

## A MAGYARORSZÁGI SIKETOKTATÁS GYAKORLATÁRÓL AZ ISKOLAI VIZSGÁLATOK TÜKRÉBEN

### 1. A JelEsélyben folyó oktatási kutatásokról

A 2013–2015 között az MTA Nyelvtudományi Intézet Többszempélyűségi Kutatóközpontja, a SINOSZ és a siket közösség együttműködésével folyó projekt, a „JelEsély” fő célja az volt, hogy megteremtse a siket gyermekek kétnyelvű (jelnyelvi és magyar nyelvű) oktatását előkészítő tudományos alapot, elvégezze a bevezetéshez szükséges kutatásokat, összhangban a 2009. évi CXXXV., a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló törvénnyel,<sup>1</sup> amely 2017-től megadja e kétnyelvű oktatás jogszabályi lehetőségét. Ennek során a jelenlegi iskolai oktatásbeli gyakorlattal, módszerekkel, tapasztalatokkal kapcsolatban is széles körű információgyűjtésre törekedtünk, e téren a projekt munkatársai többirányú kutatást, adatgyűjtést és elemzést végeztek.

Az oktatáskutatás megalapozásához elsődlegesen a legfrissebb nemzetközi és hazai szakirodalmak megismerése volt a cél, melyek kutatási eredményeinek feldolgozása lehetővé tette a külföldi jó gyakorlatok és módszerek összegyűjtését, az eredmények megismerését, valamint feltérképeztük a magyarországi siketekre vonatkozó speciális szegregált és integrált oktatási gyakorlatokat. Ennek során áttekintések készültek a kétnyelvű oktatás gyakorlatairól és változatairól világszerte, valamint a siketoktatás legfontosabb nemzetközi gyakorlatairól, különös tekintettel azokra az intézményekre, ahol a kétnyelvű oktatás valamely formája valósult meg. Emellett áttekintettük a magyarországi siketeket, különösen a siket gyermekeket érintő legfontosabb jogszabályokat, ezek ideológiai háttérét, megvalósulását, illetve következményeit is. Az elméleti és háttérkutatások mellett ugyanakkor meghatározóan fontosnak tartottuk az empirikus kiindulást: nem a döntéshozók vagy a tudományos leírás, hanem a siket közösség tagjai felől, az ő tapasztalataik, gyakorlataik, nyelvhasználatuk és igényeik felmérése alapján kívántuk megközelíteni a JelEsély projektben kitűzött kérdéseket és célokat, ezen belül kifejezetten az oktatás kérdéskörét is (l. Bartha–Holecz, jelen kötetben).

Az oktatási kutatásokhoz alapvetően fontos adatokat szolgáltatottak az országosan végzett szociolingvisztikai felmérések és a szociolingvisztikai interjúk, amelyekben több kérdéscsoport is foglalkozott az adatközlők iskolai, oktatásbeli tapasztalataival, nyelvvél és nyelvhasználatuk kapcsolatos véleményével, a siketek oktatására vonatkozó elvárásaival és hasonló kérdésekkel. Ezután megtervezésre került egy olyan kutatás, amely a Magyarországon élő siket gyermekeket nevelő siket és halló szülők oktatással kapcsolatos igényeit,

---

1 A magyar jelnyelv és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXXV. tv. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0900125.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV)

problémáit és elvárásait térképezi fel, részletes személyes interjúkon keresztül. Emellett számos alkalommal végeztünk intézmény- és óralátogatásokat, közvetlen megfigyeléseket gyűjtve a formális és informális oktatási és ahhoz kapcsolódó szituációkra jellemző interakciókról, kommunikációs módokról, módszerekről. Mindezek fontos alapozó ismereteket nyújtottak egy hatékony bilingvális oktatási modell kialakításához.

Ezeket túl azonban egy ilyen modell bevezetésének és megfelelő működésének, illetve minden oktatási tevékenység értékelésének feltétele az, hogy rendszeres időközönként objektív mérések és tesztek kerüljenek elvégzésre, amelyekkel a gyermekek készségei, kompetenciái és ismeretei az oktatási-nevelési folyamat bizonyos pontjain mérhetővé és összehasonlítható válnak. Így a siket gyermekekkel kapcsolatos oktatási kutatásokban a mérésekre vonatkozó tanulmányok, vizsgálatok és értékelések – ezenbelül a jelenlegi magyarországi mérések gyakorlatának elemzése – is kiemelt szerepet kaptak.

## 2. Bevezetés: a siketoktatás társadalmi háttere

Az oktatás jelentősége az egyén életútjára, munkaerőpiaci kilátásaira, társadalmi sikerességére nézve mindenki számára egyértelmű, és ezenbelül a nyelv, a nyelvhasználat, a nyelvi kompetenciák és az oktatási, később pedig a társadalmi esély vagy éppen esélytelenység szoros kapcsolatára is számtalan szociológiai és szociolingvisztikai kutatás mutatott rá. Az utóbbi évtizedek kognitív pszichológiai és nyelvészeti kutatásai azonban a nyelv jelentőségét még tágabb keretbe helyezték, és számos módon bemutatták és kiemelték a nyelv, a gondolkodás és az egyéni kognitív képességek közvetlen kapcsolatát és együttműködését.<sup>2</sup> Ebből a felismerésből egyértelműen következik az is, hogy az oktatási lehetőségek, intézmények és gyakorlatok meghatározó szerepet kapnak az egyén sorsának és személyisége fejlődésének alakulásában, nemcsak mint a tananyagban megjelenő információk átadásának helyszínei, hanem mint az a közeg, amelynek diskurzusai és gyakorlatai az egyén gondolkodását, kognitív képességeit, világról való tudását, az információk feldolgozásának módját is döntő mértékben alakítják. Az oktatás jelentősége még jobban felértékelődik az olyan társadalmi csoportok esetében, ahol a többségi nyelvhez való hozzáférés valamilyen szempontból nehezített (pl. többnyelvű közösségek, bevándorlócsaládok gyermekei, nemzeti kisebbségek stb.), – a siket gyermekek számára tehát az oktatás, s ezenbelül a nyelvhasználat többszörösen is kulcsfontosságú tényező, mely döntően meghatározhatja nemcsak az információkhoz vagy a munkaerőpiaci boldoguláshoz, hanem a világhoz való hozzáférésük és kognitív fejlődésük esélyeit is.

A magyarországi siket közösség 2009, a „jelnyelvi törvény” megjelenése óta hivatalosan is elismert nyelvi kisebbséget alkot. Bár a siketek számára nézve nincsenek pontos adatok,<sup>3</sup>

2 „Cognitive Linguistics is cognitive in the same way that cognitive psychology is: by assuming that our interaction with the world is mediated through informational structures in the mind. It is more specific (...) by focusing on natural language as a means for organizing, processing, and conveying that information. Language, then, is seen as a repository of world knowledge, a structured collection of meaningful categories that help us deal with new experiences and store information about old ones” (Geeraerts–Cuyckens 2007: 5).

3 A hivatalos statisztikai adatok kisebbségek tekintetében többnyire nem számítanak pontosnak, de megadható, hogy a KSH 2011-es népszámlálási adatai szerint a siketek száma 8571 (20 év

a siketek érdekvédelmével és a siket közösség vagy a jelnyelv kutatásával foglalkozó szakemberek szerint Magyarországon mintegy 30 000 siket és 200 000 nagyothalló él (Bartha–Hattyár 2002: 73; Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 852). A statisztikákat vizsgálva azt látjuk, hogy e csoport, vagyis a magyarországi siketek és nagyothallók iskolázottsági és foglalkoztatottsági mutatói messze elmaradnak a teljes népesség adataitól. A 2011-es népszámlálási adatok<sup>4</sup> szerint a siket populációnak csupán egy kis része (20%) aktív kereső; ez a munkaerőpiaci sikertelenség több okkal is magyarázható, s ezek között kiemelt helyet foglal el a jelenlegi magyarországi siketoktatási gyakorlat. A statisztikai adatok azt is mutatják, hogy a siketek iskolai végzettsége messze alulmarad a halló társadalom arányaitól: a felnőtt siketek között mindössze 356 fő rendelkezik felsőfokú végzettséggel (4,2%), a nagyothallók között is csak 6580 fő (10,44 %). (A teljes népességben ez az arány 17,5%). A 2011. évi népszámlálási adatokból az is kitűnik, hogy a siketek és nagyothallók körében már az általános iskolában igen nagy a lemorzsolódás: a siket gyermekek közül 12,7% már nem jut el a 8. osztályig sem; az általános iskola során vagy annak befejezésével a diákok összesen 53,1%-a lemorzsolódik, és csak 46,9%-a, vagyis a tanulók kevesebb mint fele jutott el a középiskola elvégzéséig, érettségit pedig a siket diákoknak csak 11,9% tett. (A nagyothallóknál az általános iskolában vagy annak végeztével lemorzsolódók aránya még nagyobb volt: 57,76%, és csak 43,34%-uk szerzett középfokú vagy annál magasabb végzettséget, érettségit pedig csak 19,32% tett).<sup>5</sup> Ezek a számok, melyek egyenesen arányosak a későbbi foglalkoztatási és munkaerőpiaci adatokkal, erősen megkérdőjelezik az eddigi magyar siketoktatási gyakorlat hatékonyságát.

Ennek elemzéséhez elsősorban a módszertani kérdéseket, és ezenbelül a siketséggel, illetve a nyelvvel kapcsolatos szemlélet és gyakorlat sajátosságait vizsgáltuk. Ehhez először az oktatáshoz kapcsolódó jogszabályi háttérrel, majd a magyar siketoktatási gyakorlat fő vonalait tekintjük át a JelEsély projektben folytatott oktatási kutatások eredményei alapján.

### 3. A siketoktatás jogszabályi háttére: szabályozás és szemlélet

A siketség mint fogalom és mint jelenség többféle módon is megközelíthető: orvosi, audiológiai, nyelvi, kulturális, pszichológiai, neveléstudományi, szociológiai, antropológiai vagy jogi nézőpontból is tárgyalható, és ezen megközelítésekben más-más szempontok és jellemzők válnak lényegessé a siketség definiálásában vagy leírásában (Bartha 2005: 211). Az egyes társadalmi helyzetekben, intézményekben és kontextusokban, amelyek a siketséggel vagy siket személyekkel összekapcsolódhatnak, a fentiek nyomán többféle ideológia, szempont és fogalom is megjelenhet, sőt keveredhet, a különféle megközelítések elemei (pl. a jelnyelv fontossága, a kétnyelvűség gondolata és a fogyatékos fogalma vagy audiológiai tényezők) vegyülhetnek is egymással. A különféle megközelítések két szélsőséges végpontjaként említhető egyik oldalon a siketség szociolingvisztikai és kulturális,

fölöttiek 7929), a nagyothallók száma pedig 63 014 (60 553 személy 20 év fölötti). ([http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_fogyatekossaggal\\_elok\\_helyzete](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossaggal_elok_helyzete))

4 [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_fogyatekossaggal\\_elok\\_helyzete](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossaggal_elok_helyzete)

5 [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_nepesseg\\_iskolazottsaga](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga)

[http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_fogyatekossaggal\\_elok\\_helyzete](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossaggal_elok_helyzete)

antropológiai megközelítése, másik oldalon a siketség fogyatékoságként való – patológiai és audiológiai szempontokra alapozó – felfogása (Bartha 2005: 212). E kettősség mint két fő, egymással ellentétes szemléletmód a maga következményeivel az általános jogi szabályozásban és az oktatással kapcsolatos rendelkezésekben és gyakorlatokban is erőteljesen érvényesül Magyarországon.

A siket gyermekek oktatása szempontjából, de a magyar siket közösség egészére nézve is a leglényegesebb jogszabály a már említett 2009. évi CXCV., a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló törvény, mely a 2.§ c) pontjában önálló, teljes értékű nyelvként ismeri el a magyar jelnyelvet, és a siketeket kétnyelvű nyelvi kisebbségként határozza meg, vagyis a nyelvi és kulturális aspektusokból indul ki. Ezzel összefüggésben a 14.§ kimondja, hogy 2017. szeptember 1-jétől a bilingvális módszer választhatóvá válik a siket gyermekek számára, mind a korai fejlesztést, óvodai és iskolai nevelést illetően, amennyiben a szülő azt írásban kezdeményezi (bár ehhez jelenleg még sem a személyi, sem a módszertani feltételek nem adóttak). A törvény a 11. §-ban arról is rendelkezik, hogy a siket gyermekek számára „biztosítani kell, hogy a magyar jelnyelvet, illetőleg az egyéni szükségleteinek leginkább megfelelő speciális kommunikációs rendszereket elsajátítsa, és azokat használja”. Ugyanakkor nem rendelkezik a jelnyelv hozzáférhetőségének, biztosításának körülményeiről, és bár előírja a speciális oktatási intézmények számára, hogy a magyar jelnyelv oktatását az óvodai és iskolai nevelés során meg kell szervezni és kötelezővé tenni, ám az erre vonatkozó kormányhatározat még nem született meg.

A magyar jelnyelv jogi státusza megalapozásának több nemzetközi jogi dokumentum is előzményét alkotta. Az Európa Parlament által 1988-ban és 1998-ban megfogalmazott Ajánlásnak<sup>6</sup> köszönhetően Európa-szerte történtek előrelépések a jelnyelvek elismerése érdekében. Az Ajánlások a jelnyelvek jogi státuszának kivívása mellett rávilágítottak a siketek oktatásával és foglalkoztatásával kapcsolatos kérdésekre, kiemelték a tolmácsolás és a jelnyelvtanárok képzését érintő legalapvetőbb problémákat, illetve felhívták a figyelmet a közmédia akadálymentesítésének fontosságára. E dokumentumok jelentősége, hogy a jelnyelveket önálló, természetes nyelvként, a siket közösségeket nyelvi és kulturális kisebbségként ismerték el (Bartha–Hattyár 2002).

A fentiekhez szorosan kapcsolódik az ENSZ 1992-ben kiadott nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló nyilatkozata, melyben megfogalmazódik a kisebbségek nyelvének, kultúrájának és vallásgyakorlásához szükséges feltételek megteremtésének igénye. Ezen túlmenően a részt vevő államoknak biztosítaniuk kell a kisebbségek számára, beleértve a siket közösséget is, az anyanyelv tanulásának lehetőségét, valamint további intézkedéseket kell tenniük az anyanyelvoktatásba történő bevonása érdekében (Bartha–Hattyár 2002). Az 1992-es nyilatkozatot követően 2006-ban megszületett A fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény, melyet Magyarország 2007-ben ratifikált. Az Egyezmény rögzítette a fogyatékos személyekre, köztük a siketekre és nagyothallókra vonatkozó legfontosabb jogokat, így a jelnyelv szabad használatának jogát, a jelnyelven történő oktatáshoz, valamint a siket kultúra gyakorlásához való jogot. Fentiek mellett az Egyezmény

6 Resolution on Sign Languages for Deaf People, 1988; 1998.

kitért a televíziós műsorok, illetőleg a tolmácsolás által megvalósuló akadálymentesítés biztosítására is.

Láthatjuk, hogy a magyar jelnyelvi törvényt nemzetközi szinten már több évtizedes előzmények alapozták meg, amelyek a siketség jelenségével kapcsolatban a kulturális és nyelvi aspektusokat helyezték előtérbe. Magyarországon azonban a törvény elfogadása után is kusza, sok esetben ellentmondásos a siketség fogalmának értelmezése, megközelítése mind a jogszabályokban, mind a különféle intézmények, ezenbélül különösen az oktatáshoz kapcsolódó intézmények rendelkezéseiben.

A siket gyermekeket legelőször érintő jogszabályok és rendelkezések az egészségügyi ellátáshoz és ezen keresztül a patológiai és fogyatékosági szemlélethez kapcsolódnak: ilyenek az újszülötteken kötelező jelleggel elvégzendő szűrővizsgálatokról szóló rendeletek: az 51/1997 (XII. 18.) NM-rendelet, illetve annak módosítása, a 67/2005 (XII. 27.) EüM-rendelet<sup>7</sup>, valamint a 9/2012 (II. 28.) NEFMI-rendelet<sup>8</sup>; és ezekkel függ össze a 16/2015. (III. 30.) egyes egészségügyi tárgyú miniszteri rendelet és a 60/2003 (X.20.), az egészségügyi szolgáltatások nyújtásához szükséges szakmai minimum feltételekről szóló ESzCsM-rendelet<sup>9</sup>). 2015. augusztus elsejétől lépett hatályba a 2015. EüK 9. számú, a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről szóló EMMI szakmai irányelve.<sup>10</sup> E dokumentum célja a korai szűrés és a rehabilitáció indoklása, valamint szakmai segítségnyújtás a gyermekorvosok és a védőnők számára. A fenti dokumentumokban kizárólag a fogyatékosági személet érvényesül: létrehozásában is csak fül-orr-gégészeti szakorvosok, valamint csecsemő- és gyermekgyógyászok vettek részt, ugyanakkor más releváns szakértők, mint például a jelnyelvel foglalkozó nyelvészek (pl. szociolingvisták), pszichológusok, akik kognitív oldalról tudnák alátámasztani a jelnyelv szükségességét, nem kapcsolódhattak be. A szakorvosok mellett tanácskozási joggal megjelentek a *betegszervezetek képviselői* (sic!), úgymint a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ), a Magyar Cochlearis Implantáltak Egyesülete (MACIE), valamint egy független nyelvész szakértő. A dokumentumban azonban nem szerepel sem a jelnyelven történő fejlesztés és annak a kognitív fejlődésre gyakorolt jótékony hatása, sem azon szakemberek (audiológusok és védőnők) jelnyelvről való tájékoztatása, akik elsőként kerülnek kapcsolatba a szülőkkel.

A fentiekhez hasonlóan a fogyatékosági paradigma határozza meg a siket gyermekek oktatását befolyásoló jogszabályok többségét is, így a 2011. évi CXCV., A nemzeti köznevelésről szóló törvényt<sup>11</sup>, valamint az azt módosító 2012. évi CXXIV.

---

7 [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99700051.NM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700051.NM).

8 A 9/2012. (II. 28.) NEFMI-rendelet az Egészségbiztosítási Alap terhére finanszírozható járóbeteg-szakellátási tevékenységek meghatározásáról, az igénybevétel során alkalmazandó elszámolhatósági feltételekről és szabályokról, valamint a teljesítmények elszámolásáról. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200009.NEM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200009.NEM)

9 [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0300060.ESC](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0300060.ESC)

10 A 2015. EüK 9. számú EMMI szakmai irányelve a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről. [http://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/2203/fajlok/0\\_18\\_eves\\_koru\\_gyermekek.pdf](http://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/2203/fajlok/0_18_eves_koru_gyermekek.pdf)

11 [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100190.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV)

törvényt<sup>12</sup>, mely a siket gyermekeket a „fogyatékoság” alapján „sajátos nevelési igényű” gyermekként sorolja be. Az egyes „fogyatékoságtípusokat” érintő jogokat és kötelezettségeket a köznevelési törvénnyel összhangban a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai és iskolai irányelve tartalmazza.<sup>13</sup> Mivel a köznevelési törvény a siketséget fogyatékoságként értelmezi, ennek a paradigmának megfelelően is kezeli: korrekciót, rehabilitációs eljárásokat kínál. Ez különösen azon gyermekek esetében jelent problémát, akiknek a siketség mellett nincs egyéb társuló zavaruk vagy fogyatékoságuk, és számukra a jelnyelvi fejlesztés, majd a jelnyelven történő tanulás biztosítaná a halló kortársakkal azonos jogokat és lehetőségeket. Külön kiemelendők a többgenerációs siket gyermekek, akiket a nemzetiségi gyermekeket megillető jogokkal (ezenbül nyelvi jogokkal) kellene felruházni, nem pedig a fogyatékosági szemlélet keretében sajátos nevelési igényű kategóriába sorolni; de ugyanez vonatkozik a halló szülők siket gyermekeire is. Ezt a problémát azonban mind a köznevelési törvény, mind a kapcsolódó jogszabályok figyelmen kívül hagyják. A különböző fejlesztések mellett tehát az oktatásban a jelnyelv biztosítása lenne az a kiemelt cél, melynek köszönhetően megteremtődhetne a nyelvi esélyegyenlőség, s amelynek segítségével a hallókéval egyenlő feltételek jönnének létre a siket gyermekek számára (Bartha–Hattyár 2002; Bartha–Hattyár–Szabó 2006; Hattyár 2008).

A jelnyelvi törvény és az SNI-irányelvek szemléletükben, értelmezéseikben és egyes részleteikben is jelentősen eltérnek egymástól, sőt sok esetben ellentétesek. Érdemes néhány konkrét példában összevetni, mit mond a jelnyelvi törvény, és mit mondanak az irányelvek a siket gyermekekről, kommunikációjukról vagy oktatásukról.

A jelnyelvi törvény szerint:

2.§ „a) hallássérült személy: olyan siket vagy nagyothalló személy, aki kommunikációja során a magyar jelnyelvet vagy valamely speciális kommunikációs rendszert használja;

c) magyar jelnyelv: a hallássérült személyek által használt, vizuális nyelvi jelekből álló, saját nyelvtani rendszerrel és szabályokkal rendelkező, Magyarországon kialakult önálló, természetes nyelv;

f) bilingvális oktatási módszer: olyan oktatási módszer, amely a beszélt magyar nyelv mellett a magyar jelnyelvet is alkalmazza az oktatás során”.

Az irányelvekben a siket gyermekek a „sajátos nevelési igényhez”, konkrétan fogyatékosághoz kapcsolódnak: „A sajátos nevelési igény kifejezi **a**) a gyermek életkori sajátosságainak a fogyatékoság, az autizmus spectrum zavar vagy egyéb pszichés fejlődési zavar által okozott részleges vagy teljes körű módosulását, **b**) a képességek részleges vagy teljes kiesését, fejletlenségét, eltérő ütemű fejleszthetőségét”. Ezen túlmenően: „A hallássérült gyermekek fejlesztése az általános pedagógiai tevékenységen kívül gyógypedagógiai és egészségügyi célú rehabilitációs eljárások folyamatában valósul meg. A komplex ellátás a korai fejlesztésre és óvodai nevelésre építkezve, döntően a szurpedagógiában használatos módszerek alkalmazásával, megfelelő audiológiai ellátással, a jól beállított hallókészülékek és hatékony hangátviteli technikák használatával és/vagy a legkorszerűbb műtéti technika alkalmazásával beépített cochleáris implantátumokkal törté-

12 <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12099.pdf>

13 A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK12132.pdf>

nik. A felsoroltak együttesen határozzák meg a hallássérült tanuló eredményes nevelhetőségét, oktathatóságát.” E keretben a jelnyelv nem vagy később, mint valamiféle, csak súlyos esetekben használatos, a hangzó beszédet segítő pótlékként jelenik meg: „A jelnyelv a megértés fontos eszköze a súlyos fokban hallássérült egyének számára az egymás közötti kommunikációban. A hangos beszédet kísérő jelnyelv segítséget nyújt a nyelvi kommunikáció közvetítésében és értelmezésében azokban az esetekben, amikor a nyelvi közlés megértése különböző okok miatt akadályozott (mentális problémák, diszfázia, részképesség zavarok stb.)”. A jelnyelv iskolai használata az SNI-irányelvekben csak az oktatás egy késői pontján és kiegészítő jelleggel tűnik fel: „Oktatása az 5. évfolyamtól valamennyi tanuló számára, a beszéd és nyelvtanulási akadályozottsággal (diszfázia) rendelkező tanulók esetében viszont már 2. osztálytól ajánlott.”

Mindehhez szorosan kapcsolódik az oktatás szereplőinek és szerepének felfogása is: a jelnyelvi törvényben a jelnyelvi kommunikáció áll a középpontban, valamint az egyén számára leginkább megfelelő kommunikációs forma: 11. §.: „A hallássérült, illetve siketvak személy számára biztosítani kell, hogy a magyar jelnyelvet, illetőleg az egyéni szükségleteinek leginkább megfelelő speciális kommunikációs rendszereket elsajátítsa, és azokat használja” és 12.§(1): „A hallássérült, illetve siketvak gyermekek, tanulók számára létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben (...) az óvodai nevelés során, valamint az iskolai nevelés-oktatás előkészítő évfolyamától kezdődően a siket vagy siketvak gyermek számára a magyar jelnyelv vagy speciális kommunikációs rendszer oktatása kötelező.”

Az Irányelvekben ugyanezek kapcsán ellenben az audiológiai gondozás és a hangzó beszéd áll a középpontban: „A hallássérült gyermekek óvodai nevelésének központi feladata – a korai pedagógiai és audiológiai gondozásra építve – a nyelvi kommunikáció megalapozása, megindítása, fejlesztése. A fejlesztés eredményességét döntően meghatározza, hogy a gyermek az óvodába lépés időszakában milyen beszédmegértési, beszédkészenléti állapotban van. Ez függ a hallásállapottól és a beszéd kialakulását egyénenként is nagymértékben és eltérő módon befolyásoló egyéb tényezőktől (például kognitív és pszichés állapot, szociokulturális környezet korai és optimális pedoaudiológiai ellátástól stb.)”. Ez a megközelítés a nyelv és nyelvi kommunikáció fogalmát kizárólag a beszédhez kapcsolja, a jelnyelvhez nem.

Látjuk tehát, hogy mind a siketiséggel kapcsolatos egészségügyi, mind a köznevelési jogszabályokban erőteljes a fogyatékosági szemlélet hatása, és a jelnyelvi törvény ellenére a kulturális és nyelvi, kétnyelvűségi aspektusok és a jelnyelv jelentősége nem, vagy csak marginálisan jelennek meg. Hasonló a helyzet az oktatási intézményekben is.

#### **4. A magyarországi siketoktatás intézményei: szemlélet és módszertan**

Magyarországon 1802 óta (a Siketnémák Váczi Királyi Országos Intézete alapításától számítva) folyik szervezett formában siketoktatás, mely eleinte a jelnyelvre és annak használatára épült, a Charles-Michel de Lepée francia abbé által kidolgozott ún. manuális módszert követve. A 19. század közepétől e módszert egyre inkább felváltotta az ún. orális módszer, mely a magyar nyelv hangzó és írott formáját használta a tanítás nyelveként, és a hangzó nyelv elsajátíttatását tekintette céljának, a jelnyelvet kizárva az oktatásból. Az 1960-as évek óta kezdett kialakulni az a felfogás – elsősorban a jelnyelvvvel foglalkozó nyel-

vészeti kutatások eredményei nyomán –, mely a jelnyelvet teljes értékű, természetes önálló emberi nyelvnek tekinti, a jelnyelvhasználó siketekre pedig kétnyelvű nyelvhasználókként tekint. Ennek megfelelően külföldön a siketoktatásban is egyre erőteljesebben megjelentek a kétnyelvűsége, kétnyelvű gyermekekre, kétnyelvű oktatásra vonatkozó felismerések és az ehhez kapcsolódó oktatási modellek és módszerek (Hattýár 2000: 780–785).

Magyarországon a siketek és nagyothallók számára működő speciális iskolákban, ahol a siket és nagyothalló gyermekek túlnyomó része tanul, évtizedek óta az egynyelvű oktatási modell, az ún. auditív-verbális vagy orális, gyógypedagógiai módszer érvényesül, amely elméletében, elveiben és gyakorlatában is a hangzó magyar nyelven alapszik. Ezen oktatási módszer középpontjában a hangzó magyar nyelv megtanulása és használata áll; legfőbb célja, hogy „alkalmassá tegye a hallássérülteket a nyelv és a beszéd minél magasabb szintű elsajátítására, és így arra, hogy önjelnyelvből, más segítsége nélkül is képesek legyenek halló embertársaikkal a közvetlen gondolatcserére, kommunikációra, az önálló olvasásra és írásbeli kifejezésre” (Csányi 1993: 35). Más megfogalmazásban a cél „az anyanyelvi hangos beszédben történő kifejezés és a beszéd megértésének kialakítása, fejlesztése” (Csányi 1993: 41). Az oralista eljárás tehát a siket gyermekek anyanyelvének, illetve egyáltalán „nyelvnek” a hangzó magyar nyelvet tekinti, a jelnyelv használatát pedig a társadalmi integráció és a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztése érdekében korlátozza vagy tiltja. Ez az oktatási módszer azonban nem kínál hozzáférhető (teljes mértékben érthető) inputot a siket gyermek számára, és ezzel mind az oktatási tartalmak, mind a második nyelv, a magyar nyelv elsajátításának sikerességét is korlátozza: megfelelő nyelvi input hiányában ugyanis a siket gyermekek nem képesek elméjükben kiépíteni a nyelvi rendszert, azaz nincs mire támaszkodniuk a (nem vagy nehezen, illetőleg csak írásban hozzáférhető) hangzó nyelv elsajátításakor. Mivel az iskola a továbbiakban is a hangzó magyar nyelvi ismeretekre támaszkodik, és ezen a nyelven közvetíti a tananyagot, a siket gyermekek tananyaghoz való hozzáférése, valamint az önálló ismeretszerzésre való lehetőségük is korlátozott.

A siket és nagyothalló gyermekek ma a korai gondozást követően alapvetően kétféle óvodai és általános iskolai nevelésben részesülhetnek a Szakértői Bizottság javaslata alapján: szegregált oktatási intézményben vagy a ma egyre inkább elterjedőben lévő, inkluzív nevelési formában tanulhatnak többségi iskolákban (Hattýár 2008: 119). Siket vagy nagyothalló gyermeket minden olyan többségi intézmény fogadhat, amely a jelenlegi jogi rendelkezéseknek megfelelően biztosítani tudja ezen tanulók rehabilitációjához szükséges személyi és technikai feltételeket, továbbá mindezt az intézmény pedagógiai programja is rögzíti. Az integrációban tanuló gyermekeknek lehetőségük nyílik az utazótanári szolgáltatás igénybevételére, melynek keretében a megadott heti óraszámban egyéni gyógypedagógiai fejlesztésben részesülnek (2011. évi CXCV. A nemzeti köznevelésről; 32/2012. (X. 8.) EMMI-rendelet). Az integrált nevelési forma mellett meghatározó a szegregált vagy speciális intézmények léte.

Napjainkban hét ilyen speciális intézmény létezik a siket és egy a nagyothalló gyermekek számára. Az intézmények, melyek ma már egységes módszertani intézményekként működnek (EGYMI), az ország hét pontján található: Budapesten, Sopronban, Kaposvárott, Vácott, Debrecenben, Egerben és Szegeden. Budapesten működik egy siketek számára fenntartott intézmény, valamint a nagyothalló gyermekek számára létesített iskola is. Az EGYMI-k eredeti célja a hallássérült tanulók korai gondozásának, óvodai nevelésének és



középfokú oktatásának, továbbá az utazótanári szolgáltatásnak az egységes, a beszédfejlesztésen alapuló módszertani keretek közötti biztosítása (Mihalovics 2007).

A speciális intézményekre ma már nem jellemző, hogy kizárólag hallássérült gyermekeket fogadnak, ugyanis az integráció, valamint a cochleáris implantáció térnyerésével egyre kevesebb gyermek kerül ezen oktatási keretek közé. A csökkenő létszámnak köszönhetően az intézmények a fennmaradásukért küzdve egyre több egyéb vagy halmozottan sérült tanulót is befogadnak, illetve ezen intézményekben kapnak helyet azon cochleáris implantátummal rendelkező tanulók is, akiknél e beavatkozás sikertelennek bizonyult. Többek között ez magyarázza azt a tényt is, hogy a hallásállapot szerinti „keveredés” ma már elfogadottá vált, tehát a nagyothallók iskolájában éppúgy tanulhatnak siket gyermekek, mint a siketiskolákban nagyothallók. A két intézménytípus között ma már nincsenek számottevő különbségek, mindkettő verbális-auditív oktatási elvek mentén működik. S noha a 2009-es jelyelvi törvény a bilingvális oktatást ezen intézményekre vonatkoztatja elsősorban, az iskolák pedagógiai programjában lefektetett célokban és módszerekben egyelőre semmilyen vagy csak minimális változás történt. 2013–2015-ben, vagyis jó pár évvel a jelyelvi törvény elfogadása után is eltérő, sok esetben marginális a jelyelv említése, szerepe. Van olyan siketiskola, amelynek pedagógiai programjában a „jelyelv” egyáltalán nem is szerepel, az oktatási célok, a kommunikáció fejlesztése vagy az anyanyelvi nevelés kapcsán kizárólag a hangzó nyelv és a beszéd jelenik meg. „A tanulók – a korai gondozás során és az óvodai tagozaton elért – nyelvi szintje nem teszi lehetővé, hogy integráltan, halló társaikkal együtt, többségi általános iskolában kezdjék meg tanulmányait. (...) Ebben az életkorban a súlyosan hallássérült gyermek még nem rendelkezik folyamatos beszéddel. Beszédmegértése és szókinccse is mélyen életkora alatt van. Ezek a körülmények határozzák meg a fejlesztés alapvető célját és a speciális módszertani eljárásokat.” Ugyanitt az oktatás céljáról szóló részekben ez olvasható: „Az anyanyelvi nevelés fejlessze tovább a hallássérült tanulóknál a természetes úton ki nem alakult hangos beszédet, annak megértését, az óvodában elért színtről. Középpontjában a szókinccs gyarapítása, az ismeretszerzésre alkalmas és az önkifejezést segítő, a beszélő érzelmeit is tükröző beszéd képességének kialakítása, majd fejlesztése álljon. Tervszerűen alakítsa és gazdagítsa a szóbeli és írásos nyelvhasználatot.” Anyanyelv kapcsán tehát a magyar nyelv és a beszéd kerül csak elő. Nevelési cél továbbá: „A hallásmaradvány maximális kihasználása, aktivizálása, állandó tréningben tartása”. A felső tagozatos anyanyelvi nevelésben ugyan a kommunikációs készségek fejlesztése áll a középpontban (Kommunikációs készségek, kulturált nyelvi magatartás; Az iskolai, hétköznapi – egyéni és közösségi – helyzetekhez való alkalmazkodás képessége; A társas kapcsolatok fenntartására irányuló képesség stb.), ám ezt is csak a beszéden keresztül kívánják elérni: „Beszédtechnikai készség, szövegszerkesztési képesség. A szóhasználat, a mondatfonetikai eszközök és a nem verbális kifejezőeszközök (testbeszéd) összehangolása. A különféle beszédműfajok felfogásának és alkalmazásának, a konfliktusok felismerésének és megítélésének képessége, a kommunikációs fejlesztés célja a szóbeli értés, közlés”.

A hangzó magyar nyelv és a beszéd középpontba állítása az „anyanyelv” oktatása kapcsán más iskolára is jellemző. Egy további pedagógiai programban ezt olvashatjuk: „Egyéni anyanyelvi nevelés 1–8. évfolyam tantárgy tartalma döntően a komplex anyanyelvi készségek egyéni differenciált fejlesztése. Fejlesztési területei: - A beszédhallás fejlesztése; - Légző gyakorlatok; - Artikulációs mozgás fejlesztése; - Érthető beszéd kialakítása” (Pedagógiai 2016). Mindez azért különösen elgondolkodtató, mivel a siket gyermekek – mint

minden kétnyelvű gyermek – esetében kérdéses, hogy a magyar nyelv mikor és mennyiben tekinthető számukra anyanyelvnek. Számos, csecsemőkorától jelnyelvi környezetben felnövő gyermek számára a jelnyelv az elsődleges nyelv (vagyis hétköznapi értelemben véve az „anyanyelv”), és ezen kommunikál a legkönnyebben és legteljesebben. Ennek ellenére az idézett pedagógiai programban a jelnyelv csak mintegy idegen nyelvként tűnik fel az utóbbi két évben: „Jelkommunikáció 7–8. évfolyam a nyelvi kommunikációs alapozó szakaszt követően jelenik meg, oktatása a nyelvi és jelnyelvi közlések kölcsönös tolmácsolásának célját szolgálja.” A jelnyelv használata csak végső helyzetben, a „legsúlyosabb” esetknél és külön engedéllyel lehetséges: „Azokban a legsúlyosabb esetekben, amikor a nyelvi kommunikáció oktatása és alkalmazása nem vezet kellő eredményre, szakértői vélemény alapján igénybe vehető a jelnyelvi kommunikáció, mint vezető információszerzési-közlési mód és oktatási módszer”.

Arra is találunk példát, hogy egy iskola pedagógiai programjában már megjelenik a jelnyelv a kommunikáció eszközeként, de jellemzően másodlagos vagy kiegészítő szerepben, például: „A hallássérült tanulókkal el kell sajátítani a nélkülözhetetlen hallásjavító eszközök használatát, valamint azokat az egészségügyi ismereteket, melyekkel biztosítható számukra hallásmaradványuk aktivizálása. Életmódjuk, életvitelük alakításában hangsúlyos szerepe van komplex kommunikációs lehetőségeik fejlesztésének (hallásmaradvány kihasználása, szájról olvasás, pontos jelnyelvi ismeretek)” (Pedagógiai 2013a: 20). „Azoknál a tanulóknál, akiknél a hangos beszéd elsajátításának nagyfokú nehézsége vagy akadályozottsága tapasztalható, egyéb alternatív kommunikációs lehetőségek is használhatók (gesztus-, jelnyelv, képi kommunikáció)” (uo. 239) A jelnyelv alacsony értékelését tükrözi az oktatók összetétele is: „A fejlesztésben dolgozók: oligofrénpedagógia–szurdopedagógia szakos gyógypedagógus; mozgásterapeuta; gyógypedagógiai asszisztens; gyermekfelügyelő (jelnyelv tanfolyami és gyógymasszőr végzettséggel)” (uo. 101). Egy másik iskola (2013-ban írt) pedagógiai programjában is még így szerepel a jelnyelv: „Azokban az osztályokban (ill. azoknál a gyermekeknél), ahol szükséges, jelkommunikáció óra keretében tanulják meg a jelnyelv használatát”, „A hangos beszédet kísérő jelnyelv segítséget nyújt a nyelvi kommunikáció közvetítésében és értelmezésében azokban az esetekben, amikor a nyelvi közlés megértése különböző okok miatt akadályozott (mentális problémák, diszfázia, részképesség zavarok stb.)” (Pedagógiai 2013b: 48, 201). Itt is megfigyelhető tehát a jelnyelvi oktatás vagy jelnyelvhasználat feltételhez való kötése: „Fejlesztésük döntően egyéni programok alapján történik, speciális beszédoktatásban és mozgásnevelésben részesülnek. Oktatásukban szükség esetén indokolt a jelnyelv alkalmazása” (uo. 202).

A siket és nagyothalló gyermekeket oktató iskolák pedagógiai szemlélete és gyakorlatai ugyanakkor nem tekinthetők meglepőnek, hiszen mind a rájuk közvetlenül vonatkozó (előbb bemutatott) oktatási irányelvek, mind a siketek oktatásában – szintén az SNI-irányelvek dominanciája alapján, a jelnyelvi törvény előírásával és szellemével ellentétben – meghatározó szerepet játszó gyógypedagógiai elméletek és gyakorlatok a fogyatékosági paradigmát és a már említett oralista szemléletet és módszereket közvetítik. A verbális-auditív módszer már idézett alapelvein túl érdemes megnézni, mit tartalmaz az a gyógypedagógiai szakmai anyag, amely a jelnyelvi törvény keletkezésének évében íródott, és amely a mai napig mérvadó útmutatóként szerepel a fogyatékos személyeket érintő egyik legnagyobb hatású szervezet honlapján (Csuhai és mtsai 2009).

A tanulmánynak már a címe is megtévesztő: a „Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei alapján az olvasó a siket gyermekek

kétnyelvű oktatásának lehetőségeivel és korlátaival kapcsolatban várna információkat, a tanulmány azonban nem ezeket tartalmazza, hanem valóban csak egy felmérést ismertet a siketeket oktató gyógypedagógusok, valamint siket gyermeket nevelő szülők idevágó véleményéről és ismereteiről. Pedig a kétnyelvű oktatásról szóló tájékoztatás igencsak szükséges lenne, hiszen a gyógypedagógusok és a szülők többsége a mai napig nem látja tisztán, hogy mit is jelent a bilingvális vagy kétnyelvű oktatás, mit fednek az ehhez kapcsolódó alapfogalmak (kétnyelvűség, jelnyelv, kontaktkód stb.), és ma sem rendelkeznek pontos adatokkal, ismeretekkel a kétnyelvű oktatás lehetséges változataira és eredményességére vonatkozóan. A felmérés során ez kitűnt abból is, hogy a kérdőívnek magának kellett definíciót adnia a kétnyelvű oktatásra – ezzel torzítva a válaszokat és eleve befolyásolva az adatközlőket –, és még így is voltak adatközlők, akik a kétnyelvű oktatás fogalmát egyáltalán nem tudták értelmezni (összekeverték az idegennyelv-oktatással). A tanulmány tehát olyan adatközlők ismereteit és attitűdjét mutatja be, akik nem rendelkeztek megfelelő információkkal a kérdezett témáról: így az ismertetett eredmények az ígéretes cím ellenére a kétnyelvű oktatás bemutatására nem, arra azonban alkalmasak, hogy az oktatásról tájékozódni kívánó olvasókat eleve riasztó adatokkal halmozza el.

A tanulmányban számos csúsztatást vagy torzítást találunk, amelyek sok esetben hiteles adatokkal keveredve jelennek meg, így laikus szemmel nehéz elválasztani egymástól a megbízható és a félrevezető kijelentéseket. Az ismertetett felmérés mind módszertanilag, mind megállapításait tekintve problémásnak bizonyult. Elsőként a módszertan kifogásolható, mivel az írásbeli kérdőív az egyik célcsoport (a siket szülők) véleményének megismerésére maximálisan alkalmatlan, hiszen ezen adatközlők többnyire alacsony magyar nyelvi kompetenciával rendelkeznek. Noha az interneten hozzáférhető volt egy tolmácsolt kérdéssor, az internetelés korlátozottsága eleve csökkentette az egyenlő esélyű hozzáférést. Így nem véletlen, hogy a 198 szülői kérdőívből csupán 19 tükrözte a siket szülők véleményét. Ennek megfelelően az eredmények is torzulnak, hiszen az írásos kérdőívvel jól elboldoguló, azonban a jelnyelvvél és a siket közösséggel kapcsolatban kevésbé tájékozott halló szülők nézete vált mérvadóvá. Módszertani hibának tekinthető az is, hogy a siket és halló szülők számára azonos megfogalmazású kérdőív készült, hiszen elsődleges nyelvük és eltérő kulturális különbségeik miatt is különböző kialakítású kérdőívet igényeltek volna.

A tanulmány kijelentéseivel kapcsolatban problémás a fogalmak összemosása is: példaként említhető az eredmények összegzésénél az auditív-verbális módszer és a hangos beszéd tanításának összemosása (Csuhai és mtsai 2009:17) (e kettő nem ugyanaz, és a kérdőívben még világosan elkülönültek). Nemcsak manipulatív, hanem súlyosan félrevezető és tudományosan megalapozatlan az a kijelentés is, amely azt implikálja, hogy a siket gyermekek túlnyomó része eredendően halmozottan sérült, vagy hogy a siketséghez társuló zavarok, a tanulók nyelvi nehézségei mögött a kognitív funkciók eredendő nehezítettége áll, és e nehézségek a jelnyelv tekintetében is megmutatkoznak (i. m. 13. o.); számos kutatás bizonyítja, hogy megfelelő nyelvi input biztosítása esetén a siket gyermekek kognitív fejlődése megegyezik a hallókéval; ugyanakkor azt is, hogy a gyermek megfelelő időben történő nyelvhez való hozzáféréseinek, nyelvi inputjainak a korlátozása egyértelműen akadályozza a megfelelő kognitív, nyelvi és szociális fejlődést (pl. Courtin 2000, Mayberry 2002, Marschark–Spencer 2010).

Emellett a kérdőív csak a (tulajdonképpen nem is ismert) bilingvális oktatás értékelésével kapcsolatban tesz fel kérdéseket, de a jelenleg alkalmazott iskolai oktatási módszerről nem, noha a megkérdezettek valójában arról rendelkeznek ismeretekkel és tapasztala-

tokkal. Ezáltal azonban a kétfő összehasonlításra sem ad módot. Kétségeket vet fel a felmérés azon adata is, amely szerint gyógypedagógusok többsége (60%) használja a jelnyelvet, miközben máshol a tanulmány kimondja (i. m. 20. o.), hogy a tanárok legalapvetőbb ismeretei is hiányosak a jelnyelvvvel kapcsolatban (vö. jelkincs gazdagsága, nyelvtani rendszer), emellett a kérdőív értékelése a jelnyelvi kompetencia kapcsán abban sem tesz különbséget, hogy az önbevallás alapján jelezni tudó tanár a siketek által használt jelnyelvet alkalmazza-e, vagy csupán a magyar nyelvet kísérő valamely kontaktkódot. A fentiek mellett az a konklúzió is megkérdőjelezhető, mely szerint a gyógypedagógusok „a kétnyelvű oktatási módszerrel kapcsolatban viszonylag sok ismerettel rendelkeznek”, miközben a tanulmány korábban maga is kimondja, hogy a válaszoló tanároknak kevés vagy hiányzik is a kétnyelvű oktatásra vagy a jelnyelvre vonatkozó tapasztalatuk (i. m. 16. o.). Elgondolkodtató a tanulmány azon megállapítása is, mely szerint „főképp azok a pedagógusok alkalmaznák nagyobb arányban a jelnyelvet az oktatás hatékonyabbá tétele érdekében, akik tudnak jelezni” – ez a kijelentés maga is rámutat egyrészt a tapasztalatok fontosságára (ami a pedagógusok nagy részénél hiányzik), másrészt arra is, hogy az ismeretek és tapasztalatok hiánya döntően és negatívan befolyásolhatja egy módszer vagy jelenség értékelését. Terjedelmi okokból nincs mód a további elemzésére, de az idézett példák is világosan szemléltetik, hogy a tanulmány sajnos a kétnyelvű oktatásról szóló értékelhető információkat nem, inkább ahhoz kapcsolódó manipulatív eredményeket tartalmaz, miközben – mint ahogy maga a tanulmány is megfogalmazza – mind a jelnyelvvvel, mind a kétnyelvű oktatással kapcsolatos információkra és objektív tájékoztatásra valóban nagy szükség lenne.

## 5. Az alternatíva: a kétnyelvű oktatás

A fenti áttekintések után érdemes röviden bemutatni a kétnyelvű oktatás lehetőségeit, változatait, illetve azt, hogy jelnyelvalapú szemléletben milyen módszertani megoldások léteznek az oktatásban. A kétnyelvű vagy bilingvális oktatás valamelyik változatára számos külföldi példát találni (Bartha és mtsai 2015). A kétnyelvűség fogalmának bevonása már csak azért is alapvető, mert a magyarországi siketek nyelvhasználatát legtöbbször a kétnyelvűség jellemzi, melyek értelmében egymás között többnyire a magyar jelnyelven, a halló társadalom tagjaival folytatott kommunikációban pedig a hangzó magyar nyelven kommunikálnak (ezt a JelEsély szociolingvisztikai felmérésének adatai egyértelműen alátámasztották). A siket gyermekek oktatásában alkalmazott bilingvális oktatási módszernek az alapelvei közül a legfontosabbak így emelhetők ki (Bartha 2004: 325 alapján): a gyermek első nyelvének, a szülők audiológiai státusától függetlenül, a jelnyelv tekintendő, amelyen a gyermek természetes módon képes kifejleszteni a nyelvi készségeket. A beszélt/írott (hangzó) nyelv különálló nyelvként a gyermek második nyelveként kezelendő, mely elsajátításának legfontosabb bázisát az oktatási folyamatban használt írott nyelvi szövegek jelentik. A tanárok a szövegek jelnyelvi fordításával és magyarázatával vezetik rá a gyermekeket a többségi (írott formában közvetített) nyelv és a jelnyelv közötti szerkezeti hasonlóságokra és különbségekre. A jelnyelv és a hangzó nyelv beszélt/írott médiumainak tantárgyként is és az osztálytermi interakciók során is jelen kell lenniük, ám mindvégig el kell válniuk egymástól. Az oktatás kezdeti szakaszában az anyanyelvet kell oktatni nyelvként használni, a második nyelven való oktatást a kognitív szempontból kevésbé megerősítő,

kontextushoz kötöttebb tárgyakkal kell kezdeni, fokozatosan haladva a nagyobb kognitív erőfeszítéseket igénylő tantárgyak felé. A legkompetensebb jelnyelvi szerepmo­dellek a tanulási-tanítási folyamatban végig részt vevő siket tanárok és asszisztensek, emellett alapkövetelmény, hogy a kétnyelvű programokban csak olyan halló szak­tanárok taníthassanak, akik rendelkeznek magas szintű jelnyelvi ismeretekkel is. A program sikeres működésének fontos feltétele, hogy az oktatáspolitikai olyan additív társadalmi környezetet teremtsen, amely a másságot, a kulturális és nyelvi sokféleséget, az oktatási-nevelési folyamatban megjelenő nyelveket (a jelnyelvet is beleértve) egyaránt értékeli (Bartha 2004: 325).

A külföldön működő kétnyelvű oktatási intézmények alapján a bilingvális oktatási programokkal igen jó eredmények érhetők el a siket gyermekek oktatásában (Bartha 2004: 325–326): ezek közül kiemelhető a halló kortársaikkal azonos olvasástudás és íráskészség (bár írásban a siket gyermekek továbbra is ejtenek grammatikai hibákat, ám jóval kisebb mennyiségben, mint a nem kétnyelvű programokban tanulók), írásban folyékonyan és árnyaltan képesek kifejezni magukat; képesek harmadik, sőt további nyelveket is elsajátítani, és a sztenderd nemzeti tantervek tananyag-követelményei szerint, nem pedig csökkentett curriculáris tartalmak szerint tudnak haladni a tanulásban, és ebben a halló kortársakkal azonos szintet érnek el. Mindemellett nagyobb önértékeléssel rendelkeznek, személyiségük egészségesen fejlődik.

## 6. Az érintettek tapasztalatai

A statisztikai adatok és a törvényi, jogszabályi, oktatási stb. változatok áttekintése után érdemes arra is kitérni, mi magának az érintett célcsoportnak, vagyis a siketeknek a véleménye, tapasztalata a jelnyelvhasználatról, kommunikációról és az oktatásról. A JelEselő projektben fontos szempont volt, hogy a felülről lefelé történő szabályozás helyett az érintett közösség tapasztalatai és igényei kerüljenek feltárára, és ezek szabják meg a további kutatások és fejlesztések irányát; a projektben végzett szociolingvisztikai adatgyűjtés és interjúkészítés során ezért számos kérdéssel igyekeztünk megismerni az oktatással kapcsolatos tapasztalatokat, elképzeléseket és igényeket. A több mint másfél száz interjú gyakorlatilag egységes a verbális-auditív oktatási módszer korlátairól és kudarcairól szóló beszámolók terén. A siket közösség tagjai számos alkalommal fogalmazzák meg közvetlen tapasztalataikat iskolai élményeikkel és az az orális módszerrel kapcsolatban, és ezek során sokan említik a jelnyelv hiányából fakadó nehézségeket, a hangzó nyelvre alapozott oktatásban átélt kudarcokat, a jelelő tanár vagy segítők fontosságát vagy azok hiányát. Példaként idézünk néhány megjegyzést:

(1)

– *Iskoláskorodban mi okozta a legnagyobb gondot?*

– *Nem volt jelnyelvhasználat, ezért nehéz volt nekem.*<sup>14</sup> (az adatközlő siket-iskolába járt)

---

14 Az interjú azonosítója a JelEselő korpuszban: AK012B

(2)

*... Festőművész volt a siket tanár.... Nagyon jó tanár volt a festőművész. Tudott jelelni, mégpedig jól és mindig olyan örömmel figyeltem csakis rá, semmi másra. Figyeltem s nem érdekelt, ha szóltak. Néha beszélt is, főleg amikor halló tanár bukkant fel, akkor kénytelen volt beszélni.<sup>15</sup>*

(3)

*Hiányzott a kommunikáció, ideges voltam, össze voltam kavarodva, borzalmasan éreztem magam, összevissza, érthetetlen volt a szöveg.<sup>16</sup> (az adatközlő szülei nem tudtak jelelni)*

(4)

*Rossz volt a magtartásom, a tanulásban lemaradtam, a kommunikációval kapcsolatban csupa negatív élményem volt, nagyon nehezen ment a kommunikáció.<sup>17</sup>*

Más forrásból, pl. siketek interneten olvasható blogjaiból, hozzászólásaiból is hasonló tapasztalatok köszönnek vissza:

(5)

*De tanulni nagyon nehéz. Űlök az órákon és nem értek semmit. Dupla annyit tanultam világeletemben, mint az, aki hall, mert otthon hozzá kellett olvasnom az anyaghoz mindent, hogy megértem. ... Szájról olvasással a környezetből érkező információk 32-40%-a jut el hozzám.<sup>18</sup>*

(6)

*A siketek... nem a siketség miatt vannak hátrányos helyzetben. A hátrány oka, hogy a társadalom korlátozza az érvényesülésüket: korlátozottan használhatják azt a nyelvüket, amelyet problémák nélkül képesek megtanulni, elnyomják a korai fejlesztésben, az iskolában.<sup>19</sup>*

Arra a kérdésre, hogy milyennek képzelik el az ideális iskolát a siket gyerekek számára, a JelEsély-interjúkban egyöntetűen elsődleges volt a jelnyelv említése, és az adatközlők legnagyobb része – megnevezve vagy laikus fogalmakkal – a jelnyelvi alapú kétnyelvű oktatási modellt írta le. Néhány példa erre:

(7)

*Az ideális iskolában kétnyelvű oktatás lenne, igen. Nagyon nagy szükség van rá. Én mellette vagyok, igen: bilingvális, bilingvális... (...) Ki tanulna ott? Hát*

15 AK014B

16 AK007B

17 AK007B

18 [http://szajkoder.blog.hu/2014/04/27/hitetlenek\\_164](http://szajkoder.blog.hu/2014/04/27/hitetlenek_164)

19 4Szalakóta 2013. április 17. 21:30. [www.nyest.hu](http://www.nyest.hu)

*inkább siket gyerekek. A tanárok is együtt párhuzamosan oktatnának. Könnyebb lenne.*<sup>20</sup>

(8)

*A tanár jeleljen. Minden tanár jeleljen! Az óvodában is jelnyelvet használjanak.*<sup>21</sup>

(9)

*A jó tanár türelmesen és jelelve magyarázzon, jelnyelven magyarázzon, türelmesen. És ne egy, hanem sok jelelő siket tanár legyen, aki jelelve magyaráz. (...). Tehát tud kommunikálni a siketekkel.*<sup>22</sup>

(10)

*Terepmunkás: Milyen lenne az ideális iskola? Kik járnának oda?*

*Adatközlő: Hallássérültek. ... siketek és nagyothallók együtt, mert ha siket nagy iskolában vannak együtt vegyesen, ugyanúgy segítenék egymást. Például egyikőjük tud beszélni, a másik jelelni, egymásnak segítenének. Nem az lenne, hogy az egyik ide, a másik oda. (...)*

*TM: És milyen módon oktatnának? Jelnyelven?*

*AK: Is-is. Véleményem szerint is-is. Beszéddel is, jelelve is. De első a jelnyelv. (...) Szerintem első a jelnyelv, utána az artikuláció. Mutatni a dolgokat, hogy utána már tudja, hogy mi az, mint ahogy most artikulációval mondják, hogy ez mi, az mi, de nem tudják. Fordítva van: az első a jelnyelv. Tehát szerintem jelnyelven. Jelnyelven.*<sup>23</sup>

(11)

*Minden tanárnak jelelnie kell.*<sup>24</sup>

(12)

*Jelelni kell, jelelni kell, jelelés nélkül nincs fejlődés, ha siket gyerek nem jelel, ez rosszabb lesz.*<sup>25</sup> (az adatközlő halló iskolába járt)

A siket adatközlők válaszaiból tehát egyértelműen egy olyan iskola rajzolódott ki, amely jelnyelvi alapú, ahol a jelnyelv az elsődleges nyelv, és siket, jelelő tanárok, valamint halló, de szintén jelelni jól tudó tanárok tanítanak.

Ennek a lehetőségét, vagyis a kétnyelvű oktatás jogszabályi lehetőségét meg is teremti a 2009-es jelnyelvi törvény 2017 szeptemberétől, amennyiben azt a szülő vagy gyám kéri. Ez a 2009/2010-es tanév oktatási statisztikai adataiból kiindulva évente több mint 900 gyermeket/tanulót érinthet. A jelnyelvi törvény továbbá előírja a siketiskolák számára,

---

20 AK010B

21 AK033B

22 AK002B

23 AK015B

24 AK018B

25 AK048B

hogyan tanulóiknak a magyar jelnyelvet kötelező tantárgyként oktassák, és ugyanezen tantárgy oktatását biztosítani kell a gyógypedagógiai intézmény körén kívül eső oktatási-nevelési intézményben is a hallássérült tanulóknak, amennyiben azt a szülő/gyám kéri; ez az intézkedés évente akár több mint ezer siket vagy nagyothalló gyermeket érinthet (Bartha és mtsai 2015).

Az iskolai módszerek sikerességével, hatékonyságával kapcsolatban eddig csak a népszámlálás statisztikai adatait (képzettség, lemorzsolódás), vagy egyéni beszámolók szubjektív megállapításait említettük, ezek azonban sok tekintetben csak korlátozott vagy közvetett módon adnak információt. A diákok készségeit és kompetenciáit, valamint az egyes oktatási módszerek sikerességét az oktatás egyes pontjain elsődlegesen a közvetlen értékelést lehetővé tevő, különféle módszertanú mérések és tesztek alapján lehet értékelni. Azonban maguknak a mérési protokolloknak és teszteknek az összeállítása központi fontosságú kérdés, mivel az eltérő módszertanú, célú vagy szemléletű mérési módok egészen eltérő eredményekhez vezethetnek.

A mérések emellett a mai magyar siketoktatási gyakorlatában azért is kiemelt jelentőséggel bírnak, mivel a gyermek intézménybe való besorolása is egy szakértői vélemény alapján történik, amelyben meghatározó szerepet kapnak a gyermekkel elvégzett mérések.

## 7. A diagnózistól az iskoláig: a hazai mérési, értékelési gyakorlat problémái

A magyarországi siketoktatásban kulcsfontosságú tényező az a szakvélemény, amelyet a gyermeket vizsgáló szakértői bizottságok állítanak ki, és amely megszabja nemcsak a gyermekek korai intézményesített keretek között történő fejlesztési módjait, hanem a gyermekek közoktatási irányvonalát is meghatározza.

Magyarországon a siketek és nagyothallók számára működtetett szakértői bizottság egy országosan működő szervezet, mely a komplex diagnosztikai mérési rendet követi. Feladata „a sajátos nevelési igény – a mozgásszervi-, az érzékszervi- (látási-, hallási-), az értelmi, a beszéd fogyatékoság, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén a halmozott fogyatékoság, az autizmus spektrum zavar vagy az egyéb pszichés fejlődési zavar: súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar – megállapítása vagy kizárása.” Ehhez igazodva átfogó vizsgálatot indítványoznak, amely során feltérképezik a gyermek szocializációs környezetét, a gyermek képességeinek erősségeit, gyengeségeit (Bartha–Bokor 2015).

Az első alapvizsgálatra a siketség diagnosztizálását követően a korai életkorban (0–3 év) kerül sor, amely alatt audiológiai, (magyar hangzó!) nyelvi kommunikációs szint, pszichomotorikus fejlettségi, a későbbiekben átfogó mentális képesség (intelligencia), valamint magatartás-szociabilitási vizsgálatokat folytatnak. A különböző készségek és kompetenciák méréséhez többségében nonverbális, halló gyermekekre sztenderdizált tesztek alkalmaznak. Mivel a bizottságnak nincs siket vagy anyanyelvi szinten jelelő tagja, a vizsgálatot vezető személy gesztusokkal, illetve hangzó nyelven kommunikál még a siket szülők siket gyermekeivel is, s a siket szülőkkel való kommunikáció szintén az artikuláció, valamint a szájról olvasás segítségével valósul meg. Ez mindkét esetben félreértések és téves diagnózisok alapja lehet. A JelEsély projektben a siket gyermekekkel felméréseket, vizsgálatokat végző terepmunkás számos esetben tapasztalta, milyen nagy problémát jelent a magyar nyelvű szöveg megértése, értelmezése olykor a legegyszerűbbnek tűnő fo-



galmak kapcsán is (pl. zárójel, „kösd össze”) a gyermekek számára, akik sokszor önkéntelenül megpróbálták jelnyelvre fordítani, és úgy értelmezni a számukra idegen kifejezéseket, utasításokat. „Sokan nem értették a feladatokat, próbáltak maguknak jelelni felszólító mondatot. Voltak, akik szóról szóra jelelték a feladatot, mégsem értették meg. Ilyenkor nekem kellett siketesen jelelni, átfogalmazni a feladatot jelnyelvre, így már rögtön értették”, rögzítette a terepmunkás a magyar nyelvű mérésekkel kapcsolatos nehézségeket.

A gyermekek intelligenciahányadosát és kognitív készségeit a nonverbális SON, azaz Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test (Tellegen–Laros 1993) segítségével vizsgálják, amely a vizuális ingerekre alapozva méri a gyermekek teljesítményét. A SON mellett egy másik teszt alkalmazása is gyakorlattá vált az intelligenciamérés során, a Wechsler gyermek-intelligenciateszt IV. változata, melynek ugyan már megjelent a magyar nyelvre adaptált változata, de magyar jelnyelvre történő adaptálás itt sem történt. Egy további komoly problémát jelent, hogy a nyelvi-kommunikációs készség/képesség mérésénél a magyar hangzó nyelv jelenik meg kizárólagosan vizsgálandó területként, így a nyelvi kompetencia mérése csupán a magyar hangzó nyelvre korlátozódik, melyet a Csányi Yvonne által 1974-ben magyar nyelvre adaptált Peabody Picture Vocabulary Testtel mérnek. A teszt egyik legalapvetőbb hibája, hogy mára rendkívül elavultnak számít (pl. szerepel benne tárcsás telefon, Gillette-penge stb.).

A nyelvi tesztekkel kapcsolatban hangsúlyozandó, hogy a jelnyelvi kompetencia értékelése egyáltalán nem szerepel a vizsgálatban. Ez alátámasztja azt, hogy az értékelési folyamat tökéletesen figyelmen kívül hagyja a siket gyermekek kétnyelvűségét, valamint a jelnyelvi kompetenciára való támaszkodás igényét. Az említett problémák mellett további kérdéseket vet fel a nyelvi méréshez rendelt szakember, azaz a gyógypedagógiai végzettség, valamint a mérések során alkalmazott eszközök, módszerek használatának érvényessége. A fentiek nem csupán abból a szempontból kifogásolhatók, hogy nem nyelvészeti területen működő szakemberek végzik az erre vonatkozó vizsgálatokat, hanem abban a tekintetben is, hogy az eredmények egyoldalú képet mutatnak a gyermekek nyelvi teljesítményéről. A mérés során alkalmazott módszerek többsége tehát halló gyermekekre adaptált eszköz, valamint az eljárás során alkalmazott nyelv az instrukció szintjén sem igazodik a siket gyermekek nyelvi igényeihez. Ennek következményeként erősen indokolt lenne a megfelelő nyelvi tesztek jelnyelvi adaptációja vagy kidolgozása, valamint a nyelvi alkalmazkodás, azaz a jelnyelven történő instrukciók adása a magyar nyelvre vonatkozó tesztek alkalmazása során is.

Azon siket gyermekeknek, akik siket családba születnek, és már csecsemőkoruk óta jelnyelvi hatás éri őket, a nyelvfejlődése a halló családban felnövő halló gyermekekével mutat párhuzamot (Mayberry 1998, 2010; Mellon et al. 2015): esetükben természetes, hogy a jelnyelvi produkciójuk magasabb szintű a magyar nyelvi teljesítményüknél. Emellett fontos tény, hogy a jelnyelv a hangzó nyelvektől eltérő modalitásából fakadóan más gondolkodásmódot is feltételez, így csak bizonyos feladattípusok alkalmasak a siket gyermekek mérésére. Ugyanakkor alapvető fontossággal bírna a megfelelő nyelvi és kognitív tesztek jelnyelvi adaptációja: ezekkel, a megfelelő megértés és a teljes körű hozzáférés biztosításával, valamint a jelnyelvi teljesítmény megismerésével lehetne valóban hiteles, reális és komplex képet kialakítani a gyerekekről és képességeiről. Mind a magyar, mind a jelnyelvről kialakított értékeléseket, vizsgálati eredményeket tekintetbe kellene venni, s ezek alapján jelölni ki az esetleges oktatási és/vagy szükséges fejlesztési irányok kijelölésére.

A JelEsély projekt oktatási kutatásainak keretében alaposan körbejártuk a nemzetközileg elismert jelnyelvi kompetenciákat mérő, valamint a jelnyelvalapú kognitív tesztek adaptálásának lehetőségeit. A szakirodalmak tanulságai alapján azonban ilyenek még egy jól átgondolt és kidolgozott koncepció alapján és egy nagy szakmai csapat (pszichológusok, jelnyelvészek, szociolingvisták, pszicholingvisták, siketek, gyakorló pedagógusok, gyógypedagógusok, statisztikusok, informatikusok) együttműködésével is többévtényi komoly kutatómunkával valósíthatók meg (vö. Haug–Mann 2008; Haug 2011; Alvarado et al. 2012), amire a jelnyelvi törvény által kijelölt időkeret szükségessége miatt egyelőre nincs mód. A fenti okokra való tekintettel tehát elkezdtük egy saját fejlesztésű teszt megtervezését és kidolgozását a gyermekek jelnyelvi kompetenciáinak megismerésére.

## 8. Egy jelnyelvi teljesítményt mérő pilot-teszt kifejlesztése

Egy új, hatékony oktatási módszer kidolgozásához a kognitív képességek megismerése mellett mindenképpen szükséges a gyermekek nyelvi szintjének felmérése is. Ennek bevezetéséhez, valamint a szükséges tananyagok előállításához összeállítottunk egy jelnyelvi teljesítményt mérő tesztsort, melyet a projekt során pilot-jelleggel teszteltünk 6–16 éves korú siket gyermekek körében.

A teszt kidolgozásához a fellelhető nemzetközi és hazai szakirodalmak feldolgozása mellett részt vevő megfigyelést is folytattunk, amely során az összegyűjtött információk nagyban hozzájárultak a tesztek siket gyermekekre szabott kialakításához mind nyelvi, mind nehézségi fokozat szempontjából. A tesztsor összeállításában az oktatáskutatásban résztvevő siket és halló szakértők és munkatársak közreműködtek, a kutatás vezetője dr. Bartha Csilla.

A tesztelésben kizárólag siket terepmunkásokat alkalmaztunk, a teszteléseket két kamerával rögzítettük. A teszt kizárólag képeket és videókat tartalmazott a magyar nyelvi hatás minél teljesebb körű kizárása érdekében, ezek a videók és képek a JelEsély projekt munkatársainak közreműködésével készültek, a szükséges eszközöket a projekt biztosította.

A teszteléssel elsődlegesen annak feltérképezését tűztük ki célul, hogy milyen nyelvi és kommunikatív készségekre tesznek szert a siket gyermekek az iskola megkezdéséig, milyen folyamatok befolyásolják a nyelvi kompetenciák (ki)alakulását, hogyan fejlődik az iskolában eltöltött idő és a pedagógiai módszerek függvényében, valamint a különböző korcsoportokra jellemző nyelvi sajátosságok megismerésére törekedtünk. A fenti célokkal összefüggésben vizsgálatot folytattunk a szociokulturális háttér, valamint az elsődleges szocializációs környezet és nyelvi teljesítmény összefüggései között, felmértük a siket és halló szülők gyermekeinek nyelvhasználatában rejlő különbségeket, továbbá megvizsgáltuk, hogyan befolyásolja a jelen oktatási módszer a gyermekek nyelvi kompetenciáinak fejlődését, illetve milyen nyelvi sajátosságokat tapasztalunk egyes korcsoportok esetében. A fenti célok megvalósításával, illetve a kérdések megválaszolásával arra vonatkozóan kívánunk empirikus bizonyítékot szolgáltatni, hogy a magyar jelnyelv mint oktatási nyelv meghatározó (lenne) a siket gyermekek számára, valamint a mérések kiértékelésével kutatási alapot szolgáltatathatunk a bilingvális oktatás módszereinek kialakításához.

## 9. Összegzés

A fenti áttekintésben láthattuk, hogy a magyar oktatási gyakorlatban még az oralista személet és a verbális-auditív módszer a meghatározó, és a siket gyermekek ma is elsődlegesen hangzó magyar nyelven és hangzó magyar nyelvet tanulnak, míg a jelnyelv, vagy leginkább annak valamely kontaktkódja hivatalosan legfeljebb kommunikációs akadálymentesítés céljából jelenhet meg az órákon, vagy bizonyos esetekben idegen nyelvként. Ezzel összefüggésben hazánkban még ma is csupán egyoldalúan, kizárólag a magyar nyelvre vonatkozóan méri fel a siket gyermekek nyelvi kompetenciáit, és nem léteznek olyan adaptált és bemért mérőeszközök, kompetenciatesztek, melyek komplex módon mindkét nyelven – vagyis jelnyelven is – értékelnék a siket gyermekek nyelvi teljesítményét. E probléma áthidalásának céljából kidolgoztunk egy jelnyelvi kompetencia mérésére alkalmas mérőeszközt, melynek segítségével lehetőség nyílik különböző aspektusból megvizsgálni a jelnyelvi fejlődés és a nyelvi szocializációt biztosító faktorok összefüggéseit, és ez nagyban elősegítheti a bilingvális oktatás megalapozásához szükséges információk feltérképezését. A jelnyelvi alapú, siket gyermekekre tervezett mérések alapvetően segíthetik majd e gyermekek képességeinek és kompetenciáinak hiteles felmérését, s ezen keresztül az oktatási módszerek értékelését, sikerességének javítását, fontos lépést téve az oktatásbanli esélyegyenlőség megvalósítása felé.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmányban leírtak nem valósulhattak volna meg a JelEsély projekt (TÁMOP-5.4.6/B-13/1-2013-0001, kutatásvezető: Bartha Csilla), valamint az MTA NYTI Többsnyelvű Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoportjában zajló *Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése* című projekt támogatása nélkül (SZ-007/2016, kutatásvezető: Bartha Csilla). Köszönetet mondunk a JelEsély projekt megvalósítóinak, valamennyi siket és halló munkatársnak.

## Hivatkozások

- Alvarado, Jesus, M.–Puente Aníbal–Jiménez, Virginia–Jiménez, Amelia 2012. *Using a Test Adapted to Sign Language to Assess Metacognitive Skill of Deaf Students*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.301>
- Bartha Csilla 2004. Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi Mária–Dér Csilla–Hattyár Helga (szerk.): „... még onnét is eljutni túlra...” *Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 313–332.
- Bartha Csilla 2005. Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary. In: Cohen, James–McAlister, Kara T.–Rolstad, Kellie–MacSwan, Jeff (eds.): *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Cascadilla Press, Somerville, MA. 210–222.

- Bartha Csilla–Bokor Julianna 2015. *Siketoktatás és kétnyelvűség II. Magyarországi helyzetkép*. MTA NYTI TKK, Budapest. (TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001) (Közreműködők: Nagyné Kiss Anna–Babutsán Rita–Szabó Éva–Romanek Péter Zalán).
- Bartha Csilla–Hattyár Helga 2002. Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós–Hattyár Helga (szerk.): *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 73–123.
- Bartha Csilla–Hattyár Helga–Szabó Mária Helga 2006. A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (főszerk.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 852–906.
- Bartha Csilla–Romanek Péter Zalán–Nagyné Kiss Anna–Csernyák Hajnalka–Hámori Ágnes–Szabó Mária Helga–Hattyár Helga–Holecz Margit–Bokor Julianna–Varjasi Szabolcs–Ökrös Ferenc–Tarr Zoltán–Gál Ferenc 2015. *Magyar jelnyelvi korpusz*. Béta verzió. Elérhető: MTA NYTI TKK. (TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001)
- Csányi Yvonne (szerk.) 1993. *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csuhai Sándor–Henger Krisztina–Mongyi Péter–dr. Perlusz Andrea 2009. Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Magyar Jelnyelvi Programiroda, Budapest.
- Courtin, Cyril 2000. The Impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children: The Case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (3): 266-276.
- Geeraerts, Dirk–Cuyckens, Hubert 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Hattyár Helga 2000. A jelnyelvek néhány jellegzetességéről. In: Földi Éva–Gadányi Károly (szerk.): *Vox Humana – Bolla Kálmán professzor hetvenedik születésnapjára*. ELTE Fonetikai Tanszék, Budapest. 210–214.
- Hattyár Helga 2008. *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.
- Haug, Tobias–Mann, Wolfgang 2008. Adapting Tests of Sign Language Assessment to Other Sign Languages – A Review of Linguistic, Cultural, and Psychometric Problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13/1: 138–147.
- 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 University Press, Hamburg.
- Marschark, Marc–Spencer, Patricia E. (eds.) 2010. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press, Oxford–New York.
- Mayberry, Rachel I. 1998. The Critical Period for Language Acquisition and the Deaf Child’s Language Comprehension: A Psycholinguistic Approach. *Bulletin d’Audiophonologie: Annales Scientifiques de L’Université de Franche-Comté* 15: 349–358.
- Mayberry, Rachel I. 2002. Cognitive Development in Deaf Children: the Interface of Language and Perception in Neuropsychology. In: Segalowitz, S. J.–Rapin, I. (eds). *Handbook of Neuropsychology*. Elsevier, Amsterdam. Vol. 8. Part II. 71-107.
- Mayberry, Rachel I. 2010. Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals about the Critical Period for Language. In: Marschark, Marc–

- Spencer, Patricia E. (eds.): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press, Oxford–New York. 281–291.
- Mellon, Nancy K.–Niparko, John K.–Rathmann, Christian–Mathur, Gaurav–Humphries, Tom–Napoli, Donna Jo–Handley, Theresa–Scambler, Sasha–Lantos, John D. 2015. Should All Deaf Children Learn Sign Language? (PDF Download Available). [https://www.researchgate.net/publication/278732836\\_Should\\_All\\_Deaf\\_Children\\_Learn\\_Sign\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/278732836_Should_All_Deaf_Children_Learn_Sign_Language) [accessed Sep 23, 2017].
- Mihalovics Jenő 2007. *A siketek és nagyothallók ellátása a közoktatásban és az integrált oktatás feltételrendszerében*. Tanulmány. [http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/mihalovics\\_siketek\\_es\\_nagyothallok.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/mihalovics_siketek_es_nagyothallok.pdf) (2017. 09. 05.)
- Pedagógiai Program 2013a. Dr. Török Béla Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium. Budapest. [http://www.nagyothallo.info.hu/dokumentumok/Ped\\_program\\_2013.pdf](http://www.nagyothallo.info.hu/dokumentumok/Ped_program_2013.pdf) [a letöltés ideje: 2017. szept. 1.]
- Pedagógiai Program 2013b. Hallássérültek Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Intézménye és Kollégiuma. Budapest. [http://siketekbp.co.hu/wp-content/uploads/downloads/2014/05/Ped.Prog\\_.-2013.03.26.pdf](http://siketekbp.co.hu/wp-content/uploads/downloads/2014/05/Ped.Prog_.-2013.03.26.pdf) [a letöltés ideje: 2017. szept. 1.]
- Pedagógiai Program 2016. Hallássérültek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Óvoda, Általános Iskola és Kollégium. Debrecen. <http://www.szechalt-deb.sulinet.hu/pp.pdf> [a letöltés ideje: 2017. szept. 1.]
- Tellegen P.–Laros J. 1993. The Construction and Validation of a Nonverbal Test of Intelligence: the Revision of the Snijders-Oomen Tests. *European Journal of Psychological Assessment*. 9: 147–157.

## Dokumentumok

- [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_fogyatekossaggal\\_elok\\_helyzete](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_fogyatekossaggal_elok_helyzete).  
[http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_nepesseg\\_iskolazottsaga](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga).  
A magyar jelnyelv és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. tv. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0900125.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV).  
European Parliament Resolution on Sign Languages for Deaf People, 1988.  
European Parliament Resolution on Sign Languages for Deaf People, 1998. <http://www.policy.hu/flora/ressign2.htm> magyarul: Bartha–Hattyár 2002. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99700051.NM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700051.NM).

## Summary

One of the main goals of the SIGNificant Chance project was the theoretical grounding of the bilingual education of the deaf which is required by law as well. The paper presents the research which prepared the scientific grounding for the bilingual (Hungarian sign language and Hungarian) education of deaf children. It summarizes the methods and practices in use: Hungarian education is determined by the oralist approach and the verbal-auditory method. Deaf children are still primarily taught and learn spoken Hungarian and sign language, or rather one of its contact codes, which only

officially may appear during the lesson as communication aid. We also present the related regulations and the social background of deaf education. Based on empirical data and international good practices, the paper highlights the reasons why bilingual education is more efficient for the deaf than the methods still widely used in Hungary. Exploring this topic we have to take into account the problems of the national assessment and evaluation practice, and we must create new ways and practices. Such innovative tool could be the pilot test assessing sign language performance created during the project which evaluates not only the cognitive abilities and Hungarian language level of children, but it can monitor these abilities in a complex way in both languages. We can study the different factors with the help of this tool, which are relevant during sign language development and linguistic socialization thus fostering the mapping of information necessary for the grounding of bilingual education and the authentic assessment of competencies. Later it can help in the evaluation of educational methods, improvement for success, thus opening for the creation of equal chances in education.