



KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT – PINIEL KATALIN –
CSIZÉR KATA

Célok, sikerek és kihívások a siketek és súlyosan nagyothallók idegennyelv-tanulásában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Ez a tanulmány a siket és nagyothalló tanulókat fogadó speciális iskolák nyelvtanárainak munkájába kínál betekintést. Egy országos projekt részeként kilenc különböző intézménybe látogattak el a kutatók, hogy megismerkedjenek az idegennyelv-oktatás körülményeivel. A tíz angol és német nyelvtanárral folytatott egyéni interjúk tartalmi elemzéséből kirajzolódik, miben határozható meg ezekben a speciális intézményekben az idegen nyelv tanításának célja, milyen sikerek érhetők el, és hogyan lehetne a tanárok munkáját eredményesebbé tenni. Annak érdekében, hogy a tanulóknak ez a csoportja is egyenlő eséllyel vehessen részt a nyelvtanulásban, fontos átgondolni a felmentések rendszerét és a hallássérültekre vonatkozó érettségi szabályzatot. Szükséges lenne elősegíteni a tanárok és tanítványaik közötti hatékony kommunikációt, és támogatni a tanárok jelnyelvi képzését. További megoldandó feladat a módszertan és a tananyagok kidolgozása, illetve a tanárok közötti kooperáció elősegítése.

Kulcsszavak: *idegen nyelvek tanítása, siket és nagyothalló nyelvtanulók*

1. BEVEZETÉS

A pedagógusokról úgy tartják, nem riadnak vissza a kihívásoktól. Különösen igaz ez azokra a tanárookra, akik a sajátos nevelési igényű (SNI) vagy fogyatékos gyerekek valamelyik csoportjával foglalkoznak. Feltetelezzük, hogy a diplomájuk mellé megfelelő felkészítést kaptak ahhoz, hogy szembe tudjanak nézni minden kihívással. Pedig van köztük olyan pedagógus, akinek

hiába van esetleg több diplomája is, egyik sem pontosan arra a tanári munkára készítette fel, amit nap mint nap végez. A hallássérültek idegennyelv-tanárai ilyenek. Nincs olyan nyelvtanári képzés, amelyen belül siketek és nagyothallók oktatására lehetne szakosodni, miként olyan gyógypedagógiai szak sem létezik, amelyen a nyelvtanítás lenne az egyik választható szakirány. Mi több, nincs a hallássérültek idegennyelv-tanításának sem kidolgozott módszertana, sem követhető jó gyakorlata,

és erre a célcsoportra nem írtak még tanácsokat sem. Az a tíz tanár, aki ebben a tanulmányban megszólal, mégis megbirkózik a feladattal, szakmai elkötelezettséggel és sok önálló munkával kisebb-nagyobb sikereket ér el, és tökéletesen meg tudja fogalmazni azt is, mire lenne szüksége ahhoz, hogy hatékonyabban tudja végezni a munkáját. Ez az írás így a figyelemfelkeltés céljával is íródott: bízzunk benne, hogy a tíz tanár hangja meszebbre hallatszik, ha együtt szólalnak meg.

A továbbiakban először rövid áttekintést adunk a siketekről, a siketek oktatásáról, a magyarországi siketiskolákról és a siketek idegennyelv-tanulására vonatkozó jogszabályokról. Ezt követően bemutatjuk az adatközlőket, a kutatás módszerét és menetét. Az eredmények tárgyalásakor a kihívásokra, sikerekre és megoldandó feladatokra összpontosítunk, úgy, ahogyan ezek a tanárok saját szavaiból kirajzolódnak.

2. ALAPVETŐ ISMERETEK A SIKETEKRŐL

A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) becslése szerint (Bartha, Hattyár és Szabó, 2006; Vasák, 1996) Magyarországon hozzávetőlegesen 60 ezer siket él. A 2011-es népszámlálási adatok szerint ennél lényegesen kevesebben, 8571-en vallották magukat siketnek (KSH, 2013: 25), de tudnunk kell, hogy a betegsége, fogyatékosagra vonatkozó kérdésekre az adatszolgáltatás nem kötelező. Arra, hogy kit tekintünk siketnek, eltérő megközelítések léteznek. Az orvosi megközelítés sze-

rint siket az a személy, akinek a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztése 90 dB vagy afeletti, súlyosan nagyothallónak tekinthető pedig az, akinek ez az értéke 66 és 90 dB közötti (EMMI, 2012). E szerint a nézet szerint a siketség probléma, melyet különböző módszerekkel és technikai eszközökkel enyhíteni kell.

nincs olyan nyelvtanári képzés, amelyen belül siketek és nagyothallók oktatására lehetne szakosodni, miként olyan gyógypedagógiai szak sem létezik, amelyen a nyelvtanítás lenne az egyik választható szakirány

A fentiekkel szemben a kulturális, antropológiai megközelítés szerint siket az, aki siketnek vallja magát. A siket identitásúak nyelvi és kulturális kisebbséget alkotnak; közösségüket

a jelnyelv használata és a jelnyelven kifejezett kultúra köti össze (Baker, 1999; Kósa, Lovász és Tapolczai, 2005; Lane, Hoffmeister és Bahan, 1996). A magyarországi siketek történetét feldolgozó Vasák Iván szerint a siket kifejezés „azokra az egyénekre utal, akik – halláskárosodásuk súlyossága és más, hasonló egyénnel való kölcsönös kapcsolataik miatt – elsődleges nyelvüket és kultúrájukat a többi siket embertől álló közösségen belül találják meg” (Vasák, 2005. 22. o.). E nézet képviselői számára rendkívül fontos a nemzeti jelnyelv és a siketkultúra ápolása és fenntartása, ezért siket és halló szószólói egyaránt intenzíven küzdenek a közösség kisebbségi jogainak elismertetéséért (Grosjean 1996, 1999; Jokinen, 2000; Ladd, 2003; Muzsnai, 1999; Skutnabb-Kangas, 2000; United Nations, 2007).

Fontos tudni, hogy a siket gyerekek 90-95%-a halló családba születik (Bartha, Hattyár és Szabó, 2006; Skutnabb-Kangas, 2008), ami a jelnyelv és jelnyelvi kultúra átadásának természetes útját nagyon megnehezíti. A legtöbb gyerek a társaitól tanul

meg jelezni, sokszor csak óvodás- vagy iskoláskorban. Hallássérült felnőttek körében, országos, nem reprezentatív mintán folytatott kérdőíves kutatás szerint a jelnyelvet ismerő megkérdezettek 71,2%-a a kortársai körében sajátította el a jelnyelvet (*Kontráné Hegybíró, Csizér és Sáfár, 2008*).

A múlt század közepe óta folyó jelnyelvészeti kutatások bebizonyították (*Stokoe, 1960; Szabó, 2007*),

hogyan a vizuális-
gesztikuláris jelnyelvek
önálló, természetes
nyelvek, saját szó-
kinccsel és grammatikával. Minden ország-

nak megvan a saját, nemzeti jelnyelve, így például az angol nyelvterületen is különböző jelnyelvet használnak Amerikában (ASL), Ausztráliában (Auslan) és Nagy-Britanniában (BSL). A jelnyelv mellett léteznek különféle kiegészítő segéd kódok is, melyek közül a legismertebb az országonként csak kisebb eltéréseket mutató ujjbécé (daktíl). Ennek segítségével az akusztikus nyelvek szavai kézzel betűzhetők, ami a tulajdonnevek, elsősorban a személynevek, a betűszók pontos visszaadását teszik lehetővé. Magyarországon létezik még az ugyanerre a célra kifejlesztett fonomimikai ábécé is, mely a daktiltól eltérő kézformákat alkalmaz a magyar nyelvben használatos beszédhangok megjelenítésére (v.ö. *Lancz és Berbeco, 1999*). Úgyszintén nem sorolható a természetes nyelvek közé a siketek nemzetközi kommunikációját segítő, erre a célra kialakított nemzetközi jelnyelv.

3. A SIKETEK OKTATÁSA

A siketoktatásban szerte a világban több mint 100 éven keresztül uralkodott az a nézet, hogy a jelnyelv használata hátráltatja

a hangzó nyelvi kommunikáció kialakítását, ezért a siket tanárokat száműzték ezekből az intézményekből, és a jelnyelv használatát tiltották. Egy korábbi kutatásunk felnőtt adatközlői között is voltak, akik szidást, büntetést, intót kaptak a jelezésért (*Kontráné Hegybíró, 2010*). A közelmúltban sokat változott a helyzet. Empirikus kutatások egész sora mutatott rá a klasszi-

kus oralista gyakorlat túlhaladott voltára (*Davies, 1994; Komesaroff, 2008; Marschark, 2007; Marschark és Spencer, 2009*). A

világ számos országában elfogadták a jelnyelvet mint a siket közösség hivatalos nyelvét, és rátértek a bilingvális oktatás valamilyen formájára.

3.1 Idegen nyelvek tanítása siketeknek: nemzetközi kitekintés

Bár a siketek idegennyelv-tanulásának szakirodalma még mindig csekély, egyre több tanulmány és cikkgyűjtemény jelenik meg, amelyekből tájékozódhatunk a határainkon túli helyzetről (vö. *Cawthorn és Chambers, 1993; Domagala-Zysk, 2013; Fleming, 2008; Janáková, 2008; Kellett-Bidoli és Ochse, 2008; Mole, McColl és Vale, 2005; Neville, 2003*). A jelnyelv bekapcsolása az idegen nyelvek tanításába Európa sok intézményében bevett gyakorlat. Angol források arról számolnak be, hogy a bevándorló családok siket tagjainak vagy hallássérült külföldi egyetemistáknak először a brit jelnyelvet (BSL) tanítják meg, hogy minél gyorsabban rendelkezésre álljon egy közvetítő nyelv, amire az (írott) angol mint idegen nyelv elsajátításában építeni lehet (*Fleming, 2008; Neville 2003*).

A prágai Károly Egyetem Nyelvi Intézete szoros kapcsolatot ápol a sikertoktatás központjaiként ismert angol felsőoktatási intézményekkel, és a nyelvtanulás előmozdítására évek óta szerveznek tapasztalatcseréket, illetve tanulmányutakat a hallássérült hallgatók és oktatóik számára Wolverhamptonba és Bristolba (erről részletesen lásd *Janáková*, 2008).

Brnoban, a Masaryk Egyetemen kialakított SNI központban 2004 óta folyik nyelvtanítás a sikert és súlyosan nagyothalló hallgatók számára, hogy azok az egyetemisták is tudják teljesíteni az idegen nyelvi tanulmányi követelményeket, akik a hallók csoportjaiban nem tudnák követni az órákat. Az elmúlt 10 évben 100 hallgatója volt a központnak, akik főként angolt, illetve kisebb számban németet tanultak heti 2x90 perces, 1–4 fős csoportokban. Emellett online kurzusokat is kínálnak a hallássérült hallgatóknak, melyek legfőbb célja az idegen nyelvi íráskészség fejlesztése (vö. *Foniokova*, 2014). A központ munkatársai módszertani továbbképzéseket is tartanak a környék nyelvtanárainak, illetve kutatásokat folytatnak a siketek nyelvvelsajátítási folyamatairól. Lengyelország több egyetemén is (pl. Lublin, Poznan, Siedlce) létrehoztak olyan idegennyelvi központot, ahol egyénileg vagy néhány fős csoportokban tanítják az angolt a hallássérült egyetemistáknak.

A módszerek változóak: van, aki hangzó nyelven tanít, szükség esetén tolmács bevonásával, de találkoztunk folyékonyan jelelő nyelvtanárokkal is. Franciaországban is folyik angoltanítás a siketeknek, mind a hallássérültek intézményeiben, mind az integrált oktatás kere-

tei között (*Bedoin*, 2011). Egy idegen nyelv tanulása kötelező, ez mindenhol az angol, a második idegen nyelv bevezetése a hallássérültek számára azonban opcionális. Németországban az idegennyelv-oktatás tartományonként változó. Bajorországban például a jelnyelvhasználatot preferáló sikertanulók az idegen nyelv tanulására szánt

órakeretben az amerikai jelnyelvet (ASL) sajátíthatják el (*Stoppok*, é. n.).

A legátfogóbb megújulás ismereteink szerint Norvégiában ment végbe, ahol az 1997-es oktatási reform nemcsak a jelnyelv tanításához való jogot is

támogatja, de garانتálja a sikertanulók számára az idegen nyelv tanulásához való jogot is (*Pritchard*, 2013). A tanterv előírásai szerint az első két osztályban a tanulók először a BSL-lel ismerkednek meg, ezzel keltik fel bennük az érdeklődést egy másik nyelv és másik kultúra tanulása iránt. Ezt követően térnek át az angol nyelv tanulására, ám a tanulók lehetőséget kapnak a választásra a beszélt angol, a BSL, ASL vagy az írott angol tanulás között. A tanterv részét képezi az angol nyelvű országok sikertanulójával való megismerkedés is.

3.2 A magyarországi helyzet

Hazánkban a 2009-ben elfogadott CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról elismeri a sikert közösséget mint nyelvi és kulturális kisebbséget, és kimondja, hogy 2017-ig meg kell teremteni a jelnyelv tanításának és a bilingvális oktatásnak a feltételeit vala-

mennyi, a siketek oktatására szakosodott intézményben.

Magyarországon napjainkban a tanítás az úgynevezett auditív-verbális módszerrel történik a speciális iskolákban, melynek középpontjában a hallókészülékkel felerősített hallásmaradvány mind jobb kihasználásán alapuló magyar beszéd és írás megtanítása, illetve a hallás fejlesztése áll (Csu-hai, Henger, Mongyi és Perlusz, 2009). A fő cél a hallók társadalmába való integrálódás elősegítése:

„a halló szülők gyermekük boldogulásának kulcsát a magyar nyelv és kiemelten a beszéd megfelelő szintű elsajátításában látják, hiszen ennek függvénye, hogy milyen mértékben tudnak integrálódni a többségi társadalomba. A beszédtanuláshoz pedig a legcélravezetőbb útnak az auditív-verbális módszert tartják.” (4. o.)

A hagyományos értelemben vett *siketiskolák* jelentős változásokon estek át az utóbbi időben. Egységes módszertani intézményekké alakultak át, ahol az integráció elterjedése óta csökkenő létszámú hallássérültek mellett nagy számban fogadnak elsősorban beszéd fogyatékos, de más SNI gyerekeket is. Egyes kutatások és a szakemberek tapasztalatai szerint is a speciális intézményekbe járó hallássérült tanulók egy részénél társuló zavarok, diszfázia is befolyásolja a tanulási képességet (Csu-hai és mtsai, 2009). Összesen hét speciális intézmény van különböző vidéki városokban és

Budapesten. Létezik még ezeken kívül egy külön iskola a fővárosban a nagyothallók számára. Saját, önálló középiskola a siketek és nagyothallók számára már nincs; egy olyan szakközépiskolával vonták össze, ahol most külön hallássérült tagozatot tartanak fenn informatika specializációval. A tanárok mindenhol szinte

kivételesen hallók, siket személyekkel főként nevelőtanári vagy asszisztensi pozícióban találkozhatunk.

A Nemzeti alaptanterv (2012, továbbiakban *Nat*) előírásainak megfelelően az idegen nyelvek tanítását mindegyik intézményben bevezették. Az oktatás megszervezésében a *Nat*-hoz kapcsolódó *32/2012-es EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiről* (EMMI, 2012) és annak mellékletei adnak útmutatást:

„Az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó képességet jelentősen befolyásolja a hallássérült tanuló hallásállapota, szókinccse, nyelvi kommunikációs szintje. Az idegen nyelv tanulásánál a gyermek egyéni képességeihez alkalmazkodva a nyelv megismerése és elsajátítása, illetve a köznapi élethelyzetekben, vagy egy adott szakmával kapcsolatos (sic!) kifejezések megértése és használata lehet a cél.” (3440. o.)

A rendelet arra is rámutat, hogy az idegen nyelvi műveltségi terület oktatása az intézmény pedagógiai programja, helyi tanterve

alapján a tanulók nyelvi fejlettségi szintje függvényében történik, és hogy jelentős hangsúlyt kap az idegen nyelv írásos formájának megismerése. A rendelet szövegében több helyen is érzékelhető, hogy három évvel a jelnyelvtörvény elfogadása után született, ám ennek ellenére a *nyelv* szó következetesen és kizárólagosan az akusztikus nyelvre, az *anyanyelv*, illetve *anyanyelvi nevelés* a többségi társadalom hangzó magyar nyelvére utal. A jelnyelvnek korlátozott szerepet szán „azokban az esetekben, amikor a nyelvi (sic!) közlés megértése különböző okok miatt akadályozott.” (3442. o.)

A fenti áttekintés tükrében tanulmányunk annak feltárására vállalkozik, hogyan látják belülről maguk az érintett nyelvtanárok a siketek idegennyelv-oktatásának néhány alapvető kérdését.

4. MÓDSZER

Egy hároméves, több szalon futó projekt keretén belül 2013-2014 során az ország valamennyi olyan intézményét felkerestük, ahol siket és nagyothalló tanulókkal nem integráltan foglalkoznak.¹ Bár a kutatás fő célja a 14–19 éves nyelvtanulók motivációjának, képzeteinek és stratégiáinak a feltárása volt (*Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013; Piniel, Csizér és Kontra, 2014; Kontra, Csizér és Piniel, előkészületben*), arra is kíváncsiak voltunk, hogyan látják a tanárok a munkájukat, milyen célokat tűznek ki maguk és a diákjaik elé, milyen nehézségeket kell áthidalniuk, és milyen sikerélmények adnak újabb és újabb motivációt a munka folytatásához.

4.1 Résztevők

Összesen kilenc iskolát kerestünk fel, és tíz tanárral beszélgettünk. A tanárok többsége nő, mindössze ketten férfiak. Életkorukat nem kérdeztük, csak a végzettségükre és a szakmai gyakorlatuk hosszúságára voltunk kíváncsiak. A tíz tanárból hatan rendelkeznek gyógypedagógusi diplomával, néhányan a hallássérültek pedagógiája (szurdopedagógia) mellett más szakot vagy szakirányt is elvégeztek. Ketten a tanítói képesítés megszerzése mellé választották az angol műveltségi területet. Ketten vannak, akik angol bölcész és tanár diplomával kerültek a hallássérültek közé, és hárman a szurdopedagógusok közül a munka mellett megszerezték vagy rövidesen megszerzik az angol szakos diplomát is. A hallássérültek körében szerzett gyakorlatuk három évtől több mint 20 évig terjed. Mivel az ország különböző részein dolgoznak, többségük nem ismeri egymást, nincs alkalmuk találkozni.

4.2 A kutatási eszköz

Az interjúk elkészítéséhez a részben strukturált formát választottuk (*Patton, 2002*), melyben néhány előre megírt átfogó kérdés megadja a beszélgetés vázát, és gondoskodik arról, hogy a kulcskérdésekről minden adatközlőtől gyűjtsünk információt. Ez a forma ugyanakkor lehetőséget ad arra is, hogy a résztvevők a számukra fontos témákról is beszéljenek, és előre nem várt élményekről vagy jelenségekről számoljanak be.

¹ A kutatás az OTKA K105095 számú pályázata támogatásával folyik.

Interjúink vezérfonalát az alábbi tíz kérdés adta:

- Mit gondol, mi lehet a célja a hallássérültek iskolájában az idegen nyelv tanításának?
- Mi valósítható meg ebből a véleménye szerint?
- Tapasztalatai szerint akarnak a siket gyerekek/fiatalok angolt/németet tanulni?
- Mennyire gyakori a tanulók felmentése idegen nyelvből?
- Meddig lehet eljutni siket tanulókkal a 8./12. osztály végére?
- Milyen sikerei voltak eddig, amelyekre szívesen gondol vissza?
- Mi okoz(ott) gondot?
- Lehetne-e hatékonyabbá tenni a nyelvoktatást? Hogyan?
- Hogyan zajlik egy szokványos óra?
- Szokott jelezni az órán? Ha igen, mire használja a jelynyelvet?

A fentiekén kívül még a tanárok szakmai hátterére, illetve az iskolára és a tanulókra vonatkozó tényszerű adatokra kérdeztünk rá.

4.3 Az adatgyűjtés és adatfeldolgozás menete

Az interjúkat kivétel nélkül az iskolákban készítettük, többnyire óralátogatást követően. A beszélgetések egyenként 45–70 percesek voltak attól függően, hogy a tanárok mennyi időt tudtak szakítani erre a célra. A beszélgetéseket hangfelvételen rögzítettük, az ebből készült szerkesztetlen átiratot az adatközlőknek elküldtük jóváhagyásra, illetve kiegészítésre, bár csak néhányan éltek ezzel a lehetőséggel. Az átiratokat ezután a MAXQDA kvalitatív szoftver segítségével tartalmi elemzésnek vetettük alá. A teljes mintából itt most

csak azokat az adatokat közöljük, amelyek a nyelvtanítás céljára, a tapasztalt sikerekre és problémákra vonatkoznak. A felhasznált idézeteket az ismétlések és elakadások kihagyásától eltekintve szerkesztetlen formában közöljük, az idézetek után feltüntetve a szövegrész helyét a korpuszban. Az adatközlők anonimitásának megőrzése érdekében az iskolákat az ábécé betűivel jelöltük A-tól I-ig, a tanárokat pedig 1-től 10-ig számmal láttuk el.

5. EREDMÉNYEK

Eredményeinket a címben szereplő sorrendben mutatjuk be. Először arról lesz szó, milyen külső és belső célkitűzések határozzák meg a hallássérültek intézményeiben az idegen nyelvek tanítását, majd ezeknek a céloknak a tükrében elemezzük a tanárok által sikerként elkönyvelt tanulói teljesítményt. Végezetül az adatközlőink által megfogalmazott kihívások és problémák interpretálására teszünk kísérletet.

5.1 Célok

A nyelvtanítás céljairól beszélgetve négy jól elkülöníthető területet érintettek az adatközlők: a külső szabályozást, a megvalósítható célokat – egyrészt készségek, másrészt nyelvi tartalom szerint –, végül pedig általános pedagógiai célkitűzéseket.

A Nat-tal kapcsolatban főként bírálatot fogalmaztak meg a megkérdezett tanárok. Valamennyien úgy tudják, hogy alapvetően a Nat szerint kell haladniuk a tanulókkal, és nehezményezik, hogy a hallók számára megszabott követelmények vonatkoznak a hallássérültekre is. Egyikük ezt így fogalmazta meg:

„Elvileg ugyanazt kéne tanítanom, mint az általános iskolákban, mert ez általános iskola. És tehát valamennyien tudjuk, hogy óriási különbség van a kettő között, ami papíron van, meg amire a valóságban képesek.” (CT4 182)

Ugyanakkor elmondták, hogy a helyi programok elkészítésénél valamennyien lehetőséget kaptak arra, hogy a saját körülményeik és a tanulók képességei szerint szabadon adaptálják a tantervet. Egyes iskolákban az idegen nyelvből is készítenek egyéni fejlesztési ter-
vet a pedagógusok.

Bár a tízből egyetlen tanár sem említette, és akinél rákérdeztünk, nem ismerte sem a már idézett 32/2012-es rendeletet (*EMMI*, 2012), sem annak elődjét, a 2/2005-öst (*Oktatási Minisztérium*, 2005), a gyakorlatban mégis annak a szellemében jártak el. A jogszabály megismerése a bevált gyakorlat magabiztosabb alkalmazását segítheti elő.

„A normál Nat-ot kellett adaptálni, igen. Ami szerintem egy nagy butaság. Ezt nem is lehetne. Nem is szabadna így szerintem. [...] Megvan, hogy kötelező, minek kellene benne lennie, de én mindegyiket kiegészítettem azzal, hogy nyilván ilyet, hogy hallott szöveg értése, beszédképesség, hát nyilvánvaló, hogy ezt ugye az ő saját beszédállapotának, illetve hallásállapotának megfelelően.” (ET6 103-105)

„Mivel most írtuk meg, most kellett újraírni ezeket a [pedagógiai] programokat, azért igyekeztünk úgy megírni, hogy teljesíthető feladatokat vállaljunk, úgyhogy szerintem, mivel abszolút rájuk lett szabva, ezért én azt gondolom, hogy ez azért teljesíthető maximálisan.” (AT1 43)

Tekintettel arra, hogy a Nat a Közös Európai Referenciakeret szerint szabja meg az elérendő célokat, interjúalanyaink ehhez viszonyítva is megpróbálták érzékeltetni,

mi az, ami teljesíthető. Egyértéktettek abban, hogy az általános iskolai osztályokban a legalacsonyabb, az „alapfoknak az alja” (BT3 124), az A1-es szint elérésére reális törekedni,

és legfeljebb egy-egy jobban teljesítő tanulónál fordul elő, hogy a 8. osztály végére akár az A2 is megcélozható. Valamennyien örömmel számoltak be arról, hogy a saját intézményükben lehetőségük van a tananyagot a hallássérült diákok egyéni képességeihez igazítani. A legfontosabb, hogy a tanulók a nyelvből „valamilyen minimális alapot szerezzenek” (AT1 32), és hogy „aki tovább szeretne tanulni, az kapjon hozzá egy kis bevezetést” (GT8 59).

A középiskolai osztályokban már egészen más a helyzet, az egyénre szabott követelményekről itt már szó sem lehet. A tanár úgy érzi, az érettségi teljesen megköti a kezét. Aki nem kér felmentést az idegen nyelvből, annak érettségiznie kell, méghozzá a hallók kritériumai szerint. Csak az úgynevezett *magnós* feladat alól mentesülnek a vizsgázók, „de minden más részfeladat, be-

leértve a szóbelit is, ugyanaz kell, hogy legyen, mint a hallóknak” (HT9 104). Ezt a megmérettetést sokan nem vállalják, és leadják a nyelvet, pedig egy szakközépiskolai osztályban a tanár véleménye szerint az írott nyelvben el lehet érni akár a B1-es szintet is.

A konkrét nyelvi tartalom és a nyelvi készségek meghatározásában is szinte azonos véleményüknek adtak hangot a tanárok. A beszéd-készség terén a legfontosabb cél úgy fogalmazható meg, hogy legyen bátorsága a hallássérültnek megszólalni az idegen nyelven, tudjon bemutatkozni, útbaigazítást kérni vagy egy kiló kenyeret venni. Noha a tanítás szinte mindenhol az auditív-verbális módszerrel folyik, és a gyerekeket mind magyarul, mind az idegen nyelven beszéltetik az órán, az interjúkban megfogalmazott fő cél mégis az írott nyelv tanítása, az olvasott szöveg értése és az alapfokú íráskészség kialakítása. „Én azt gondolom, hogy amivel jobban boldogul, az nyilván nem a szóbeliség. Tehát inkább az írásbeliség az, amit én fontosabbnak tartok” (IT10 173) – mondta az egyik, főként nagyothallókat tanító tanár. Egyet kell értenünk az-za a kollégával, aki szerint a „készségek közül az olvasott szöveg értésének fejlesztése a legfontosabb” (GT8 163), hiszen napjaink legfőbb információforrása az internet, aminek a használatához az olvasási és a szótározási készségre van szükség. Mind a felnőtt, mind az általános és középiskolai nyelvtanulóktól gyűjtött adataink is azt mutatják (Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel, publikálásra benyújtva; Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel, 2013; Kontráné

Hegybíró, 2010), hogy a hallássérültek rendszeres használói az elektronikus szótáraknak, a fordítóprogramoknak, és nagyon gyakran látogatják a különböző közösségi oldalakat.

A nyelvtan tanítása helyett a hangsúly az angolban inkább az alapvető szókinccs elsajátítására helyeződik. A német nyelvben ez kevésbé oldható meg, mert ott alapfokon is állandóan foglalkozni kell a nyelvtani szabályokkal. Az idegen nyelvi szavak tanulása gyakran együtt jár a magyar megfelelő megismerésével is, hiszen a hallássérült tanulók szókinccse jelentősen elmarad az azonos korú hallókétól (Bombolya, é. n.). A tanítandó lexi-

kai tartalomról szólva nem véletlenül emelték ki többen is a számítógép-használathoz szükséges szókinccset, hiszen a siket és nagyothalló fiatalok számára ezen a téren adódik a legtöbb továbbtanulási és szakképzési lehetőség. Ugyancsak fontosnak tartják a tanárok a külföldi utazásokra való felkészítést:

„Ha külföldre megy, legalább alapvető feliratokat megértсен. Akár egy reptéren, akár egy szállodában ki tudjon egy nyomtatványt tölteni, tehát minimális jártassága legyen azért, és ezt tudja használni.” (FT7 146)

A nyelvórákon ugyanakkor általános pedagógiai célok elérését is lehetségesnek és fontosnak tartják a megkérdezettek, hiszen a nyelvtanulás kinyitja a világot, betekintést nyújt más kultúrákba, és a mások iránti tole-

ranciára nevel. Főként a szurdopedagógusok emelték ki, hogy a nyelvtanulás által fejleszthető a tanulók általános értelmi képessége, memóriája, nyelvi tudatossága és szókinccse. Felkeltheti a nyelvtanulás a tanulóknál a megismerés iránti vágyat, hogy motiváltabbak legyenek a tanulásban. A cél ezekben az iskolákban nem mint behajtható követelmény jelenik meg; mindegyik tanár számára fontos, hogy a nyelvtanulás pozitív élmény legyen a tanulók életében: „egyrészt hogy a gyerekek sikerélménye legyen, ez a lényeg, tehát hogy ne kudarcként élje meg” (CT4 63–65). Érdeemes tehát közelebbről megvizsgálnunk, hogyan értelmezik a sikert a hallássérültek nyelvtanárai.

5.2 Sikerek

A hallók iskoláiban a nyelvtanárok sikerességét a letett nyelvvizsgák számával és a tanulmányi versenyeken elért helyezésekkel szokták mérni –, de mi nevezhető sikernek a hallássérültek intézményeiben, ahol, amint láttuk, nagyon minimális követelmények állíthatók a tanulók elé? A kérdésre nem szokványos válaszokat kaptunk. Sikerélmény, amikor a gyerekek reggel *Good morning!*-gal köszöntik a tanárt a folyosón. Sikerélményt nyújt, ha valamelyikük az interneten talált szavakat hoz be az órára, vagy ha rákérdez valamire, amit a fordítóprogram kidobott, mert nemcsak az érdeklődést mutatja, hanem azt is, hogy tudják használni azokat az eszközöket, amelyeket a nyelvtanár megmutatott nekik. Jelentős sikernek számít, ha valamelyik tanítvány kikerül integrációba a hallók közé, és nem adja le az idegen nyelvet, hanem folytatja, és akár még le is ért-

ségzik. Többen vissza tudtak emlékezni olyan esetekre, amikor valamely tanítványuk

az idegen nyelven jobban meg tudott szólalni, mint magyarul.

Több iskolában beszámoltak arról, hogy a gyerekek iskolai ünnepségen idegen nyelven adtak elő verset vagy kisebb jelenetet,

ami nekik is, tanáraiknak is emlékezetes élményt jelentett. Jó érzéssel töltötte el a tanárokat, ha tanulóik külföldi utazás során megértettek valamit, vagy ha csoportos iskolai csereutazás alkalmával a gyerekek a külföldi társaikkal az idegen nyelven próbáltak meg ismerkedni.

Az interjúk alapján azonban a legfontosabb sikerélménynek az tűnik, amikor a tanár úgy érzi, sikerült motiválnia a tanulóit. A sok példából a talán legkifejezőbbet idézzük:

„Hát, sok gyerek megszerette ugye az angolt, a kicsik, akik most harmadikosok, nekik még nincsen angolórájuk, de önekik már van szótárfüzetük, és gyűjtögetik a szavakat, és már teljesen be vannak zsongva, hogy ők jövőre végre angolt fognak tanulni. Én ezt is sikernek élem meg, mert mikor technikaórán velem vannak, és mikor technikaórán mondjuk kész vannak az adott feladattal, akkor mindig szokták kérdezni, hogy megnézhetik-e a képes angol szótárt, és oda szoktam nekik adni, és ettől így teljesen boldogok, úgyhogy én mondjuk ezt is sikernek könyvelem el.” (AT1 64)

Csak egyetérteni tudunk a fent idézett kollégával: a motiváció olyan szintű felkeltése, amely motivált tanulási viselkedésre, jelen esetben a szavak gyűjtögetésére készítet,

a későbbi eredményes nyelvtanulás legfőbb biztosítéka (*Csizér, Kontráné Hegybíró és Piniel*, publikálásra benyújtva; *Kontráné Hegybíró, Csizér és Piniel*, 2013).

5.3 Megoldásra váró problémák

Nem adnánk valós képet a hallássérültek nyelvtanárainak munkájáról, ha a célok és a sikerélmények mellett nem szólnánk azokról a jelenségekről is, amelyek konkrét szavakba öntve, vagy utalásszerűen mint hátráltató tényezők jelentek meg az interjúk szövegében. Ezeket az adatokat négy csoportra oszthatjuk: a szabályozás következtelenségei, a felmentések rendszere, kihívások a tanár-diák kommunikációban, a szakmai-módszertani közösség hiánya.

A szabályozás következtelenségei épp a jobb képességű és szorgalmú tanulókat sújtják, akiknek a legnagyobb esélyük van arra, hogy továbbtanuljanak. Míg az általános iskolai osztályokban mind a jogszabályi háttér, mind a napi gyakorlat biztosítja a hallók számára készített tantervtől való eltérés lehetőségét, és a hallássérült tanulók szükségleteire és egyéni képességeire szabott követelmények szerinti nyelvoktatást, a szakközépiskolai képzésről ez már nem mondható el. A folyamatosság megszakad, a rendszer nem egységes. A hallók számára megalkotott nyelvi érettségi akkor sem biztosít egyenlő esélyeket a siket és nagyothalló tanulók számára, ha a hallott szöveg értését mérő feladattól eltekin-tenek. S mivel hazánkban a nyelvoktatás erősen vizsgacentrikus, érthető, hogy a tanár úgy érzi, a nyelvtanítás egész folyamatában a hallók kritériumai szerint kell szerveznie a munkáját. Amíg a hallássérültek érettségi

vizsgáján nem érvényesíthetők a 32/2012-es rendelet (*EMMI*, 2012) irányelvei, addig a 9–12. osztályosok tanításában sem. Amint arra már rámutattunk, éppen az érettségi jelenlegi rendszere által okozott problémák vezetnek ahhoz, hogy sok olyan jó képességű tanuló is a felmentését kéri az idegennyelv-tanulás alól, aki egyébként eredményesen tanítható lenne.

A felmentések rendszere egyébként is átgondolásra szorul. A felmentés tulajdonképpen azt jelenti, hogy a tanuló a többiekkel együtt ott ül a nyelvórán, csak nem kap osztályzatot. Mivel nincs lehetőség olyan csoportbontásra, amely szétválasztaná a felmentett és a nem felmentett tanulókat, a felkeresett alapfokú intézményekben többnyire csak nagyon indokolt esetben támogatják a tanulók vagy a szülők ilyen irányú kérését. A szakközépiskolai osztályban azonban vegyes csoportok vannak, és a teljesen motiválatlan, az órára nem készülő, sőt gyakran fegyelmeztelenkedő tanulókat együtt kell foglalkoztatni azokkal, akiket komolyan érdekel a nyelv, és fel szeretnének készülni az érettségire.

„Igen, a felmentés az gyakorlatilag nem az óralátogatás alól menti fel, hanem az értékelés és a minősítés alól. Tehát egyedül jegyet nem kap, de azon kívül részt kellene vennie az órán. Na, most ez a gyakorlatban nagyon nehezen kivitelezhető, hogyan azt nézem, hogy itt vannak mondjuk a tizedikeseim, ahol öt gyerek, aki tanul, aki nincs felmentve, a többiek igen. [...] Tizenegy, abból öt a nem felmentett, és hat a felmentett.” (HT9 153–155)

Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a nem felmentettek csoportja is mindig heterogén, valamennyien differenciált foglalkoztatást igényelnek, hiszen mind a hallás-állapotuk, mind az általános képességeik, mind a magyar nyelvi ismereteik teljesen különbözőek lehetnek. A jelenlegi rendszer hátráltatja a motivált tanulókat, és extra terhet rak az amúgy is nehéz körülmények között dolgozó tanárra.

A felmentésekről az integrált oktatásban részt vevő tanulók kapcsán is szót ejtettek a tanárok, többnyire negatív előjellel. A hallók középiskoláiban nagyon nehéz a hallássérült tanulóknak lépést tartani az anyaggal, a társaikkal, így ott igyekeznek könnyíteni a terhelésen, ahol lehet, és az első, amiről lemondanak, az idegen nyelv. Néhány kivételtől eltekintve úgy nyilatkoztak a tanáraink, hogy az integrációban a gyerekek szinte automatikusan felmentést kapnak az idegen nyelvből.

„De igazából az még a középiskolai angoltanításnak a hátránya sajnos, hogy aztán mégsem érettségiztek le idegen nyelvből, mert egy idő után nem tudták követni az óra menetét. Tehát nem fordítottak akkora figyelmet rájuk, mint ugye nálunk, nem magyarázták el nekik a szavak kiejtését, sokkal gyorsabb volt a tempó, és akkor föladták. Hát ezt nagyon-nagyon sajnáltam.” (BT3 167)

Többen hangot adtak annak a véleményüknek is, hogy a hallók iskoláiban nincsenek igazán felkészülve a hallássérültek fogadására, a meglevő adottságok nincsenek összhangban az új igényekkel, ehhez nagy figyelem és hatékony kommunikáció kell:

„Nyilván azért, mert nincs erre kapacitás a tanári karban, nincs olyan szakmai segítség, nincs, aki az átlagtól eltérő populációval tudna valamit kezdeni, azt hiszem.” (IT10 151)

Az integrált oktatásnak kétséget kizáróan számos előnye van, de ott még fokozottabban jelentkeznek azok a kommunikációs nehézségek, amelyekkel a hallássérültek speciális intézményeiben is meg kell birkóznuk a tanároknak.

A meglátogatott alapfokú intézményekben az auditív-verbális módszer alkalmazását figyelhettük meg, de azt is láttuk, hogy a jelnyelv használata jelen van mind az órán, mind a tanórán kívüli tanár-diák, illetve diák-diák kommunikációban. A tíz tanár közül csak ketten képzett jelnyelvhasználók, egy harmadik kolléga most tanul jelelni, a többiek tudása változó. Van, aki a képzése során végzett alapfokú tanfolyamot, van, aki a hosszú évek gyakorlata során a gyerekektől már megtanult annyit, hogy szükség esetén tudja jelekkel kísérni a beszédét, és a fiatalabbak között van olyan is, aki még csak a fonomimikai ábécét sajátította el. Abban valamennyien egyetértenek, hogy a jelnyelvre szükség van, különbséget inkább csak a hangsúlyokban fedezhetünk fel. Aki jól tud jelelni, elsősorban az új szavak tanításánál, a magyarázatok adásánál és a szövegértés ellenőrzésekor használja a jelnyelvet.

„Én minden órán jelelek. Tehát jelelek, és beszélek. Tehát angolul beszélek, jellel kísérem. Ezáltal azért ez nagyon megkönnyíti mind a kommunikációt velük, mind a megértést nagyon támogatja.” (AT1 87)

Ha egyetértünk azzal, hogy a hallássérültek nyelvtanulásában az olvasott szöveg értése a legfontosabb készség, akkor a jelnyelv értése jó szolgálatot tesz minden tanárnak. A tanulók hanggal vagy hang nélkül olvassák a kapott idegen nyelvű szöveget, és közben jelelik a jelentést. A tanár és a többi tanuló figyelni, hogy jól érti-e az olvasó a szöveget, vagy sem, ami által hatékonyá válik az ellenőrzés. Az ujjabécé ismerete az angol szavak betűzésénél különösen jól jön, kisebbeknél és középiskolásoknál egyaránt.

Ketten is úgy nyilatkoztak, hogy siket osztályban jelnyelv nélkül a tanár *meghal* (IT10, ET6). Azok a tanárok, akik érzik a jelnyelv szükségességét, de még nem tudnak jelelni, csak saját erőből iratkozhatnak be jelnyelvtanfolyamra, amit viszont nem engedhetnek meg maguknak. Megoldás az lehetne, ha vagy maguk az intézmények szerveznének ilyen tanfolyamokat, vagy ha a tanárok kedvezményes tandíjfizetéssel vehetnének részt a SINOSZ által szervezett képzéseken.

A tanárok munkáját nehezítő negyedik tényező a szakmai-módszertani segítség hiánya. A hallássérültek idegennyelv-tanításának nincs kidolgozott módszertana. A hallók számára írott tankönyvek nem megfelelőek, mert nem veszik figyelembe, hogy a siket és nagyothalló gyerekek szókinccse mind az akusztikus nyelven, mind jelnyelven szegény, és a tanulók általános ismeretei a világról ugyancsak elmaradnak attól, ami ugyanazon az osztályfokozaton a hallókra jellemző.

„Van tananyag hallóknak, és az, mivel a siketeknek kicsi a szókinccse, ezért nem lehet csak úgy eléjük rakni egy szöveget, hanem mindig az adott szókinccsből kell dolgozni.” (AT1 80)

Az egyik tanár megfogalmazása szerint olyan tankönyvre lenne szükség, ami idősebb korosztálynak, inkább kamaszoknak íródott, viszont kicsi lépésekben halad. Minden gondot azért ez sem oldana meg, mert az egyéni képességekre és szükségletekre való igazítást csak a tanár tudja elvégezni:

„A másik meg az, hogy mivel annyira különbözőek az igények, ezért egyszerűen azt lehetetlen megcsinálni, hogy itt egy csomag, és akkor ez mindenkinek jó. Ezt a tanárnak minden egyes tantárgyból, így az angolból is saját magának kell megcsinálnia.” (DT5 188)

Nemcsak angolból, németből is az a helyzet, hogy a tanárnak magának kell összeállítania a tananyagot.

„Azt mind én szedtem össze. Tehát azért nehéz is itt hallássérülteket tanítani, mert nincs anyag. Tehát hallóknak megvan az anyag, a tankönyvek, [én] mindent egyénileg fabrikáltam; összeállítottam, kivagdosztam a könyveket, ez alapján.” (CT4 37)

A felkészüléshez nagyon sok idő kell. Műszáj mindent jól előkészíteni, mert az órán a beszédet is írással kell helyettesíteni, és ez sokkal több időt vesz igénybe. Kellenek az előre gyártott feladatlapok, nyomtatott vagy kivetíthető vizuális anyagok, képek, szóképek, feldolgozható szövegek. Változatosan kell foglalkoztatni a tanulókat, mert a figyelmük nem tartós, nehéz ébren tartani. Mivel az intézményekben többnyire csak egy nyelvtanár foglalkozik a hallássérültekkel, és az országban szétszórva dol-

gozó kollégák között nincs kapcsolat, mindenki egyedül tör magának utat. „Én teljesen magányos farkas vagyok” – mondta egyikük.

6. KÖVETKEZTETÉSEK

A siketek és súlyosan nagyothallók idegen nyelv-tanítása nem könnyű feladat. Az interjúk révén betekintést nyerhettünk abba, hogyan látják belülről maguk az érintett tanárok a saját helyzetüket, munkájukat, eredményeiket. Egy kicsit több odafigyeléssel sokat lehetne javítani a helyzetükön.

Szükséges lenne a jogszabály adta lehetőségek hatékonyabb tudatosítása, hogy aki a helyi lehetőségekre és a tanulók képességeire szabja a központilag

előírt követelményeket, ne érezze úgy, hogy megszegi a szabályokat. Rendkívül fontos lenne átgondolni és átdolgozni a felmentések egész rendszerét a speciális iskolákban tanító munkatársak bevonásával. Megítélésünk szerint csak így lehet olyan megoldást találni, ami a tanulók felmentést kérő és tanulni akaró csoportjait egyaránt szolgálja, és a nyelvtanárokkal szemben se támaszt teljesíthetetlen követelményeket.

A döntéshozóknak el kellene gondolkodniuk azon is, hogyan lehetne támogatással, pályázatokkal elősegíteni a hallássérülteket tanító tanárok számára a magyar jelnyelvi tanfolyamokon való részvételt. Láthattuk, hogy a jelnyelv akkor is jelen van az órákon, ha még nem is vezették be a kétnyelvű oktatást, egyszerűen azért, mert a hatékony kommunikációhoz gyakran szükség van rá. Segíti a tananyag köz-

vetítését éppúgy, mint a tanár-diák kommunikációt.

Eljött az ideje annak is, hogy a munkájukat izoláltan végző tanárok lehetőséget kapjanak a találkozásokra és az együttműködésre. Nem várható, hogy egy kívülről érkező személy alkossa meg a hallássérült nyelvoktatás módszertanát, és írjon alkalmas tankönyvet. Csak az intézményeken belül van meg az a tudás és tapasztalat, aminek összegyűjtése révén ilyen kiadványok vagy internetes tananyagok készíthetők lennének. Jó lenne, ha az iskolák felvállalnák a kezdeményezést, ha tudnák fedezni egy-egy találkozó megszervezését,

az ide-oda utazás költségeit és alkalmanként egy-két előadó meghívását.

Ha az integráció iskolai programjába a hallássérülteket tanító nyelvtanárokat is be lehetne vonni,

talán csökkenne a felmentettek száma is, amivel komoly lépést tehetnének a siket és nagyothalló tanulók esélyegyenlősége felé.

a jelnyelv akkor is jelen van az órákon, ha még nem is vezették be a kétnyelvű oktatást, egyszerűen azért, mert a hatékony kommunikációhoz gyakran szükség van rá

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük az adatgyűjtésben részt vevő iskolák támogatását és a közreműködő nyelvtanárok önzetlen segítségét. Szintén köszönetet mondunk kutatóasszisztensünknek, Budai Zsófiának az interjúk átirásáért, valamint Csernyák Hajnalkának siket szakértőként való nélkülözhetetlen együttműködéséért.

IRODALOM

- Baker, C. (1999): Sign language and the Deaf community. In: Fishman, J. A. (szerk.): *Handbook of language and ethnic identity*. Oxford University Press, Oxford, UK. 122-139.
- Bartha Csilla, Hattyár Helga és Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 852-906.
- Bedoin, D. (2011): English teachers of Deaf and hard-of-hearing Students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, **26**. 2. sz. 159-175. doi: 10.1080/08856257.2011.563605.
- Bombolya Mónika (é. n.): Nagyothalló gyermekek szókinccse. Letöltés: http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/Bombolya%20M%F3nika,%20Nagyothall%F3%20gyermekek%20sz%F3kincse_KJ_LZS.pdf. (2014.05.12.)
- Cawthorn, I. & Chambers, G. (1993): The special needs of the deaf foreign language learner. *Language Learning Journal*, **7**. 3. sz. 47-49.
- Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Piniel Katalin (publikálásra benyújtva): Hallássérült diákok idegennyelv-tanulási motivációját befolyásoló tényezők.
- Csuhai Sándor, Henger Krisztina, Mongyi Péter és Perlusz Andrea (2009): „*Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai*” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. Letöltés: http://fszk.hu/mjpp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf. (2014.05.12.)
- Davies, S. (1994): Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children. In: Ahlgreen, I. és Hytlenstam, K. (szerk.): *Bilingualism in deaf education*. Sygnum Verlag, Berlin. 103-121.
- Domagala-Zyśk, E. ed. (2013): *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe – state of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- EMMI (2012): Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltés: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf>. (2014.05.12.)
- Fleming, J. (2008): How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 123-153.
- Foniokova, Z. (2014): English for learners with hearing impairments: Challenges in written output. Előadás elhangzott a 12. ESSE Konferencia „English as a Foreign Language for Students with Special Educational Needs – Exceptional English for Exceptional Learners? SLANG 32” szemináriumán. Kassa, 2014. augusztus 30.
- Grosjean, F. (1996): Living with two languages and two cultures. In: Paransis, I. (szerk.): *Cultural and language diversity and the Deaf experience*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 20-37. Letöltés: <http://www.signwriting.org/forums/swlist/archive2/message/6760/Chapter.rtf>. (2009.05.17.)
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvtanítás*, **5**. 4. sz. 5-9.
- Janáková, D. (2008, szerk.): *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2. kiadás). VIP Books, Prague.
- Jokinen, M. (2000): The linguistic human rights of sign language users. In: Phillipson, R. (szerk.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. 203-213.
- Kellett Bidoli, C. J. és E. Ochse (2008, szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern.
- Komesaroff, L. (2008): *Disabling pedagogy: power, politics and deaf education*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
- Kontra, E. H., Csizér, K. és Piniel, K. (előkészületben): The challenge for Deaf students to learn foreign languages in special needs schools.
- Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Piniel Katalin (2013): Hallássérült nyelvtanulók egyéni változóinak vizsgálata: motiváció, képzetek és stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **13**. 5-21.

- Kontráné Hegybíró Edit, Csizér Kata és Sáfár Anna (2008): Magyarországi siketek a jelnyelvről: Egy kérdőíves kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, **8**, 1–2. sz. 5–22.
- Kósa Ádám, Lovász László és Tapolczai Gergely (2005): *A hallássérült személyekre vonatkozó jog áttekintése*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013): 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orosz_2011.pdf. (2014.09.16.)
- Ladd, P. (2003): *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Lancz Edina és Berbeco, Steven (1999, szerk.): *A magyar jelnyelv szótára*. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége, Budapest.
- Lane, H., Hoffmeister, R. és Bahan, B. (1996): *A journey into the Deaf-world*. Dawn Sign Press, San Diego.
- Marschark, M. (2007): *Raising and educating a Deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford University Press, New York.
- Marschark, M. és Spencer, P. E. (2009): *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review*. Letöltés: www.ncse.ie/uploads/1/1_NCSE_Deaf.pdf. (2014.07.10.)
- Mole, J., McCall, H. és Vale, M. (2005): *Deaf and multilingual: A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Direct Learn Services, Norbury, Shropshire.
- Muzsnai István (1999): Kinek a kompetenciája annak eldöntése, hogy mi legyen egy siket gyermek anyanyelve? In: Balaskó Mária és Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke II*. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. 395–399.
- Nemzeti alaptanterv (2012): *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10848. Letöltés: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf. (2014.07.10.)
- Neville, P. (2003): Deaf ESOL students. *Language Issues*, **15**, 1. sz. 11–12.
- Oktatási Minisztérium (2005): 2/2005 (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltés: <http://net.jogtar.hu/jr/gen/getdoc.cgi?docid=a0500002.om>. (2014.07.10.)
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Piniel, K., Csizér, K. és Kontra, E. H. (2014): Validation of a questionnaire for measuring individual differences of hearing impaired language learners. In: Horváth, J. és Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 274–288.
- Pritchard, P. (2013): Teaching of English to Deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In: Domagala-Zysk, E. (szerk.): *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe - state of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL, Lublin. 113–134.
- Skuttnab-Kangas, T. (2000): Sign Languages – how the Deaf (and other Sign Language users) are deprived of their linguistic human rights. Letöltés: <http://deaf-rights.blogspot.hu/2007/05/sign-languages-how-deaf-and-other-sign.html>. (2014. 0721.)
- Skuttnab-Kangas, T. (2008): Bilingual education and sign language as the mother tongue of Deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J. és Ochse, E. (szerk.): *English in international deaf communication*. Peter Lang, Bern. 75–94.
- Stokoe, W. C. (1960): Sign language structure; an outline of the visual communication system of the American Deaf. *Studies in Linguistics Occasional Paper* 8. University of Buffalo.
- Stoppok, A. (n. d.): The early learning of English as a foreign language by hearing impaired children in special needs schools. Letöltés: <http://hilarymccoll.co.uk/resources/ASeng1.pdf>. (2014.09.16.)
- Szabó Mária Helga (2007): *A magyar jelnyelv szublexikális szintjének leírása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- United Nations (2007): *Convention on the rights of persons with disabilities*. [A fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló egyezmény.] Letöltés angol és magyar nyelven: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=16485>. (2014.0710.)
- Vasák Iván (1996): *Ismeretek a siketekről*. Siketek és Nagyothallók Szövetsége, Budapest.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.