb.” HT_4

Ezt követően a jelnyelv oktatási folyamatban betöltendő szerepe került a középpontba. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok szerint a jelnyelv el tudja-e látni az oktatáshoz szükséges nyelvi funkciókat. A kapott válaszok alapján világossá vált, hogy a jelnyelvet önmagában a jelenlegi állapotában nem tartják alkalmasnak az oktatás nyelvének betöltésére:

„A jelnyelv alkalmas a tanítás nyelvének betöltésére, de a társadalomban való boldogulásához szükség van a magyar nyelvre is.” ST_4

„Elméletileg igen, gyakorlatilag pedig nagyon-nagyon sokat kellene fejleszteni, rendszerezni a jelnyelvet ahhoz, hogy valóban be tudja tölteni.” HT_5

Az idézetek alapján tehát azt láthatjuk, hogy egy kétnyelvű oktatási modellben csak jelentős változtatások mellett tudják elképzelni a jelnyelvet az oktatás nyelveként.

5.1.4. A saját nyelvi kompetenciák megítélése

Az iskolában tett látogatások azt erősítették meg, hogy a halló oktatók többsége, noha erősen különböző szinten, de használja a jelnyelvet – pontosabban a jellel támogatott nyelvi változat valamelyikét – a tanítás és az iskolában zajló diskurzusok során. A kapott információk alapján megállapítható, hogy mind a siket, mind a halló tanárok többsége ismeri a jelelt magyar és a jellel kísért magyar nyelv fogalmát, el tudják különíteni a jelnyelvtől. A kérdést a hallássérült oktatóknak is feltettük. Egyikük a használati oldalról közelített meg a kérdést, miszerint

„A tolmácsok is ezt használják, nem siketesen jelelnek. Az iskolában is vannak tanárok, akik még nincsenek bizonyos szint fölött, így ők is ezt használják. De ha jó az oktató, akkor ezen is jól át tudja adni a siketes szemléletet. Az elmúlt 4-5 évben már a tanárok között is van, aki egyre siketesebben jelel.” ST_4

5.1.5. A siketek nyelvhasználatának megítélése

„A siketek jelelése sokkal egyszerűbb, grammatikájában más, a gondolatoknak a lényegét fejezi ki, és az apró dolgokra nem terjed ki. Emiatt nagyon sok félreértés adódik vagy adódhat. Kevésbé választékos, mint a beszéd.” HT_5

„Azok a proformok, amiket egy siket alapvetően használ, nekem meg kell tanulnom. Vagy azok a siketes apróságok, mint amikor csak így felbúzzák az orrukat [mutatja], vagy ugye az imádomnak, az utálokna a jele [mutatja], néha még én is eltévesztem, hogy melyik hol van, és ugye más hozzá a mimika. Nekik ez sokkal természetesebb és hozzáák magukkal. Míg egy halló, aki úgy tanulja meg a jelnyelvet a munkája során vagy önszorgalomból, gondolom, hogy ez azért sokkal nebezebben alakul ki. S hogy egy olyan közösségben, mint bármelyik nyelvnél, át lehet venni ezeket is és bele lehet épülni abba hallóként is.” HT_6

Nem láttam még hallót úgy jelezni, mint egy siketet. Akármilyen magas is a jelnyelvi kompetenciája. Persze lehet, hogy vannak, csak még én nem láttam. A hallók nem veszik úgy át annyira a nyelvi struktúrát, inkább maradnak a ... nem mondom, azt, hogy jelelt magyart használnak, ez így nem igaz, de nyelvtanában az közelebb áll a magyar nyelvtanhoz, mint az a jelnyelv, amit egy anyanyelvi siket használ egy másik anyanyelvi sikettel.” HT_9

A halló adatközlők többsége úgy véli, hogy a siket gyermek anyanyelvét a család státusza, azaz hallásállapota, valamint az otthoni környezetben használt nyelv határozza meg. Így a siket családból származó siket gyerekeknek a jelnyelvet, a halló családból származók esetében a magyar nyelvet tekintették anyanyelvnek.

„Hát igazából a jel. Tehát az egyértelmű, hogy ők nekik, tetszik, nem tetszik, akár halló szülőtől jön, akár nem, akkor is az lesz. A jel.” HT_2

„Hát a jelnyelv. De az az igazság, hogyha halló családba születik, ott már van vita. Mert a halló családban ugye nem jelnyelven kezdenek el vele beszélni, akkor itt már viták vannak azok között is, akik... hallottam én már siketet, aki azt mondta, hogy ő nem jelnyelven kapta meg rögtön az első impulzust, mert az ő anyja halló volt és az ő apja halló volt, most már anyanyelvének tartja, mert megtanult jelezni, de régebben nem mondta volna ezt. Tehát ez vita. De hát én azt gondolom, hogy a 90%-uk azt mondja, hogy a jelnyelv.” HT_3

Ugyanerre a kérdésre a siket adatközlők kétféle választ adtak: hárman úgy vélték, hogy a szülők hallásállapota határozza meg a siket gyermek anyanyelvét (ST_1, ST_3 és ST_4), míg ST_2 szerint a magyar jelnyelv. A válaszaik azért is okoztak meglepetést, mert noha mindannyian halló családból származnak, a saját anyanyelvüket ettől eltérően határozták meg.

5.1.6. A siket közösség és a kultúra mibenléte

A siketekkel és a jelnyelvvvel kapcsolatos attitűdök után a siket kultúra meghatározását kértük az adatközlőktől.

„Hát ez is egy nagy vitatéma, hogy van-e siket kultúra, sok kollégánál azt mondja, hogy nincs, én azt gondolom, hogy ez is egy kialakulóban lévő dolog, inkább afelé hajlok, hogy igen van, de azért úgy hagyományok, egy csomó minden azért még nincs, most egy nagy fellendülést látok ebben, biztos, hogy a későbbiekben sokkal inkább azt tudnám mondani, hogy igen. Formálódik, minden formálódik. Ezt leginkább az önszerveződésben tapasztalom, sokkal tudatosabbak, sokkal jobban figyelnek a saját maguk képviseletére, tehát nyilván az, hogy van parlamenti képviselő az is fontos, hogy van EU-s képviselő az is fontos, de szerintem a hagyományok még nem annyira kialakultak, nincsenek olyan erős, én nem is tudnék olyan mást mondani. Megmondom őszintén. Nyilván nem látok mindenbe bele, de én emiatt hajlok erre, hogy a tudatosság egyre erősebb és nagyon helyesen, és sokkal jobban képviselik magukat, mint régen. És fontosabb nekik a jelnyelv is, mint régen volt. Tehát azt gondolom, hogy ezt 20 évvel ezelőt nem mertem volna mondani.” HT_3

„Sokat gondolkodtam rajta, de még nem tudtam eldönteni. Nem tudom. Vannak elemei, biztos, igen, eleve, ha a nyelvet nézzük, akkor igen, de ha a kultúra mint tágabb fogalmat, akkor nem biztos, hogy azt mondom, hogy igen.” HT_4

A siket oktatók közül az egyikük nem tudta meghatározni a siket kultúra definícióját, ketten viszont nagyon hasonlóan értelmezik:

„A siketek egymás között jelelnek. A jelnyelvhasználat a meghatározó. Nemcsak az iskolában, hanem azon kívül is, otthon, a SINOSZ-ban, a siketek közösségében.” ST_2

mennyire tudnak egymással kommunikálni. A 4. pedagógus szerint a jelnyelvhasználaton múlik, ezért nem fogadják el egymást.

5.1.7. A pedagógiai gyakorlat és az alkalmazott módszerek megismerése

A nyelvvel, a közösséggel és a siket kultúrával kapcsolatos alfejezetek után érdemes megvizsgálni az iskolában működő nevelési-oktatási folyamatot, a pedagógiai gyakorlat ismérveit, az oktatási módszereket, valamint a hozzájuk fűződő véleményeket, tanári nézeteket.

Egy-egy gyógypedagógus bármelyik évfolyamnak bármilyen tantárgyat taníthat, mivel az alsó tagozaton a szurdopedagógiai képesítés a megkövetelt, s nem a szakos diploma. Így rendszeresen előforduló jelenség, hogy egy tanár két különböző oktatási szinten párhuzamosan tanít különböző tantárgyakat. Azon túlmenően, hogy ez kérdéseket vet fel a tanári kompetenciák felől, hiszen minden tanár azonos szakon szerzett diplomával rendelkezik többnyire egyéb szaktanári képesítés nélkül, a pedagógusok számára is rettentő megterhelő lehet.

Fontos látni, milyen iránymutatást kaptak a gyógypedagógusok a főiskolán az oktatási alapelvekre vonatkozóan, illetőleg történt-e változás ezzel kapcsolatban. A képzés során megszerzett tudás, illetve az akkori módszertani megfontolások ma is élénken élnek a tanároknál, noha az eltelt idő távlatában, valamint az elmélet gyakorlatban való alkalmazása során megtapasztalták, hogy gyakran az elmélet és a valóság egymástól távol álló jelenségek. A folyamatos kudarcélmény és sikertelenség eredményeképp többen felismerték, hogy változásra, változtatásra van szükség, melyhez segítségre van szükségük.

„Hát az már nagyon-nagyon régen volt, de hát az az orális-auditív módszerre képezték ki minket. Abban az időben teljesen [az a szemlélet volt a meghatározó]. Bár már, amikor én ugyan utolsó évben kijöttem levelezőre, akkor már volt jelnyelvi tanfolyam. Beindult egy jelnyelvi tanfolyam a főiskolán. Egy ilyen nagy vastag zöld könyvből lehetett tanulni, arra emlékszem. Ennyi nyitás volt ebbe az irányba, de de abszolút az orális auditív szellemben tanítottak minket. És az is működött itt, tehát ha bejöttem ide, akkor mindenki azt csinálta, azt lehetett ellesni tőlük. [...] a gyógypedagógus azért alapvetően egy olyan típusú ember, aki segíteni akar. És és szeretné, hogy hogy kapcsolata legyen a gyerekekkel. És hogyha nem működik a szájról olvasás, nem működik az auditív út, akkor bármilyen módon, akár a cigánykerekezve próbálja megértetni magát a gyerekekkel, és nyilván valóan a cigánykerék előtt azért megjelenik a jelnyelv. Tehát, hogy hogy azért mindenki, amikor becsukta az ajtót, még legvadabb időszakban is, nekem meggyőződésem, amikor becsukta a tanár az ajtót, és tudott valamennyire jelelni, mert azért azt ellesték a gyerekektől, volt az a pont az oktatásban, amikor elkezdett jelelni. Mert akarta, hogy értsék. Illetve azt is akarta, tehát hogyha egy tanár észnél volt, akkor már csak azért is kellett tudnia valamilyen szinten jelelni, hogy értse, amit

a gyerekek egymás között megbeszélnek. Tehát azt azt merem gondolni, hogy mindenki mikor becsukta az ajtót valamilyen szinten jelelt.” HT_1

„A módszereket szerintem még nagyon alaposan megtanították nekünk. Tehát akkor még Csányi tanárnő nagyon, nagyon erősen benne volt. Tehát tőle nagyon sok mindent megtanultunk a módszertannal kapcsolatba. Az emberséggel kapcsolatba meg azt meg itt tanulta meg az ember a többiektől. Tehát, hogy itt nem húsdarabokat tanítunk, hanem gyerekeket. A főiskolán nem mindenkitől így jött le. [...] Én a főiskola alatt, és utána, amikor idekerültem, nulla darab jelet ismertem, én egyáltalán nem tudtam jelelni. Én abszolút az auditív verbális, orális módszer, hallásmaradvány kibaszálása, gesztusokat lehet használni, de jelet semmit nem lehet használni.” HT_4

„Nyilván a rendszer is más volt, más volt az iskolai respekt. Komoly partizán munka kellett ahhoz, hogy használj. És persze lehet most azt mondani, hogy miért nem csináltuk másképp, de én azt tudom mondani, hogy ha egy rendszerben élsz, mondjuk egy régi rendszerbe születik valaki, akkor nem tud nagyon. Egy-két fecske nem csinál nyarat. Úgyhogy ahhoz sokkal több minden kellett volna, hogy tudjunk ezen változtatni. Ez olyan, mintha a Kádár-rendszerben miért nem lázadtál fel, és hogy bírtad azt a kommunizmust. Hát úgy, hogy beleszületél, és nem volt más. Azt kellett csinálni. Az ember nem értett vele egyet, és nem örült neki, de nem volt választási lehetősége. Én azt érzem, hogy ugyanez van azokkal, akik régebben belekerültünk ebbe az oktatásba, nem volt választási lehetőségünk.” HT_3

[...] mindenképpen kell a tanórákon, azt gondolom, főleg egy siketiskolában. Nem tudom elképzelni a siketiskolát jelnyelv nélkül. Elképzelni nem tudom, hogy tanít valaki siketeket jelnyelv nélkül.” HT_7

A siket pedagógusok elsősorban a kommunikációban tapasztalnak változást. Mindannyian szóvá tették, hogy korábban nem lehetett jelnyelvet használni, jelnyelven tanítani, ma viszont mindannyian, különösen ST_2 és ST_3 jelnyelven tartják óráikat, míg ST_1 és ST_4 inkább a két nyelv párhuzamos alkalmazását preferálják az oktatás során.

A halló pedagógusok esetében is látnak változást az oktatási és módszertani gyakorlatra vonatkozóan, de megjegyzik, hogy ők nem a természetes jelnyelvet használják, hanem a jellel támogatott hangzó nyelvet. Fontosnak tartották azt is megosztani, hogy tapasztalatuk szerint a gyerekek sokkal nagyobb bizalommal fordulnak feléjük, mint a halló kollégákhoz, aminek okát elsődlegesen a közösségi, az összetartozás érzetéhez kötik.

5.1.8. A tanulók nyelvi és a tanulási sikerességét meghatározó kompetenciáinak megítélése

A tanárok arról számoltak be, hogy a hangzó nyelvi kompetencia messze elmarad az elvárt szinttől, ugyanakkor lényeges, hogy a jelnyelvi kompetenciájuk, elsősorban a halló szülők gyermekeire vonatkozóan sem biztos, hogy eléri a második generációs gyermekek nyelvi szintjét. A nyelvi készségek elmaradásának okát mind a tanárok, mind a szülők gyakran a részképességzavaroknak tulajdonítják. Az alábbi idézetből mindez világossá válik:

„Nagyon alacsony. Nagyon. Az információ nagyon vékony rétege adható át akármelyik nyelven is. Most, ha a kicsikre gondolok, akkor, amit én áthidalásként tudok tenni, de mondjuk egy kicsiknél, ovisoknál, halló oviban is az van, hogy

tapasztalatból indulunk ki. Tehát a közösen átélt élményekre építve azt magyarázva vagy azt értelmezve jelenik meg a nyelv. Tehát úgy légből kapva, és akkor itt a mese tulajdonképpen ilyen szempontból egy légből kapott dolog, mert nem egy átélt dolog, nem működik egyik nyelven sem. Csak közvetlen megtapasztalás alapján bízhatom abban, hogy tényleg ugyanarról beszélünk vagy ugyanazt gondolja vagy remélhetem, hogy legalább hasonlót gondol, mint amit én szeretnék közölni.” HT_4

A következőkben arra voltunk kíváncsiak, hogy az adatközlők látnak-e különbséget a siket szülők és halló szülők gyermekei nyelvi és tanulmányi teljesítménye között. S ha látnak, miben és hogyan nyilvánul meg.

„A siket szülő siket gyereke kommunikál, a halló szülő siket gyereke is kommunikál valamilyen módon, de sokkal nehezebben és sokkal hiányosabban. Vagy, hogy fogalmazzak? Igazából azt gondolom, hogyba egy. Jó. Ha veszünk egy ideális helyzetet, hogy volt korai fejlesztés is, óvoda és valamilyen kommunikáció kialakul az anya–gyermek között, legyen az csak valamilyen gesztus vagy egy-egy szófoszlány vagy egy-egy jel, akkor már van kommunikáció, akkor már az egy jobb helyzet. De ebből van a kevesebb, az ilyen gyerekből, aki így kerül aztán iskolába, és sokkal több az olyan, ahol semmilyen jelet, semmilyen gesztust nem használ a szülő, nem is érzi azt, hogy a gyerekével hogy kéne beszélni. Ha már beszélek, akkor viszont lassabban. Eleve 'gyere' tehát, hogy ilyen gesztusok sincsenek, hogy nagyon kevés van, ahol ezt így a szülők érzik. Na, az ő kommunikációjuk nagyon nehezített az ilyen gyerekeknek. És amikor bekerül az iskolába vagy már ugye most már az óvodába, és ott van jel, akkor így kitérül a világ a gyerek előtt. Igenis kell a jel, és van létjogosultsága, és nagyon nehéz mérlegelni, hogy mikortól és hogy. Hogy lesz beszéd, nem lesz beszéd, inkább jel vagy melyiket hogy használjuk. Mert a hallássérült szülő hallássérült gyereke kevésbé beszél, viszont jelbe mindent megért, és azt át lehet neki fordítani a magyarrá, és akkor az már megy. És mivel jelnyelvhasználattal is ugyanúgy a figyelem fejleszthető, szerialitás fejleszthető, fejlődik, akkor innentől kezdve az írás-olvasást, a beszédet se olyan nehezen fogja elsajátítani, míg a halló szülő hallássérült gyereke inkább mozaikosabban látja a világot és az megjelenik beszédtanulásban is.” HT_4

A halló pedagógusok mindkét nyelvi teljesítményt nagyon alacsony szintűnek értékelték, noha a jelnyelvet valamivel erősebbnek érzik a hangzó nyelvinél. A szövegértési és írás-olvasási teljesítményt is rendkívül gyengének ítélik meg, melyek fejlesztése komoly módszertani kihívásokat jelent számukra.

„Szövegértést és nyelvtani szintet mérünk minden évben év elején, év végén, illetve akár évközben is, hogyba egy új tanuló akkor érkezik. És minél nagyobbak, annál inkább. De a kicsiknél is szükség van arra, hogy megnézzük, hogy hol tart az adott gyerek. [...] A gyerekek olvasási készsége jó pár évvel elmarad a várttól, az elvárhatótól. [...] A szövegértési kompetenciájuk változó. Igazából mivel a saját osztályomat tudom megítélni elsősorban, nagyon-nagyon változó, hogy honnan jönnek és hol tanultak. [...] Az elmaradást leginkább az írott nyelvi szövegértés esetében tapasztalom. A nyelvtan miatt. Talán nem is a szókincs miatt, mert szövegértésben sokkal jobbak, de a nyelvtan nagyon- nagyon nehéz nekik.” HT_5

„A szövegalkotási képességük is gyenge. A leggyengébb hangzó nyelven, gyenge írásban és talán megfelelőnek mondanám jelnyelven. A matematikai-logikai képességeket tekintve nincs eltérés a halló társaktól. Tehát itt is ugyanúgy vannak jó matematikai képességű gyerekek, az osztályból többen is voltak nemzetközi versenyen, ott inkább a szöveges feladatok azok, amik lebizsácsolják a teljesítményt. De maga a matematikai tudás és készség az nem.” HT_5

5.1.9. A tanulók szociális háttérének megítélése

A fentiekén túl a pedagógiai gyakorlatot további tényezők nehezítik. Komoly problémát jelent a gyermekek szociális háttéré, a gyakran nem megfelelő elsődleges szocializációs környezet, ami amellet, hogy tovább fokozza az oktatási gyakorlat küzdelmeit, nagyban befolyásolja a gyermekek tanulási motivációját is.

5.1.10. A tanári interjúk eredményeinek összefoglalása

Az interjúk alapján az alábbi következtetéseket vonjuk le mind a siket, mind a halló pedagógusokra vonatkozóan:

- A pedagógusok értelmezésében nem válik el élesen a nyelv és beszéd fogalma, illetve további, különösen nyelvi kérdésekkel kapcsolatos információk keveredése, téves ismerete is tetten érhető.
- A kétnyelvűség meghatározása, s velejárói nem minden pedagógus számára egyértelműek.
- Az írás- és olvasástanulást kizárólag a hangzó nyelven keresztül történő folyamatnak tekintik.
- Nem minden pedagógus számára evidens, hogy a korai hozzáférhető nyelvi input által történő nyelvelsajátítás a kognitív képességek fejlődésének záloga.
- A nyelvi készségek elmaradását a hallásállapot mellett gyakran a részképességzavaroknak tulajdonítják.
- A kétnyelvű oktatással kapcsolatos módszertani megfontolásokkal kapcsolatban minimális információval rendelkeznek.
- A tudatosabb módszertani elvek gyakorlatba ültetéséhez folyamatos jelnyelvi képzésekre, tanfolyamokra lenne szükség a halló pedagógusok jelnyelvi kompetenciájának emelése céljából.
- Az iskolában dolgozó siket pedagógusok és asszisztensek oktatási gyakorlatba történő minél szélesebb körű bevonásához tudatos nyelvhasználatot erősítő tréningek, továbbképzések szükségesek a hallássérült kollégák számára.

5.2. A kognitív vizsgálat eredményei

A Raven-tesztet a kutatásban részt vevő mind a 37 tanuló megoldotta. Az eredmények bemutatása előtt azonban fontosnak tartok ismertetni néhány releváns háttér adatot.

A 37 tanuló közül 15-nek a hallásállapota mellett egyéb részképességzavart is tartalmaz a szakértői véleménye, pl. diszlexia, diszfázia, figyelemzavar, magatartászavar stb. A részképességzavarok esetében azonban érdemes elgondolkodni azon, hogy ez a részképességzavar a nyelvi korlátozottság előzménye-e, vagy netán éppen annak következménye. 5 tanulónál a hallásprobléma és a részképességzavarok mellett valamilyen tartós, de nem mentális jellegű betegség is fennáll, 3 diáknál enyhébb fokú értelmi sérülés jelenik meg. Mindösszesen 14 tanulónál szerepel csak a „hallásfogyatékoság”.

A Raven-teszt 5 intelligenciaövezetet állít fel: értelmi fogyatékos, átlagon aluli, átlagos, átlagon felüli és extrém magas intellektus (Rózsa S. 2006: 13). E szerint a tanulóink közel egyharmada (11 fő, 30%) átlagos intellektussal rendelkezik, ellenben egy jelentős számuk, 17 fő (46%) átlagon alival. 5 tanuló, azaz 14%-uk átlagon felüli intellektus értéket produkált.

	ért. fogy.	átlagon aluli	átlagos	átlagon felüli	extrém magas
Siket szülők gyermekei(N = 11)	-	1	3	5	2
Halló szülők gyermekei (N = 26)	2	15	7	1	1

8. táblázat: A tanulók eredményeinek megoszlása a szocializáció nyelve alapján

A hallássérült tanulók (N = 22) és a halló kontrollcsoport (N = 22) eredményeit összevetve láthatóvá válik a két csoport átlagértéke közötti különbség, amit páros t-próbával elemeztük. A vizsgálat eredménye ($t(21) = -2,509$, $p = 0,020$, $p < 0,05$) alapján elmondható, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik a két csoport teljesítménye között.

Megvizsgálva a halló szülők gyermekeinek teljesítményét megállapítható, hogy van 5 olyan tanuló, akiknek az eredménye eléri, vagy meghaladja a siket szülők gyermekeinek teljesítményét. Sőt, egyikük messze a legmagasabb pontszámmal végezte el a tesztet. Ez alapján elmondható, hogy a megkésett nyelvi fejlődés ellenére sem lehetetlen egy halló szülő gyermekének elérni a normál ütemű nyelvi fejlődésben részesülő gyermekek kognitív teljesítményét, de sokkal nagyobb esélyük van abban az esetben, ha a korai nyelvi hozzáférés, s ezzel együtt a mentális és kognitív képességek fejlődése is egyidejűleg biztosított.

A siket szülők gyermekeinek értékeit szemlélve egy olyan tanuló volt, aki rendkívül alacsony pontszámmal teljesítette a tesztet, ami a gyermek működését ismerve erősen meglepőnek mondható. Az eredmény háttérében a koncentráció hiányát vagy a kapkodást feltételezem.

Összefoglalva elmondható, hogy a hallássérült gyermekek és a halló kontrollcsoport teljesítménye között kimutatható szignifikáns különbség elsősorban a halló szülők gyermekeinek eredménye alapján adódik. Ez alátámasztja azt az elgondolást, hogy a korai nyelvi hozzáférés a kognitív képességek működését is befolyásolja (Emmorey et al 2008, Petitto–Dunbar–Niall 2004).

5.3. A jelnyelvi tesztek eredményei

A felmérés során a tanulóknak összesen 11 feladatot kellett megoldaniuk jelnyelven siket terepmunkások közreműködésével. A gyerekek készségesen és szívesen dolgoztak együtt a siket felnőttekkel, noha ez a fajta felmérési szituáció ismeretlen volt számukra.

Az eredményeket több aspektusból is megvizsgáltuk: családi nyelvi szocializáció, valamint bejövő és kimenő csoportok teljesítménye szempontjából is. Korcsoportonkénti eredmény-kimutatásra is törekedtünk, de a tanulók életkora és teljesítménye között megjelenő nagyfokú változatosság ezt nem tette lehetővé.

Minden részfeladat értékelésekor összehasonlítottuk a siket és halló szülők gyermekeinek eredményét, aminek kapcsán azt találtuk, hogy a valódi osztályozókat elicitáló feladaton kívül minden más tesztben a többgenerációs tanulók teljesítettek jobban, közülük 5 esetben szignifikáns különbséggel, ami azt jelenti, hogy a siket szülők gyermekei fejlettebb jelnyelvi kompetenciával rendelkeznek, mint a halló családokban nevelkedő társaik.

A bejövő és kimenő csoportok eredményeinek összehasonlításával az iskolai évek alatt történő nyelvfejlődés mértékére kívántunk rávilágítani. 11-ből 6 feladat esetében szignifikáns különbséget találtunk a két csoport teljesítménye között, ami azt mutatja, hogy ezeken a részterületeken történt fejlődés. A többi esetben a két csoport közel azonos (többnyire alacsony) szinten teljesített, ami azt jelenti, hogy ezeken a részterületeken az általunk alkalmazott vizsgálati módszerekkel nem sikerült fejlődést kimutatni a 8 és 16 éves gyermekek jelnyelvi teljesítményében.

5.4. A magyar tesztek eredményei

A tesztet 3–8. osztályos tanulók írták meg kisebb csoportokban siket terepmunkások koordinálásával. Az összesen 13 feladtból álló felmérést több részletben is teljesíthették a tanulók. Mivel az alsóbb éves gyermekek nem vettek részt a magyar nyelvi felmérésben, így a bejövő és kimenő szint összehasonlítására nem volt lehetőség. A magyar tesztet monolingvis, halló gyermekkel is megírtattuk, ami lehetőséget biztosított kontrollcsoportos vizsgálat elvégzésére is.

A célcsoport egyéni eredményei nagy szórást mutattak az egyes feladatokban, ami nagyfokú változatosságra, illetőleg változatos multikompetenciákra utal. Mivel a kor és a teljesítmény között nem találtunk kapcsolatot, ez azt jelenti, hogy a különböző korú gyermekek nagyon különböző szintű eredményeket produkáltak, amiknek fejlesztése nagyfokú differenciálást igényel, mérésük sztenderd nehézségekbe ütközne.

Az adatokat nyelvi szocializáció szerint is elemeztük, s azt találtuk, hogy a siket családokban nevelkedő gyermekek minden feladatban jobban teljesítettek, mint a halló családokban nevelkedő társaik. A mentális lexikont vizsgáló feladatok közül a formafelismerés és a szinonimateszt során találtunk szignifikáns különbséget a két csoport teljesítménye között, míg a többi esetben megközelítőleg azonos (magas) szinten teljesítettek.

A grammatikai tudatosságot vizsgáló feladatban mindkét csoport nagyon alacsony szintű eredményeket produkált, a szövegekkel kapcsolatos feladatokban szignifikáns különbséggel a siket családok gyermekei közepes szintű teljesítményt nyújtottak, míg a halló családok gyermekei alacsony szintű eredményt értek el.

Összességében a magyar nyelvi teszt 12 kiértékelt feladatából 8 esetben szignifikáns különbséget találtunk a nyelvi szocializáció szerint, s ahol nem, ott a két csoport megközelítőleg azonos teljesítményt produkált, akár jobb eredményeket értek el, akár gyengébben teljesítettek. Amellett, hogy kizárólag magyar nyelvre történik a fejlesztés az iskolai gyakorlat során, összességében mindkét csoport alacsony teljesítményt nyújtott a magyar teszt feladataiban. Ez alátámasztja azt, hogy a halló családokban nevelkedő gyermekek az első nyelv elsajátítása során, ha nehezen is, de képesek felzárkózni a többgenerációs társak teljesítményéhez, míg a második nyelv vonatkozásában a különbség fokozódik a célcsoportok között is, illetőleg mindkét csoport óriási lemaradást mutat a kontrollcsoport teljesítményéhez képest.

5.5. Az összehasonlító elemzések eredményei

A kutatás során gyűjtött adatok számos összehasonlítási lehetőséget nyújtanak, melyek az előzőekben bemutatottakhoz képest tovább árnyalják a képet a siket gyermekek nyelvi kompetenciáival kapcsolatosan.

1) A jelnyelvi és magyar nyelvi eredmények összevetése során azt találtuk, hogy a célcsoport tanulói jelnyelven teljesítettek jobban, ami fejlettebb jelnyelvi mentális lexikont és könnyebben hozzáférhető jelnyelvi fogalmi reprezentációt jelent. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a tény sem, hogy a mentális lexikon vonatkozásában a diákok egyes részfeladatokban magyar nyelven értek el jobb eredményt, illetőleg némely esetekben kiegyenlített teljesítményt nyújtottak. Az elért eredmények összességében azonban lexikai és morfológiai nehézségekre mutatnak, amelyek a szövegek feldolgozásakor és produkciója során még inkább előtérbe kerülnek. Fontos kiemelni a szövegalkotási képesség vizsgálatából nyert tapasztalatokat, mivel ezen feladatoknál érhető tetten a legerőteljesebben a kétnyelvűség lenyomatai. A jelnyelvi szövegprodukciókon a magyar nyelv, illetve az oktatás során alkalmazott gyakorlatok hatása érződött oly módon, hogy a feladat megoldása közben néhány többgenerációs tanuló jelesített változatot használt, a magyar nyelvi szövegprodukciókon pedig egyöntetűen a jelnyelv grammatikai és mondatszerkesztési hatása volt érzékelhető (vö. Romanek 2017). Ezeket a kontaktusjelenségeket az intézmények hibának titulálják, s gyakran téves következtetéseket vonnak le a tanulók nyelvi képességeit illetően, miközben tudatosan felépített tananyagok segítségével hatékonyan be lehetne építeni azokat a második nyelv tanításának folyamatába.

A szövegértési eredmények egyértelműen a jelnyelvi dominanciát erősítik, noha még a többgenerációs családokból származó diákok sem érik el azt a szükséges nyelvi szintet, amivel egy kizárólag jelnyelven kapott tananyagot maradéktalanul önállóan fel tudnának dolgozni. Ez a megállapítás hatványozottan igaz a halló

családokban nevelkedő társakra, akiknek eredménye jelentős elmaradást mutat a többgenerációs gyermekek teljesítményétől.

Mindennek ellenére a vizsgálatok eredményei azt igazolják, hogy a korai nyelvi hozzáférésben részesülő diákok mindkét nyelven és minden nyelvi szinten (ha nem is minden esetben szignifikáns különbséggel) meghaladják azon társaik nyelvi teljesítményét, akik csak jelentős késéssel kapnak hozzáférhető nyelvi inputot (vö. Baker 2006). Itt azonban fontos megjegyezni, hogy a vizsgálati eredmények arra is rávilágítanak, hogy a megkésett nyelvfejlődés ellenére is van esély a felzárkózásra, hiszen az egyéni produkciók eredményei azt is igazolták, hogy az elsőgenerációs tanulók között is találunk olyanokat, akik nemcsak megközelítették a többgenerációs gyermekek eredményeit, de meg is haladták azokét. Ez tehát azt mutatja, hogy még a nyelvelsajátítási folyamat későbbi szakaszában is lehetséges a jelentős mértékű fejlődés, ami által behozható a nyelvi lemaradás vagy csökkenthető annak mértéke. Ez az eredmény részben ellentmond a szakirodalmi megállapításoknak, továbbá a hipotézisemnek is, miszerint a megkésett nyelvelsajátítás behozhatatlan következményekkel jár az első nyelvre vonatkozóan (Kyle 1994; Newport–Supalla 1999, idézi Hattyár 2008).

Egy későbbi kutatás során érdemes volna teljes körűen feltérképezni, hogy a megkésett nyelvelsajátítás pontosan mely nyelvi és kognitív részterületeken okoz behozhatatlan lemaradást, illetőleg milyen külső körülmények akadályozzák a teljes fejlődés elérését.

2) Az anyanyelvi kompetenciák vizsgálatakor, ahol a siket gyermekek jelnyelvi teljesítményét vetettük össze a kontrollcsoport magyar nyelvi eredményeivel, ugyancsak azt tapasztaltuk, hogy a többgenerációs tanulók jóval kisebb mértékű lemaradást mutatnak a monolingvis egynyelvű többségi társak nyelvi teljesítményéhez képest, mint a halló családok siket gyermekei. Ezt különösen a szövegértési feladat eredményei támasztják alá, ahol még inkább szembetűnő a két siket csoport teljesítménye közötti különbség (vö. Hermans 2008).

3) A célcsoport és a kontrollcsoport magyar nyelvi eredményeinek összehasonlítása elsősorban arra irányítja rá a figyelmet, hogy a célcsoport eredményei jelentős elmaradásban vannak a többségi gyermekek eredményeihez képest (vö. Hattyár 2008). Mivel nem várható el tőlük az azonos szintű magyar nyelvi kompetencia (még akkor sem, ha a döntéshozók nem fogadják el a siketek esetében a magyar másodnyelvi szerepét), így a magyar nyelvű tananyagra épülő azonos iskolai teljesítmény sem. Minderre az oktatási rendszer nem a gyermekek igényeinek megfelelő nyelvi és oktatás-módszertani változtatásokkal reagál, hanem a tananyag „lebutítását”, alacsonyabb szintű, leegyszerűsített változatát nyújtja számukra (Hattyár 2008). Ezzel a lépéssel azonban a piacképes szakmaszerzés esélyétől fosztja meg őket jelentősen csökkentve munkaerő-piaci esélyeiket (Holecz et al. 2017). Ezt az állapotot tükrözik és igazolják Hattyár Helga vizsgálatait, s ugyanezt erősítik meg a jelen kutatás eredményei is.

6. Összegzés

A kutatás során feltérképezett egyéni mintázatok azt láttatják, hogy a gyermekek nagyon változatos kompetenciákkal rendelkeznek, hiszen vannak például olyan felsőbb éves halló szülők gyermekei, akik bizonyos feladatokban gyengébben teljesítettek, mint egy előkészítő siket család gyermeke, de van olyan alsós elsőgenerációs tanuló, aki elérte a siket családokban nevelkedő felsőbb éves társai teljesítményét. Emellett találkozhattunk olyan többgenerációs tanulóval is, aki bizonyos feladatokban jelentősen elmaradt egy-egy jobban teljesítő elsőgenerációs tanuló eredményeitől. Ezen eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy nagyon körültekintően, egyénileg kell felmérni és kijelölni a gyermekek számára leghatékonyabb fejlesztési módokat.

A felmérések tapasztalata (pl. szövegalkotás–osztályozók vagy a szövegalkotás–idiómák elicitációja) alapján levonható az a tanulság, miszerint sok terület más módszerekkel is felmérhető, ami akár a jelenlegitől eltérő eredményekhez is vezethet. Éppen ezért érdemes volna egy-egy területet más módszertan szerint is megvizsgálni, hogy árnyaltabb, megbízhatóbb eredményekhez jussunk.

6.1. A hipotézisvizsgálat

A kutatással összefüggő kérdések megválaszolásához kiindulópontként szolgált a siketek bimodális kétnyelvűségének ténye (Grosjean 1982; Bartha 1999), továbbá a család és oktatási környezet kontextusában megjelenő multimodális multikompetencia jelensége (Cook 1991, Romanek 2017), mely számos nyelvi mintázatban ölt formát a szociokulturális és pragmatikai tényezőktől függően (Hymes 1972). Ezen alapvetéseket, továbbá a siket közösség heterogenitását szem előtt tartva a kutatási kérdésekkel összefüggésben fogalmaztuk meg hipotéziseinket:

1. hipotézis: A siket gyermekek nyelvhasználatát és nyelvi kompetenciáját alapvetően az elsődleges szocializációs környezet, valamint a nevelési-oktatási folyamatban alkalmazott nyelv befolyásolja.

A vizsgálat során ez a hipotézis megerősítést nyert azáltal, hogy a siket családok gyermekei, akik részesültek korai nyelvelsajátításban, jobb eredményeket értek el a tesztek során, míg azon gyermekek, akiknek a halló családi környezet révén nyelvelsajátításuk késve indult el, gyengébb eredményeket produkáltak jelnyelven és magyar nyelven egyaránt. Ez tehát azt igazolja, hogy az otthoni nyelvi szocializációs közeg befolyásolta az adatközlők nyelvi teljesítményét. A hipotézis második fele szintén beigazolódott, hiszen a bejövő és kimenő csoportok eredményeit megvizsgálva azt találtuk, hogy nem minden esetben mutatható ki szignifikáns fejlődés. Az eredmények alapján azonban vélhető, hogy a tananyag közvetítéseként használt jelnyelv, valamint az arra irányuló fejlesztések jelentős nyelvi fejlődést biztosítanak, melyek következtében a tanulók nemcsak magasabb első nyelvi kompetenciákra tehetnének szert, hanem a magyar nyelvi kompetenciáik (pl. szövegértési és szövegalkotási egyaránt) is magasabb szintet érhetnének el. Ez nemcsak

a tanulási sikerességükben játszana fontos szerepet, hanem a mindennapi életükben, továbbá a munkaerő-piaci lehetőségeik megteremtésében is.

2. hipotézis: A hallássérült családokban nevelkedő gyermekek jelnyelvi és írott magyar nyelvi kompetenciája is nagymértékben meghaladja a halló családokban nevelkedő társaik nyelvi teljesítményét.

A vizsgálatok eredményei igazolták ezen hipotézist, hiszen a korai nyelvi hozzáférésben részesülő diákok mindkét nyelven és szinte minden feladatban meghaladták a halló családokban nevelkedő társaik eredményeit. Ha csoportokon belül az egyéni teljesítményeket megvizsgáljuk, sokszor nagy szórást tapasztalunk, mivel a nyelvi megkésetttség ellenére voltak olyan elsőgenerációs tanulók, akiknek eredményei esetenként elérték vagy meghaladták a többgenerációs társak teljesítményét. Ezáltal ezen tanulók a nyelvelsajátítás későbbi szakaszában produkáltak olyan mértékű fejlődést, ami által ezeket az eredményeket elérték.

3. hipotézis: Az iskolai jelnyelvoktatás és jelnyelvi fejlesztések hiányában a jelen oktatási gyakorlat nem képes kiaknázni e nyelv adta lehetőségeket, előnyöket, nem tud megfelelő alapot biztosítani a tanulás és az oktatás számára. Így a tanulók jelnyelvi és magyar nyelvi kompetenciája nem képes normál ütemben fejlődni.

A tesztek eredményei igazolták a többgenerációs gyermekek nyelvi és kognitív előnyeit a halló környezetben nevelkedő társaikkal szemben. Ugyanakkor a vizsgálatok eredményei azt is igazolták, hogy noha több feladatban (a mentális lexikont vizsgáló feladatok eredményeit alapul véve) szignifikáns különbséggel értek el jobb eredményeket a halló családokban nevelkedő társaiknál, a szövegekkel kapcsolatos feladatokban csupán közepes szintű teljesítményt nyújtottak.

Mivel a gyermekeknek nincs lehetőségük iskolai keretek között az első nyelvi képességeiket továbbfejleszteni, így csak az otthonról hozott nyelvi kompetenciáikra támaszkodhatnak, ami rendszeres pallérozás nélkül a magas szintű szövegértéshez és szövegalkotáshoz nem elegendő. Az első generációs tanulók esetében más mechanizmusok működnek, hiszen az ő első nyelvi kompetenciáik az egymás között zajló diskurzusok alapján fejlődnek, vagyis számukra még inkább szükségesek a tudatos és célirányos fejlesztések. hipotézis: A tanulók egyéni nyelvhasználatát nagyfokú változatosság jellemzi, ennek ellenére feltételezem, hogy vannak olyan nyelvi és grammatikai sajátosságok, melyek következetes használata kimutatható lesz mind a bejövő, mind a végzős évfolyamoknál.

Néhány jelnyelvspecifikus jelenséget a szövegalkotási produkciók kapcsán, továbbá önmagukban is vizsgáltunk, így az idiómákat és az osztályozókat kétféleképpen is elicitáltuk.

A vizsgálatok eredményei összességében azt mutatták, hogy a különböző nyelvi és grammatikai jelenségek, úgymint az osztályozók, idiómák, proformok használata elsősorban a siket családok gyermekeire jellemzőek bejövő szinten, illetve az idősebb tanulók produkcióiban nagyobb az előfordulásuk, ellenben náluk sem következetes. Itt azonban meg kell jegyezni, hogy a vizsgált nyelvi elemek használata kb. 8–10 éves korra szilárdul meg, tehát a szakirodalmi megállapítások alapján a második előkészítő évfolyam végére lenne

elvárható megfelelő nyelvi input mellett használatuk megszilárdulása. A hipotézis tehát csupán részben igazolódott, mivel bizonyos grammatikai elemek már a bejövő tanulók nyelvhasználatában is megjelennek, azonban csak az iskola befejező szakaszára válnak gyakoribbá.

6.2. Az eredmények alkalmazhatósága

A vizsgálat eredményei az MTA Nyelvesély Szakmódszertani Kutatócsoport munkálataiba illeszkedve segíthetnek az új módszertani alapelvek és oktatási segédanyagok kidolgozásában. Rávilágítanak azon területekre, ahol információhiány tapasztalható, továbbá rámutatnak azon ma is élő tévhitekre, amelyek kiküszöbölése nélkül nem lehet hatékony és differenciált módszertani gyakorlatokat kialakítani. Ehhez nélkülözhetetlen volna az oktatást meghatározó jogi dokumentumok szemléletében történő gyökeres változás, ami nélkül egy hatékony, nyelvi tudatosságot növelő módszertan működtetése nem valósítható meg.

A fenti eredmények számos információt nyújtanak a speciális oktatásban részesülő siket gyermekek nyelvi készségeiről, nyelvről való ismereteiről, azok hiányosságairól, ugyanakkor a kétnyelvű oktatás bevezetéséhez szükséges mérőeszköz kidolgozásához bizonyos területek (mint például a siketek szövegalkotási gyakorlata) további vizsgálatokat igényelnek. Ezen túlmenően a pragmatikai készségek alaposabb feltárására is nagy szükség van, amihez a gyermekek nyelvi interakcióinak részletes vizsgálata elengedhetetlen.

Összességében elmondható, hogy a hallássérült tanulók metanyelvi tudatossága nagyon alacsony szintű mindkét nyelv vonatkozásában, miközben a nyelvről való ismeret alapvető fontossággal bír a nyelvi kompetenciák fejlesztésében. Mivel a jelnyelv hatása minden vizsgált szinten megjelent (lásd magyar nyelvi szövegalkotási feladat), elmondható, hogy a gyermekek teljesítményét indokolt a bimodális kétnyelvűségük és a multikompetens nyelvhasználatuk felől vizsgálni és értelmezni (vö. Romanek 2017, Bartha et al. 2018, Hattyár–Bokor megjelenés alatt). Továbbá a jelnyelvi készségeik tudatos és módszertanilag átgondolt fejlesztést igényelnek, melyre építve lehetne hatékonyabbá tenni a magyar nyelvi készségeik fejlesztését, s ezzel megalapozni a tanulási sikerességet.

Az iskolában dolgozó gyógypedagógusok és siket pedagógusok módszertani és kommunikációs gyakorlatát illetően láthatóvá vált a változtatási szándék, ugyanakkor alapvető információkra és oktatási segédanyagokra lenne szükségük, valamint olyan informális mérőeszközökre, amelyek valós képet nyújtanak a gyermekek nyelvi és kognitív képességeiről, s amelyek eredményeit felhasználva egyénre szabott fejlesztési terveket lehet összeállítani.

A fentiek együttes megvalósításával, továbbá a családok mentorálásával, aktív bevonásával biztosítható a siket gyermekek számára a tudáshoz való hozzáférés, ami elősegíti a társadalmi beilleszkedésüket, növeli a munkaerőpiaci esélyeiket és ezzel együtt egy biztosabb jövőkép kialakítását is lehetővé teszi.

Bibliográfia

- Baker, Colin 2006.** *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bartha Csilla 1999.** *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartha Csilla–Hattyár Helga–Szabó Mária Helga 2006.** A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (főszerk.) *A magyar nyelv.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 852–906.
- Berent, Gerald P.** 1996. Learnability constraints on deaf acquisition of English wh-questions. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 625–642.
- Boutla, Mrim–Supalla, Ted–Newport, Elissa L.–Bavelier, Daphne 2004.** Short-term memory span: Insights from sign language. *Nature Neuroscience* 7: 1–6.
- Brokop, Flo–Persall, Bill 2009.** *Writing Strategies for Learners who are Deaf.*
<https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/learning/CELS-Writing-Strategies.pdf>
- Carrol, David W. 1999.** *Psychology of language.* New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Donna A. Morere 2011.** Reading research and Deaf children. (Research Brief No. 8) Science of Learning Center on Visual Language & Visual Learning, Washington.
<https://v12.gallaudet.edu/files/8713/9216/6286/research-brief-4-reading-and-deaf-children.pdf> (utolsó letöltés 2019. szeptember 12.)
- Emmorey, Karen–Luk, Gigi–Pyers, Jennie E.–Bialystok, Ellen 2008.** The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals: Evidence From Bimodal Bilinguals.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02224.x>
- Gósy Mária 2008.** A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. évf. 1. szám <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>
- Grosjean, Francois 1992.** The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deafworld. *Sign Language Studies*, 77: 307–320
- Harris, Margaret–Beech, John R. 1998.** Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3(3): 205–216.
- Hattyár Helga 2008.** *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata.* Doktori disszertáció, Budapest, ELTE BTK
- Haug, Tobias 2011.** *Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test - A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old.* Hamburg: Hamburg University Press.
- Hermans, Daan–Knoors, Harry–Ormel, Ellen–Verhoeven Ludo 2008.** The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13(4): 518–530.
<https://academic.oup.com/jdsde/article/13/4/518/497665>
- Hoffmann, Dan–Wolsey, Ju-Lee–Andrews, Jean–Clark, Diane 2017.** Translanguaging Supports Reading with Deaf Adult Bilinguals: A Qualitative Approach. *The Qualitative Report* 22(7): 12.
<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=2760&context=tqr>
- Holecz Margit–Bartha Csilla 2017.** Vizuális fonológia: Jelnyelvek fonológiája és a vizuális annotáció támogatása. *Beszédkutatás* 25: 205–221.
- Holecz Margit–Ökrös Ferenc–Bartha Csilla 2017.** A siketek és a nagyothallók munkaerőpiaci és személyes sikerének nyelvi és nyelvi szocializációs tényezői. *Anyanyelv-pedagógia* 10(3).
http://real.mtak.hu/72281/1/Anyp_X_2017_3_1.pdf
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Nappoli, D. J., Padden, C. és Christian, R. (2014):** Ensuring language acquisition for Deaf children: What linguists can do. *Language*, 90(2): 31–52.
- Hymes, Dell 1972.** Hymes, Dell 1972. Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció 2., Válogatott tanulmányok. A kommunikáció világa.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 333–356.
- Jackson, Dorothy–Paul, Peter V.–Smith, Jonathan 1997.** Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf and hard-of-hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(3): 172–184.

- Jamieson, Janet R. 2003.** Formal and Informal Approaches to the Language Assessment of Deaf Children. In: Marc Marschark, Patricia Elizabeth Spencer (eds.), *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford, New York, Oxford University Press, 275–288.
- Jelencsik-Mátyus Kinga 2015.** A szociolingvisztikai stílus: Stratégiák a gyermek–felnőttiskolában. Doktori értekezés, Szegedi Egyetem
- Kelly, Ronald R. 1996.** The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1(1): 75–90.
- Kelly, Ronald R.–Mousley, Keith 2001.** Solving word problems: More than reading issues for deaf students. *American Annals of the Deaf* 146: 251–262.
- King, Cynthia–Quigley, Stephen 1985.** Reading and deafness. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Környei László 2002.** A mérés és értékelés oktatáspolitikai funkciói. *Új Pedagógiai Szemle* 2.
<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-meres-es-ertekeles-oktatapolitikai-funkcioi>
- Kyle, Jim 1994.** Sign language acquisition. In: Asher, R. E.–Simpson, J. M. (szerk.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, New York, Seoul, Tokyo, Pergamon Press, 3912–3914.
- Lichtenstein Edward H. 1998.** The relationships between reading processes and English skills of deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3(2): 80–134.
- Mann, Wolfgang–Chloë Marshall 2012.** Investigating deaf children's vocabulary knowledge in British Sign Language. *Language Learning* 62(4): 1024–1051.
- Marschark, Mark 1993.** Origins and interactions in the social, cognitive and language development of deaf children. In M. Marschark & M. D. Clarke (Eds.), *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 7–26.
- Marschark, Mark–Mayer Thomas S. 1998.** Mental representation and memory in deaf adults and children. *Canadian Journal of Psychology* 39: 145–148.
- Marschark, Mark–Lang, Harry G.–Albertini, John A. 2002.** *Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press.
- Mayberry, Rachel I.–Squires, Bonita 2006.** Sign Language: Acquisition. In: Brown, Keith (főszerk.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. kiadás. 11. kötet. Amsterdam, Elsevier, 291–296.
- McQuarrie, Lynn–Haug, Tobias 2013.** *ASL-Phonological Awareness Test – ASL-PAT*; Summerized.
<http://www.signlang-assessment.info/index.php/asl-phonological-awareness-test.html>
- Merrills, Jill D.–Underwood, Geoffrey–Wood, David J. 1994.** The word recognition skills of profoundly, prelingually deaf children. *British Journal of Developmental Psychology* 12: 365–384.
- Newport, Elissa L.–Supalla, Ted 1999.** Sign Languages. In: Wilson, Robert A. és Keil, Frank C. (szerk.) *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, London, The MIT Press. 758–760.
- Paul, Peter V. 1996.** Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1(1): 3–15.
- Paul, Peter V. 1998.** *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Petitto, Laura Ann–Dunbar, Kevin Niall 2004.** *Educational Neuroscience: New Discoveries from Bilingual Brains, Scientific Brains, and the Educated Mind* doi: 10.1111/j.1751-228X.2009.01069.x
- Romanek Péter Zalán 2017.** A prelingvális siketek nyelvésajátítása – kitekintés. *Anyanyelv-pedagógia* 10(2): 5–15. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Any_X_2017_2_1.pdf (utolsó letöltés: 2019. szeptember 12.)
- Rózsa Sándor 2006.** *Raven Progresszív Matrixok. Kézikönyv*. Budapest, OS Hungary
- Rózsa Sándor–Nagybányai Olivér–Oláh Attila 2006.** *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium
- Shohamy, Elena 2007.** Language tests as language policy tools. *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 14(1): 117–130. DOI: 10.1080/09695940701272948
- Szabó Mária Helga 2007.** *A magyar jehnyelv szublexikális szintjének leírása*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Tellegen, Peter Johannes–Laros, Jacob Arie 1993.** The Snijders-Oomen nonverbal intelligence tests: general intelligence tests or tests for learning potential? In: J. H. M. Hamers, K. Sijtsma, A. J. J. M. Ruijsenaars (szerk.) *Learning Potential Assessment, Theoretical, Methodological and Practical Issues*, Chapter: 13, Swets & Zeitlinger, 267–283.
https://www.researchgate.net/publication/233726607_The_Snijders_Oomen_nonverbal_intelligence_tests_general_intelligence_tests_or_tests_for_learning_potential

- Tolcsvai Nagy Gábor 2010.** Kognitív szemantika. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra
- Tomasuolo, Elena–Fellini, Laura–Di Renzo, Alessio–Volterra, Virginia 2010.** Assessing Lexical Production in Deaf Signing Children with the Boston Naming Test. *Language, Interaction, and Acquisition* 1: 110–128.
https://www.researchgate.net/publication/263526503_Assessing_lexical_production_in_deaf_signing_children_with_the_Boston_Naming_Test
- Vernon, McCay 2005.** Fifty years of research on the intelligence of deaf and hard-of-hearing children: a review of literature and discussion of implications. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(3): 225–231.
- Wauters, Loes N.–van Bon, Wim H. J.–Tellings, Agnes E. J. M. 2006.** Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 19: 49–76. **Zs. Sejtes Györgyi 2016.** Az olvasás-szövegértés fogalma interdiszciplináris megközelítésben. http://acta.bibl.u-szeged.hu/46345/1/modszertani_056_003_020-027.pdf

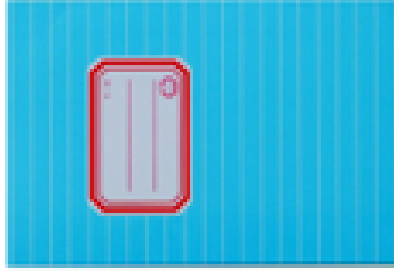
MELLÉKLETEK I.

Jelentésfelismerés

A



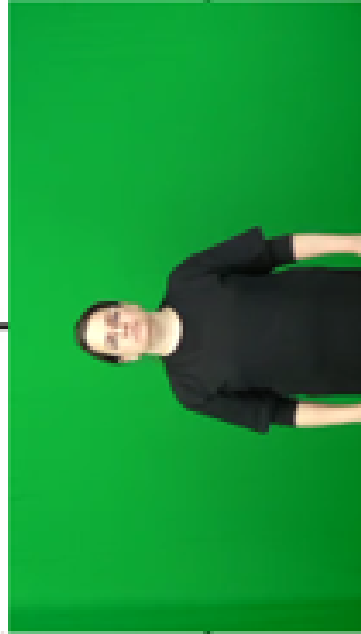
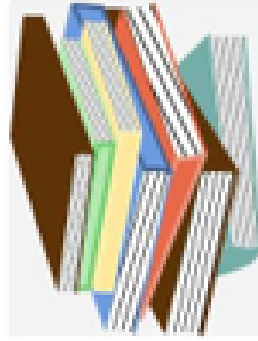
B



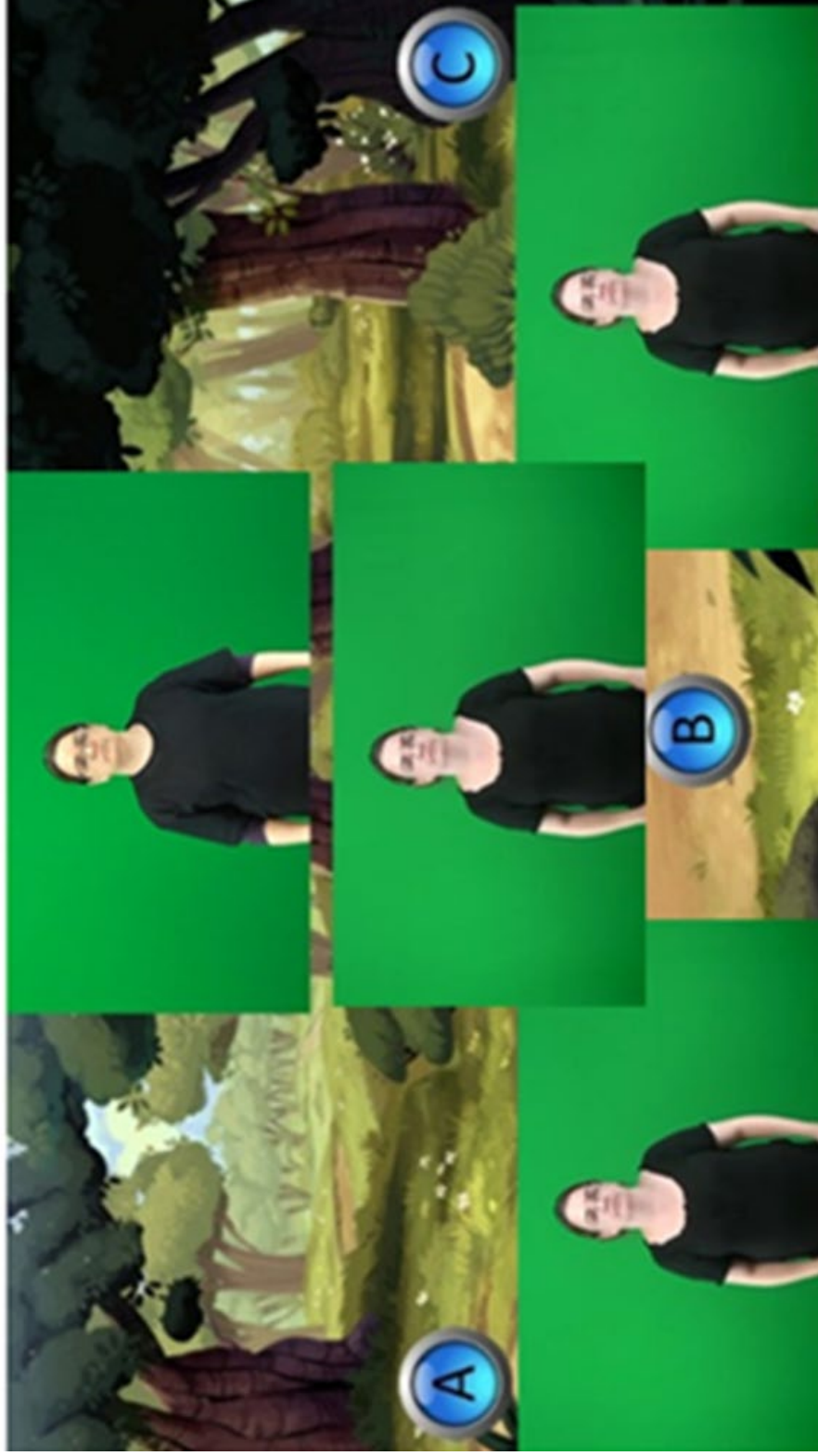
C

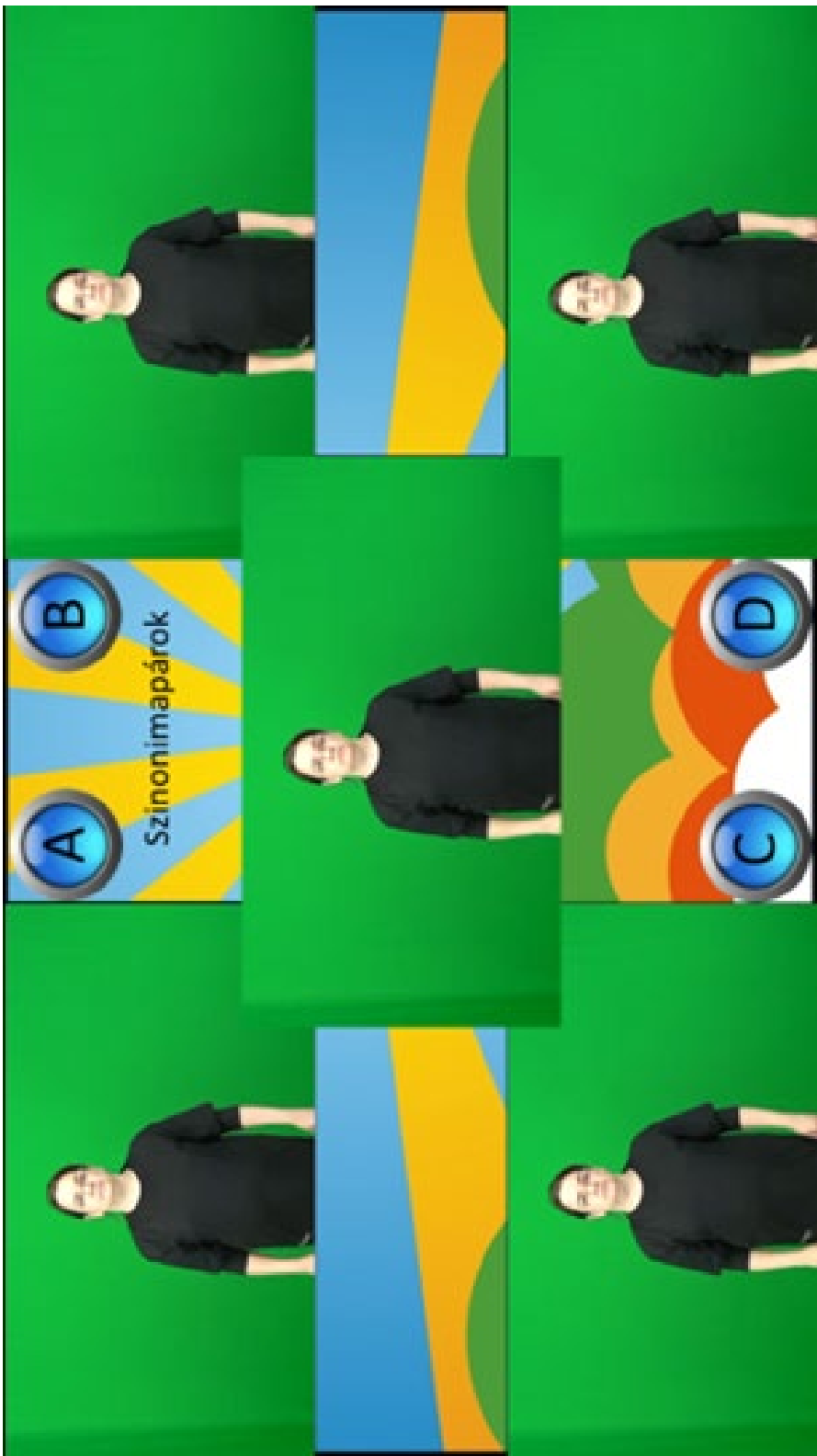


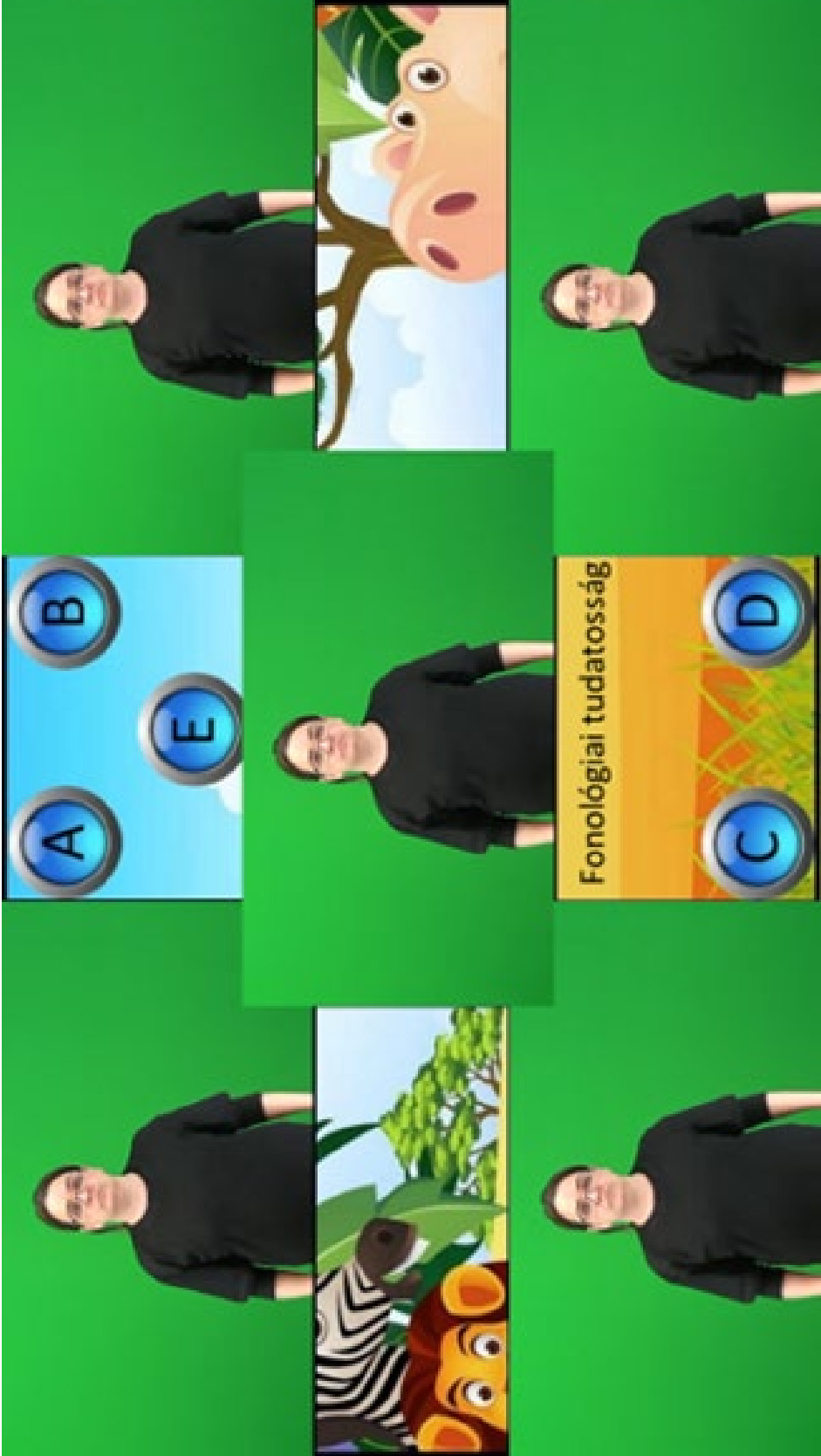
D



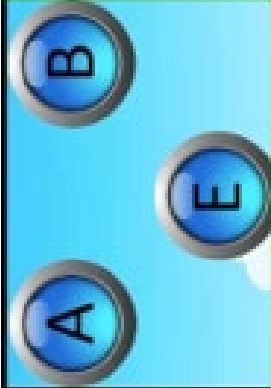
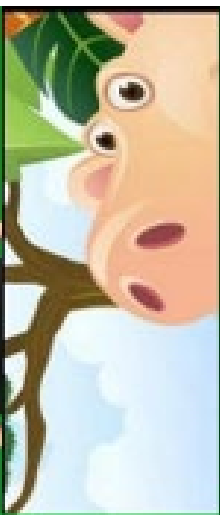
Jelnyelvi szövegértési feladat





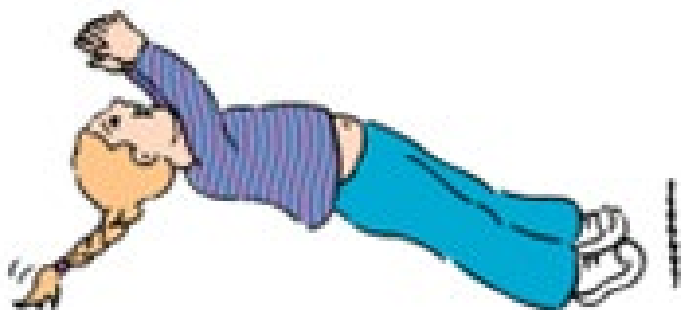
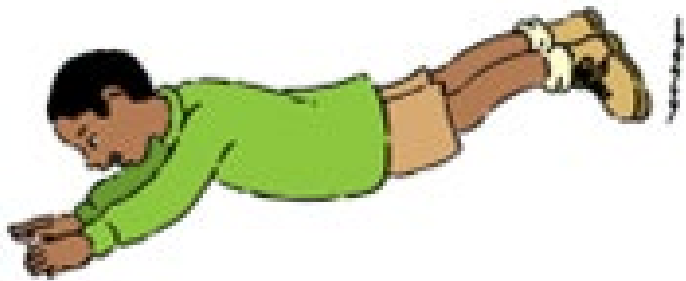






Mese jelnyelven







Készítette: Vincze Tamás

MELLÉKLETEK II.

Háttér kérdőív (Vizuális Kommunikáció és jelnyelvi kérdőívhez)

Gyermek neve:

Születési dátum: Felmérés időpontja:

Életkora: év.....hónap Gyermek neme: fiú lány

A gyermek siketen vagy nagyothallóként született? igen nem

Hallásállapot: enyhe nagyothalló közepes nagyothalló súlyos fokban nagyothalló siket

Diagnózis ideje:

Egyéb társuló fogyatékoság, zavar, probléma: igen nem

Kérjük, írja le:

.....
.....
.....

A gyermek preferált nyelve:

..... magyar jelnyelv

..... jelelt magyar

..... beszélt magyar

..... egyéb

Melyik állítás írja legjobban az otthoni jelnyelvhasználatot a gyermek életének első három évében? Amennyiben gyermeke jelenleg hároméves vagy fiatalabb, akkor az aktuális otthoni jelnyelvhasználatot vegye figyelembe.

..... Csak jeleltünk a gyermekünkkel, és soha nem használtunk hangzó nyelvet.

..... Főként jeleltünk a gyermekünkkel, de használtunk egy kevés hangzó nyelvet is.

..... Hasonló mértékben jeleltünk, illetve használtunk hangzó nyelvet a gyermekünkkel.

..... Főként beszéltünk a gyermekünkkel, de kis mértékben használtuk a jelnyelvet is.

..... Csak beszéltünk a gyermekünkkel, és nem használtunk jelnyelvet.

..... Ritkán beszéltünk vagy jeleltünk a gyermekünkkel, inkább gesztusok segítségével kommunikáltunk

Intézményi elhelyezés jelenleg:

..... Nem vesz igénybe intézményi ellátást, a gyermek otthonában nevelkedik.

..... Korai fejlesztésben részesül.

..... Integráció halló gyerekek csoportjában – bölcsőde.

..... Integráció halló gyerekek csoportjában – óvoda.

..... Integráció halló gyerekek csoportjában – óvoda.

..... Siket gyerekek számára fenntartott (ún. speciális) óvoda.

..... Siket gyerekek számára fenntartott (ún. speciális) iskola.

Milyen korai fejlesztésben/intervencióban részesült/részesül a gyermek és/vagy a család?

Mióta részesül gyermeke korai fejlesztésben/intervencióban?.....

.....

Milyen gyakorisággal vett és/vagy vesz részt gyermeke korai

fejlesztésben/intervencióban?.....

.....

Milyen jellegű korai fejlesztésben/intervencióban vett részt gyermeke?

.....
.....
.....
.....
Mikor, milyen gyakorisággal, illetve milyen jellegű intervencióban vett részt a család egésze vagy bármely családtag?

.....
.....
.....
Az intézményi ellátás által nyújtott tantervre vagy szolgáltatásra jellemző:

- Bilingvális (magyar jelnyelv/magyar nyelv)
 - Hangzó magyar nyelv
 - Osztálytermi tolmács
-
.....

Milyen oktatás intézménybe jár a gyermek?

- Speciális óvodába
- Többségi óvodába – egyéni integrációban

Gyermekénél alkalmazott hallásjavító technológia?

- Cochleáris implantátum
- Hallókészülék

Gyermeke:

- jobbkezes
- balkezes
- kétkezes
- még túl fiatal ahhoz, hogy preferenciát mutasson

Vizuális kommunikáció és jelnyelvi kérdőív¹

Gyermek neve:

Születési dátum: Felmérés időpontja:

Életkora: év.....hónap.....

Vizsgálatvezető(k) neve:

1. **Még nem jelent meg:** a megfigyelések alapján még nincs bizonyíték arra, hogy a gyermek használja ezt a formát, struktúrát.
2. **Kibontakozóban:** már van bizonyíték arra, hogy a gyermek elkezdte használni ezt a formát/struktúrát, de egyelőre csak ritkán.
3. **Nem következetes használat:** a gyermek ugyan használja ezt a formát/struktúrát, de nem a megfelelő időben és nem a célnak megfelelően.
4. **Elsajátított:** a megfigyelések alapján a gyermek ezt a formát/struktúrát mindig helyesen használja.

* A megadott példákban a nagybetűvel szedett magyar szavak mindig a magyar jelnyelv használatát, a kisbetűs szavak pedig a magyar szavak és mondatok használatát jelzik.

Születéstől 12 hónapos korig	1	2	3	4
Abba az irányba néz, amerre a jelelő mutat				
Manuálisan gagyog (pl. kinyitja és bezárja a kezét, mozgatja az ujjait, a csuklóját forgatja)				
Pápát int				
Karral, kezekkel, fejjel, arccal végzett mozdulatokat másol, amik a karra, kezekre, fejre és arcra vonatkoznak				
Élvezi az ujj játékokat				
Követi a jelelő tekintetét				
Figyel a dajkanyelvi jelelésre (pl. lassabb jel, ismétlés és eltúlzott mozdulatok)				
Megkülönböztet érzelemkifejezéseket (pl. düh vagy barátságosság)				
Közös figyelmi helyzetben vesz részt/ közös figyelmi viselkedésre képes (pl. szülő és gyermek ugyanarra a tárgyra néz)				
Kommunikatív játékban vesz részt (pl. kukucs)				

¹ A magyar verzió forrásai az alábbi sztenderdizált eszközök:

ASL Development Checklist. 2010, June. Washington, DC: Laurent Clerc National Deaf Education Center.

ASL Development Observation Record. n.d. Fremont: California School for the Deaf-Fremont.

ASL Developmental Milestones. 2003. Toronto: Canadian Cultural Society of the Deaf and the Ontario Society of the Deaf.

Élvezi, ha karba veszik, megölelik				
Élvezi a kézjátékot (pl. kezekkel, ujjakkal való játékok)				
Figyelmesen nézi mások arcát				
Éberen figyeli vizuális környezetét				
Mosolyog, ha számára ismerős személyt lát				
Nevet, ha csiklandozásra készülő ujjakat lát közeledni				
Fejét a figyelemfelkeltő viselkedés felé fordítja (pl. kéz integet, villany kapcsolgatás, lábra lépés)				
Mosolyog, szemkontaktust vesz fel és nevet				
Kifejezi izgatottságát, nemtetszését				
Éberen figyeli és követi a mozdulatot				
Arcra figyel				
1 évestől 2 éves korig	1	2	3	4
Felismeri saját névjelét				
Felismeri a családtagok névjelét (pl. testvérekét)				
Ujjaival gagyog – beszélgetésre reagálva vagy önmagának				
Önmagára és a környezetében található tárgyakra mutat				
Fejét tagadólag rázza – jellel kísérve vagy önállóan				
Egyszerű utasításokra válaszol (pl. GYERE IDE; VACSORÁZZ*)				
Gesztusokat használ kommunikációra (pl. gyere ide)				
Kommunikálja akaratát (pl. ÁLMOS, ÉHES, SZOMJAS)				
Megjelennek az első magyar jelnyelvi jelek – egyszerű kézformákkal (pl. C, A, S, 5)				
Névjelekkel utal másokra				
Megismétli, amit mások jelelnek				
Két-jeles mondatokat formál (pl. ESZIK MÉG)				
Kérdésekre válaszol (pl. HOL, HOVÁ, MI)				
A gyermek képes a környezetében lévő tárgyakat/állatokat/embereket képen azonosítani				
2 éves kortól 3 éves korig	1	2	3	4
Használ leíró osztályozókat (pl. méret vagy forma alapján jelölő jeleket: gömbölyű tárgy, hosszú vékony tárgy, dobozszerű tárgy)				

Kezd nem manuális jelölőket használni (pl. arckifejezések mint szemöldök felhúzás)				
A ház megfelelő részére tud mutatni, ha kérdezik (pl. ANYA MEGY?)				
Segítséget kér, ha szükséges				
Névmásokat használ (pl. Ő, AZ)				
Kérésre képen látható tárgyakat/állatokat/embereket megnevez				
Bővülő kézformakészlet (pl. B, F, O)				
Birtokviszonyt fejez ki (pl. AZ ÉN...M, A TE...D)				
Nem manuális/arccal jelölt határozószókat alkalmaz (pl. nem odafigyelve, felületesen OLVAS)				
Legalább 3 színt megnevez				
150 jelet meghaladó szókinca van				
Lexikalizált ujjbetűzést használ (pl. olyan névjelet, amelynek alapját daktil képezi)				
3-4 jelből álló mondatot produkál				
1-től 5-ig számol				
Érzelmekre vonatkozó jeleket használ (pl. SZOMORÚ, BOLDOG, RÉMÜLT)				
Két szakaszból álló utasításokat használ (pl. TE MEGY SZOBA, HOZ KÖNYV)				
Érti a társalgási beszélőváltást				
250-350 jelből álló expresszív szókinca van				
Tárgyra mutat és megnevezi; főneveket és igéket kombinál (pl. BÉKA UGRIK)				
Kérdésekre válaszol (pl. KI? MELYIK?)				
Két szavas kérdést tesz fel (pl. KUTYA HOL?)				
Az idővonal bizonyos mértékű követése, megértése (pl. MA, TEGNAP)				
Színeket azonosít/társít				
Egyszerű leírásokra (melléknevek használatára) képes (pl. FORRÓ, HIDEG, NAGY, KICSI)				
Élvezi a jelelt történeteket és utánozza a történet szereplőinek cselekvéseit/arckifejezéseit				
Elkezd több jelből álló szerkezeteket használni (pl. SÜTEMÉNY AKAR)				
Megért egyszerűbb ujjbetűzött szavakat (pl. saját nevét)				
Birtokos névmási jeleket használ (ENYÉM, ÖVÉ)				
Osztályozókat használ (pl. B: előre haladó autó)				
Elkezd egyszerű leíró osztályozókat használni (pl. F kézforma lapos tárgyra)				

Elkezd történetet mondani jelen idejű helyzetekről				
Tagadást használ (pl. NEM SZERET; NEM TUD; MÉG NEM)				
3 éves kortól 4 éves korig	1	2	3	4
Egyszerű cselekvésjeleket használ az alany és tárgy összekapcsolásához (pl. Ő SZERET JÉGKRÉM)				
Kérdésekre válaszol (pl. HOGYAN, MIÉRT)				
Aspektust és/vagy módot fejez ki (pl. sétál-lassan; sétál-gyorsan; sétál-sokáig)				
Retorikai kérdéseket használ (pl. APA JÖN IDE 'apa, idejössz?')				
Kérésre ujjetűzi a saját nevét				
Topikalizációt alkalmaz (pl. POPKORN, ÉN SZERET)				
Egyre komplexebb kézformákat használ (pl. W, D, P, 3, V, H)				
Megérti a rész/egész viszonyt (pl. KAR/TEST; KORMÁNY/AUTÓ)				
Megérti a mennyiséget (pl. TELE, ÜRES, NÉHÁNY)				
Használja: MI KETTEN, TI HÁRMAN				
Osztályozó és cselekvésjelek együttes használata (cselekvésbe épült tárgyak, pl. FELMÁSZIK-OSZLOPRA)				
Leír fizikai szükségletet (pl. ÉN ÉHES)				
Megérti az ellentéteket (pl. HIDEG/FORRÓ; NAGY/KICSI)				
Komplex kézformákat használ (pl. X, R, M, N, T, 8)				
4 éves kortól 5 éves korig	1	2	3	4
Összetett mondat szerkezeteket használ konzisztensen (pl. LEHET LACI MOST NYÁR PÁRIZS UTAZIK)				
5-től 10-ig számol				
Képes hosszabb társalgást fenntartani (legalább 3 beszélőváltás)				
Elmond egy egyszerű történetet, aminek van eleje, közepe és befejezése				

15-ig elszámol				
Alkalmazza a testtartás és tekintet irányának váltását				
Történeteket mesél saját személyes tapasztalatairól				
Ha kérdezik, válaszol a feltett komplexebb kérdésre (pl. <szö:fel>LÁT IX2 MA ROSSZKEDV EMBER MIND</szö:fel> 'Látod, hogy ma mindenki nagyon rosszkedvű?')				
Érti az idővel kapcsolatos fogalmakat (pl. nappal – éjszaka)				
Bővített mondatokat használ, amik két vonást tartalmaznak (pl. ANYA MEDVE NAGY, ÁTLAGOS)				
Időjelölőket/aspektusjelölőket használ (pl. VÉGE; MÉG NEM)				
Történetmesélés közben olyan személyeket és tárgyakat jelenít meg a térben, akik/amik nincsenek jelen				
Válaszol a MI TÖRTÉNT? MIÉRT kérdésekre				
Kifejezi a cselekvés intenzitását (pl. SÍR/ORDÍT), az aspektust/módot (pl. ÁLL/SOKÁIG ÁLL, SÍR/ újból és újból SÍR), elosztást (pl. AD-mind)				
Kategóriákat/csoportokat tud létrehozni tárgyak vagy képek gyűjteményére				
Megkülönbözteti a főneveket az igéktől				
Megérti a hasonlóságokat (pl. dolgok, amik repülnek, amiket eszel, viselsz)				
Feltételes módot használ (pl. HA ESIK, ESERNYŐ KELL)				
Hat tételt felsorol egy adott kategórián belül (pl. állatok a tanyán)				
Kategóriákat nevez meg (pl. pizza, sült krumpli, hamburger mint ételek)				
Tulajdonságjeleket használ (pl. KEMÉNY; LÁGY; GUSZTUSTALAN)				
Képsorozat alapján elmond egy történetet				
Megérti a rész/mennyiségeket (pl. FÉL, EGÉSZ, KEVÉS)				
Megérti a kézformakategóriákat (pl. gomb, róka, eszik)				
Használja a többes számot (pl. AD, KÜLD)				
Sorbarendez a legkisebبتől a legnagyobbig; legrövidebبتől a leghosszabbig				

Azonosítja azt a tárgyat, ami nem tartozik a többi közé				
Kezdi annak jelét mutatni, hogy tudatában van annak, hogy a lexikalizált jelek kézformákból állnak				
Ismétlést használ kérdésekben (HOVÁ MEGY HOVÁ)				
Főnév módosítókat használ, hogy kifejezze a tárgyak téri elrendezését (pl. fák sorban)				
Használja a személyre való meghatározást (tanár- index, orvos- index)				
Képes a téma folytonosságának fenntartására (pl. bójákkal: egyik kézzel kitartja az aktuális kézformát, miközben folytatja a másik kéz a történetet)				
Ismeri az évszakokat				

