



---

**Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány**  
**Magyar Jelnyelvi Programiroda**

**Összefoglaló**  
**külföldi szakirodalmi források alapján a siket gyermekek**  
**oktatásáról**

Készítette: Sáfár Anna,  
a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány megbízásából a Magyar  
Jelnyelvi Programiroda „A siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai”  
című programja keretében

**A programot a Szociális és Munkaügyi Minisztérium támogatta.**



**2009**

## Tartalomjegyzék

Bevezető	1
Inkluzív oktatás és kétnyelvű programok	1
A korai fejlesztés és kommunikáció fontossága	2
Az oktatási programok értékelése	2
A siket gyermekek oktatása az Egyesült Államokban	3
Tolmácsok az oktatásban	5
Szimultán kommunikáció és mesterséges kódrendszerek	6
A siketek oktatásának bilingvális modelljei	8
Kísérleti kétnyelvű program az olaszországi Cossato-ban	10
Az angliai Royal School for the Deaf útja a kétnyelvűség felé	11
Kétnyelvűség Svédországban	13
Cochleáris implantátum és kétnyelvűség	14
Felhasznált irodalom	16

## **Bevezető**

Az alábbiakban megkíséreljük összefoglalni a siket gyermekek oktatásával foglalkozó külföldi szakirodalomban megjelenő főbb kérdéseket, különös tekintettel a kétnyelvű oktatás szempontjából fontos témákra. A vonatkozó irodalom mennyisége, valamint hazai elérhetősége miatt az összefoglaló nem lehet teljes, de törekedtünk a magyar szempontból érdekes területek átfogó ismertetésére.

A szövegben a siket és nagyothalló kifejezések használatában forrásokhoz igazodtunk, ahogy a siket/Siket megkülönböztetés alkalmazásában is (a nagybetűs szó a Siketekre, mint nyelvi és kulturális kisebbségre vonatkozik, a jelnyelvet használó Siket közösség tagjaira, szemben a kisbetűs siket szóval, amely csak a hallássérülés tényét jelzi).

## **Inkluzív oktatás és kétnyelvű programok**

Marschark, Lang és Albertini (2002) hangsúlyozzák, hogy nincs egyetlen oktatási program, ami a legjobb lenne minden siket gyermek számára: ami az egyik gyermeknek jó, nem feltétlenül megfelelő egy másiknak. Az inkluzív programok tekintetében felhívják a figyelmet arra, hogy bár ezeknek a programoknak a célja az, hogy halló tanulókéval azonos oktatási lehetőségeket biztosítsanak a hallássérült tanulók számára, ez valójában sokszor nem valósul meg, mivel az integráció csak felszínes, és a hallássérült tanulók oktatása részben külön csoportokban, szegregáltan valósul meg. Ez szerintük a hallássérült tanulók stigmatizációjához vezethet.

A bilingvális-bikulturális (bilingual-bicultural) programok célja, hogy a gyermekek a helyi Siket és halló közösség nyelvét egyaránt elsajátítsák, és megtapasztalják mindkét közösség szociokulturális aspektusait is (Marschark et al., 2002). A „bi-bi” programok alapelvei közé tartozik, hogy elismerik a Siketek nyelvét és kultúráját, a nyelvi és kulturális pluralizmus értékét a társadalomban, valamint olyan nyelvhasználatot támogatnak, amely tükrözi aényt, hogy a Siketek nyelvi és kulturális csoportot alkotnak (Pickersgill és Gregory, 1998, idézi Marschark et al., 2002). Ezen programok egyik elsődleges célja, hogy a gyerekek mind a jelnyelvet mind az írott nyelvet kellően magas, további fejlődésüket biztosító szinten sajátítsák el. Egyes vélemények szerint ez valójában előnyben részesíti az egyik nyelvi/kulturális orientációt (a jelnyelvit) a másikkal szemben. Bár való igaz, hogy a legtöbb bilingvális program a jelnyelvet tekinti a gyerek első nyelvének, ezt azért teszik, mert a jelnyelvet tartják a gyermek számára valóban teljesen hozzáférhető nyelvnek, és úgy gondolják, hogy egy természetes első nyelv biztos alapjain majd lehetővé válik az írás és olvasás megfelelő szintű elsajátítása.

## **A korai fejlesztés és kommunikáció fontossága**

A kutatási eredmények szerint a siket gyermeknek akkor vannak a legjobb lehetőségei a nyelvi és kommunikációs kompetenciák ideális fejlődésére, ha a hallássérülést korán diagnosztizálják, és a gyermek 6 hónapos kora előtt korai fejlesztő programba kerül. Az anya kommunikációs készségei fontos előrejelzői a gyermek nyelvelsajátításának, korai olvasásának, és társas-emocionális fejlődésének (Sass-Lehrer és Bodner-Johnson, 2003).

Loots, Devisé és Jacquet (2005) eredményei azt mutatják, hogy a halló szülők és siket gyermekeik közötti kommunikáció már a kezdetektől nehézségekbe ütközik. Míg siket szülők és siket gyermekeik ugyanannyi időt töltenek a nyelvelsajátítás (és általában a kognitív fejlődés) szempontjából oly fontos közös figyelmi viselkedésekkel, halló szülők és siket gyermekeik esetében a közös figyelmi viselkedések mennyiségi és minőségi szempontból is elmaradást mutatnak. A siket anyák más kommunikációs stratégiákat használnak csecsemőikkel mint a hallók. Loots és munkatársai eredményei azt mutatják, hogy míg a totális kommunikációt alkalmazó szülők esetében több közös figyelmi viselkedést mutatnak a szülő-gyermek diádok, ezek minőségileg elmaradnak a jelnyelvet és vizuális-taktilis kommunikációt alkalmazó siket szülők és gyermekeik által mutatott interszubjektív viselkedésformáktól. A szerzők kiemelik a korai intervenció fontosságát, melynek során a lehető legkorábban megtanítják a halló anyáknak a siket anyák által használt vizuális-taktilis kommunikációs stratégiákat. Továbbá hangsúlyozzák, hogy a jelnyelv korai használata szükséges a szimbolikus interszubjektivitás kialakulásához (amely szerintük a nyelvelsajátítás alapja). Marschark (2001) szintén úgy látja, hogy a halló szülőknél a nyelvi rugalmasság és folyékonyság hiánya siket gyermekükkel folytatott korai társas és „nevelési” interakcióik alacsonyabb minőségéhez vezet.

## **Az oktatási programok értékelése**

A különböző oktatási programok hatékonyságát értékelni a tanulmányi teljesítmény alapján igen nehéz, ha nem egyenesen lehetetlen (Stinson és Kluwin, 2003). Ennek oka, hogy a különböző programokban résztvevő tanulók között a priori különbségek vannak, mivel a különböző profilú gyerekek különböző programokba kerülnek. Több vizsgálat is arra utal, hogy a különböző programokba való bekerülést meghatározó a priori különbségek (mind tanulói és családi változók) játsszák a legnagyobb szerepet a teljesítménybeli különbségek kialakulásában, és nem maga az oktatási elhelyezés a meghatározó tényező. Azokban a kutatásokban, ahol hatásfokot lehetett számolni, az oktatási program típusa önmagában a

teljesítmény kevesebb mint öt százalékát magyarázza, míg 25%-ot magyaráznak a tanulói változók, és a variancia nagy része megmagyarázatlan marad (Stinson és Kluwin, 2003).

Ugyanakkor az oktatás minőségét és hozzáférhetőségét jelzik azok az adatok, melyek szerint az Egyesült Államokban a középiskolát megkezdő siket diákoknak mindössze fele szerzi meg a középiskolai oklevelet („diploma”). A bentlakásos iskolákban a legalacsonyabb az iskolából kimaradók aránya, 17-23% között mozog. A halló osztályokban inkluzívan tanuló diákok között a kimaradók aránya 37%. A halló iskolákban külön osztályokban „integráltan” tanuló diákok 54%-a nem fejezi be középiskolai tanulmányait (Lane et al., 1996).

Marschark és munkatársai (2002) szerint a bi-bi programok értékelése a nyelvi fejlődés szempontjából még csak mostanában kezdődik, és a szociális és személyiség fejlődést vizsgáló kutatásokra még nem került sor. Ami az integráltan illetve speciális programokban tanuló diákok közötti különbségeket illeti, az eddigi kutatásoknak nem sikerült egyértelmű, konzisztensen megjelenő eltéréseket kimutatni sem tanulmányi, sem pszichológiai téren. Ennek egyik oka az, hogy a vizsgálatok nem tudják megfelelően szétválasztani a különböző közvetítő tényezőket és kölcsönhatásokat. Mindazonáltal több kutatás is (Kluwin és Stinson, 1993; Marschark, 1993; Lowenbrau és Thompson, 1987; Stinson és Lang, 1994) alátámasztja, hogy az integráltan tanuló siket diákok társas beilleszkedése és érzelmi érettsége alacsonyabb szintű, mint külön tanuló társaiké, és gyakrabban érzik magukat elszigeteltnek, magányosnak és visszautasítottnak.

## **A siket gyermekek oktatása az Egyesült Államokban**

Az Egyesült Államokban az integrált oktatás általában két formában valósul meg. Az egyik esetben a siket tanulók a halló iskolán belül külön osztályban tanulnak. Így a halló gyerekekkel való interakció a tanórákon kívül valósulhat meg. Azon siket gyerekek számára, akik felkészültek rá, lehetőség nyílhat halló gyerekekkel közösen részt venni egyes tanórákon, foglalkozásokon (Lane, Hoffmeister és Bahan, 1996). Marschark és munkatársai (2002) arra figyelmeztetnek, hogy az ilyen integráció valójában részleges szegregáció, aminek stigmatizáló hatása lehet, ahogy ez korábban az amerikai immigránsokkal is történt, akiknek speciális fejlesztésben kellett részt venniük. Az ilyen „kétutas” oktatásban résztvevő diákoknak több nehézségük van a társas és tanulmányi integráció tekintetében, mint azoknak a gyerekeknek, akik csak halló vagy siket környezetben tanulnak (Kluwin és Stinson, 1993, idézi Marschark et al., 2002; Musselman és Mootilal, 1996).

Ezzel szemben inkluzív integráció esetében a siket gyermek egy halló osztályban tanul (Lane et al., 1996). Amennyiben a siket gyermek valóban képes követni a tanórai foglalkozást, a hallókével azonos tanmenet szerint haladhat, azonban ezeknek a diákoknak

gyakran komoly problémáik vannak a társas beilleszkedés terén, sokszor nehézséget jelent a halló társakkal való interakció, és fennáll az elmagányosodás veszélye (Lane et al., 1996).

A szociális integrációt nehezíti, hogy bár a tanórai és egyéb formális foglalkozásokon a kommunikáció akadálymentesíthető (például a tanár alkalmazkodása vagy tolmács segítségével), azonban más helyzetekben: a folyosókon, ebédlőben, iskolabuszon a hallássérült tanulók magukra maradnak, és halló társaikkal való kommunikációjuk akadályokba ütközhet (Stinson és Kluwin, 2003).

Egyes iskolákban az inkluzívan tanuló diákok speciális foglalkozásokon vesznek részt (egy külön tanulószobában – „resource room”), Ezeket a foglalkozásokat egy gyógypedagógus („teacher of the Deaf” – Siketek tanára) vezeti, és általában a szaktárgyi órák előkészítése illetve feldolgozása, vagy tutorálás zajlik (Stinson és Kluwin, 2003). A „tanulószobás tanárok” maguk is különböző pozíciókat foglalhatnak el az iskola szervezeti struktúrájában, attól függően, hogy társas, fizikai és adminisztratív szempontból milyen szintű az integrációjuk vagy elszigetelődésük (Kluwin, Stewart és Sammons, 1994, idézi Stinson és Kluwin, 2003). Nyilvánvalóan igen fontos az integráció minősége szempontjából, hogy milyen fokú együttműködésre van lehetőség a hallássérült tanulókat segítő tanár és a szaktárgyi tanárok között.

Máshol a diákokat utazó szakemberek („itinerant consultants” – gyógypedagógusok vagy beszédterapeuták) segítik, akik meghatározott időközönként látogatják a hozzájuk tartozó iskolákban (általában halló osztályban egyedüli hallássérültként) tanuló gyermekeket (Lane et al., 1996). Az utazó tanárokhoz tartozó tanulók tipikusan orális módszerrel tanuló fehér fiú, közepes mértékű hallássérüléssel és egyéb fogyatékoság nélkül, általában hallókészüléket hord, érthető a beszéde, és jól kijön másokkal (Stinson és Kluwin, 2003).

Stinson és Kluwin (2003) elkülönít egy további oktatási formát, amelyet „co-enrollment” osztálynak neveznek (a „co-enrollment” kifejezés jelentése kb. ko-felvétel, közös beiratkozás). Ezekben az osztályokban nagyjából azonos számban vannak halló és siket diákok, és az oktatásban a hangzó- és a jelnyelvet egyaránt használják. A tanárok párban vagy csapatban tanítanak, és tolmács vagy segítő is részt vesz az oktatásban, amennyiben szükséges. A halló tanulók formális és informális jelnyelvi képzésben is részesülnek. Ez a forma kevésbé elterjedt, de jól működik, ha a résztvevő tanárok/szakemberek elkötelezettek és motiváltak, illetve elég siket jelentkező van.

A fentiekén kívül vannak speciális intézmények, általában ide sorolhatók a kétnyelvű programok is, bár az integráció és a kétnyelvűség nem zárja ki egymást. Karchmer és Mitchell (2003) szerint 2000-2001-ben az Egyesült Államokban a hallássérült tanulók 31,7%-a tanult integráltan (tanulószobai támogatás nélkül), 12,6% tanult integráltan tanulószobai foglalkozásokkal, 28,5% járt halló iskolában elkülönített osztályba, és 24,7% tanult speciális intézményben (siketek iskolái és bentlakásos intézmények).

Lang (2003) felhívja a figyelmet arra, hogy bár a normalizációra való törekvés sok országban a siket gyermekek halló osztályokba történő integrációját támogatta, legtöbbször az inkluzívan oktatott gyermekek tanárai nem részesülnek megfelelő képzésben. Power és Leigh (2003) pedig hangsúlyozzák, hogy a kommunikációs modalitástól (hangzó- vagy jelnyelv) és az oktatás formájától (integrált vagy speciális intézményben történő) függően a siket tanulóknak egy sor kommunikációs nehézséggel kell megküzdeniük az osztálytermi foglalkozásokon. Ilyen akadályt jelent a figyelem váltás beszélők, beszélők és tolmács, illetve beszélők és vizuális segédanyagok (vetített ábrák) között; és a kommunikáció és információ többféle vizuális és auditív csatornájának monitorozása.

### **Tolmácsok az oktatásban**

Az integráltan tanuló siket diákok számára az oktatási tolmácsolás nyújthat hatalmas segítséget (Marschark et al., 2002). A megfelelően képzett oktatási tolmácsok magas szinten ismerik a jelnyelv különféle változatait, és az oktatási tolmácsolás sajátosságait. Az oktatási tolmácsok alacsony létszáma azonban nem teszi lehetővé, hogy minden siket diák hozzájusson ehhez a segítséghez. Másrészt az iskolák gyakran alkalmaznak olcsóbb tarifájú, de a szükséges készségekkel nem rendelkező személyeket tolmácsként. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a jelnyelv ismerete önmagában nem elegendő az osztálytermi vagy más iskolai tolmácsolás megfelelő szintű gyakorlásához (Marschark et al. 2002).

A siket gyermek és a tolmács sikeres együttműködésének mindkét fél részéről számos feltétele van. A gyermeknek kellően magas szinten kell lennie mind nyelvi mind kognitív képességeit illetően, és erős tanulmányi háttérre is szüksége van, míg a tolmácsnak magasan képzett, gyakorlott szakembernek kell lennie. A jelnyelvi tolmácsok azonban gyakran nem részesülnek megfelelő képzésben, és még a magasan képzett tolmácsoknak is kevés lehetősége nyílik arra, hogy képzésük során gyakorlatot szerezzenek az oktatásban, gyermekeknek való tolmácsolásban, annak ellenére, hogy ez nagymértékben eltér a felnőtteknek történő tolmácsolástól (Lane et al., 1996).

A gyerekek nehezebben tudnak alkalmazkodni a tolmácsok által használt különböző kódokhoz, nyelvi variációkhoz. A tolmácsok gyakran valamilyen kontakt kódot használnak, amit az amerikai jelnyelvet jól ismerő, de a hangzó angol nyelvben kevésbé otthonos gyermekek számára nehézséget jelenthet. A halló szülők gyermekei általában sem a hangzó nyelvet sem a jelnyelvet nem ismerik olyan szinten, hogy mély társalgásba bocsátkozzanak egy-egy témáról (Lane et al., 1996).

Külön probléma, hogy bár a tolmács egy képzett tanár mellett dolgozik, ő maga gyakran nem rendelkezik megfelelő szintű ismeretekkel a gyermekek fejlődéséről, a

tanulásméletről és a tanítás módszertanáról, a szaktárgyi ismeretekről nem is beszélve. Sokuk felsőfokú diplomával sem rendelkezik. Pedig az oktatási tolmácsnak gyakran tanári szerepet kell betöltenie. A fordításnak érthetőnek és érdekesnek kell lennie, le kell kötnie a tanulót. A sikeres tolmácsoláshoz elengedhetetlen, hogy a tolmács pontosan megértse a tolmácsolandó anyagot, és azt a másik nyelvre átültesse (alkalmazkodva a célnyelv sajátosságaihoz). Ezért minden tolmácsnak felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi diplomával kéne rendelkeznie, mint a tanároknak is (Lane et al., 1996).

Az oktatási tolmácsolás során a tolmácsnak sokszor több, akár tolmácsi szerepével ütköző szerepet kell betöltenie (Lane et al., 1996). A tolmácsok feladatai között szerepelhet a diákok emlékeztetése a házi feladat elkészítésére és egyéb kötelezettségek teljesítésére, a halló diákokkal való interakció segítése, lehetővé tétele, akár egyes tanítási, korrepetálási feladatok, oktatási asszisztensi feladatok ellátása, a gyermek és a tanár közti kapcsolattartás, a szülők és más illetékes személyek tájékoztatása a gyermek esetleges problémáiról.

Ezek a problémák részben megoldhatók a tolmácsok megfelelő képzése és felkészítése révén, illetve ha a diákok, sőt akár az egész osztály is megfelelő felkészítésben részesül, és tisztában van a tolmács szerepével, funkcióival (Lane et al., 1996).

### **Szimultán kommunikáció és mesterséges kódrendszerek**

A szimultán kommunikáció (vagy jellel támogatott beszéd) olyan kommunikációs stratégia, amelyben a jelek és a beszéd egyszerre van jelen. A totális kommunikáció eredetileg egy oktatási elv volt, ami minden kommunikációs eszköz használatát ösztönözte (beleértve a jelnyelvet, a hangzó nyelvet, pantomimot, rajzolást, ujjábécét, stb.). A gyakorlatban azonban a totális kommunikáció általában szimultán kommunikációt jelent (Lane et al., 1996).

Gibson, Small és Mason (1997) szerint a Totális Kommunikáció (TC- Total Communication) módszerét az 1970-es években hozták létre azok a szakemberek, akik felismerték az orális, egynyelvű oktatás katasztrofális hatását a diákok beszélt és írott angol nyelvi teljesítményére. A TC kombinálja a beszélt angol nyelvet, az angol nyelv sorrendjének megfelelően használt jeleket, ujjábécét, vizuális segédanyagokat, szájról olvasást és írást. Ez a módszer és a többi mesterséges kódrendszer (pl. Signed English – jelelt angol) egyaránt az angol nyelvet akarja vizuálisan elérhetővé tenni, és emiatt egynyelvű megközelítésnek kell tekintenünk őket.

Részben az a felismerés motiválta létrehozásukat, hogy a Siket szülők siket gyermekei jobb tanulmányi teljesítményt mutatnak, mint a halló szülők siket gyermekei. Az új



módszerekről azt gondolták, hogy a beszélt nyelv vizuális reprezentációja által közvetlenül hozzáférhetővé teszik az angol nyelvet a siket gyermek számára (emiat az amerikai jelnyelvnél hatékonyabbnak, helyesebbnek is tartották, mivel az angol nyelv nyelvtani elemeit is megjeleníti) (Lane et al., 1996). Sajnos azonban a totális kommunikáció alkalmazása nem ért el javulást a siket diákok teljesítményében, sokuk mind az angol beszélt nyelvet mind az amerikai jelnyelvet alacsony szinten sajátította csak el az iskolában (Gibson et al., 1997).

A szimultán kommunikáció és a mesterséges kódrendszerek kudarcának oka az a tény, hogy ezek nem természetes nyelvek hanem mesterséges rendszerek. A természetes nyelvi input lehetővé teszi a gyermek számára, hogy elsajátítsa az adott nyelvet, és felépítse annak nyelvtanát (Lane et al., 1996). Ma már nem kétséges, hogy a vizuális modalitásban működő jelnyelvek is természetes nyelvek, és saját nyelvtani rendszerrel rendelkeznek, ami részben hasonló a hangzó nyelvek szerkezetére, részben azonban eltér attól, mivel ezek a nyelvek a vizuális modalitás sajátosságait maximálisan kihasználják (például bizonyos információkat, nyelvtani elemeket szimultán jelenítenek meg, szemben a hangzó nyelvek szekvenciális felépítésével). A vizuális és auditív modalitás eltérő sajátosságai tehát hatással vannak a nyelvi szerkezetekre. Ez azt jelenti, hogy amikor egy hangzó nyelvet vizuálisan próbálunk reprezentálni, a modalitás és a nyelvi szerkezetek nem illenek össze. A mesterséges kódok nem használják ki a vizuális modalitás kínálta lehetőségeket, hanem a hangzó nyelvi megoldásokat próbálják ebben a modalitásban is érvényesíteni, siralmas eredménnyel. A hangzó nyelv szekvenciális szerkezetének vizuális reprezentációja lelassítja a nyelvi produkciót (Lane et al., 1996). Az ilyen mesterséges rendszerek erősen megterhelik a siket gyermekeket, és a szimultán jelhasználat az angol beszélt nyelv természetes használatát is akadályozza, így lehetetlen gazdag, teljes értékű társalgást folytatni ezeknek a mesterséges kódoknak a segítségével, amelyek mind az amerikai jelnyelvet, mind az angol nyelvet eltorzítják (Gibson et al., 1997).

Mivel a hangzó nyelvi szerkezetek alkalmatlanok a vizuális reprezentációra, és alapvetően mesterséges kódrendszerről van szó, ami nem tekinthető természetes nyelvnek, a siket gyermek az ilyen nyelvi input alapján nem képes sem a jelnyelv sem a hangzó nyelv nyelvtani struktúráinak absztrahálására, és egyik nyelvet sem tudja elsajátítani (Lane et al., 1996). Egy valódi, természetes anyanyelv hiánya pedig hatalmas akadályt jelent a további kognitív fejlődésben.

Schick (2003) is arról számol be, hogy a gyerekeknek komoly nehézséget jelent a vizuálisan prezentált angol nyelvtani szerkezetek bizonyos aspektusainak elsajátítása, feltehetően azért, mert a hangzó nyelvek vizuális reprezentációja inkonzisztens a vizuális nyelvek működésével. Bertin (2007) szerint kognitív lehetetlenség két különböző nyelvi rendszer egyidejű használata. Svéd tanulók, akik kétnyelvű módszerrel tanulnak, a következőket mondják a jelelt svédéről: „lassú”, „unalmas”, „időigényes”, „Ásítózunk, miközben

várjuk a tartalmas részt.” (Svartholm, 1998: 143.). Egyes diákok szerint az ilyen szimultán jelelés zavaros és nehezen érthető, illetve, hogy a jelelt svéden keresztül sokkal lassabban tanulnak mint valódi jelnyelven (Svartholm, 1998).

Ugyanakkor Marschark (2001) szerint a szimultán kommunikáció alkalmazása pozitív eredményekhez vezethet, ha a szülők gyakorlott jelelők, és ez arra utal, hogy a jelnyelv és a beszélt nyelv együttes alkalmazásának még vannak eddig kihasználatlan lehetőségei. A folyékony szimultán kommunikáció hatásairól azonban eddig nem áll rendelkezésre megfelelő kutatási eredmény. Bár a totális kommunikáció alkalmazása eddig nem eredményezett szignifikáns változást a tanulmányi teljesítményben, a rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján a jelnyelvet és valamilyen jelelt nyelvet alkalmazó kétnyelvű programok jó eredményeket érhetnek el.

### **A siketek oktatásának bilingvális modelljei**

Hagyományosan kétnyelvűnek azt a személyt tekintették, aki mindkét nyelvét anyanyelvi szinten beszéli (Gregory, 1998). Bár ez a definíció még ma is használatban van, a kutatók többsége inkább azt tekinti a bilingvalizmus kritériumának, hogy a személy képes két nyelvet mindennapi életében hatékonyan használni és rendszeresen meg is teszi ezt. Gregory (1998) felhívja a figyelmet arra, hogy a kétnyelvűség nem szokatlan jelenség, valójában a világ népességének nagyobb része kettő vagy több nyelvet használ mindennapi életében: a legtöbb országban több nyelvet használnak, és a világ országainak negyede hivatalosan kétnyelvű.

A kétnyelvű módszerek (újbóli) térnyerése a siketek oktatásában a 20. század második felében legalább négy tényezőnek köszönhető (Gregory, 1998). Az első annak a ténynek a felismerése és tudományos bizonyítása az utóbbi negyven év során, hogy a jelnyelvek a hangzó nyelvekkel egyenértékű természetes nyelvek. Szintén a kétnyelvű módszer alkalmazása mellett szóltak az orális módszer gyenge eredményei, és a siket szülők siket gyermekeinek jobb eredményei a halló szülők siket gyermekeihez képest az olvasás, az írás, a tanulmányi teljesítmény, és néhány vizsgálatban még a beszélt nyelv terén is. Végül az általában a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések változása is a kétnyelvű oktatás bevezetése irányába hatott.

A kétnyelvű oktatás céljai közé tartozik Gregory (1998) szerint a nyelvi kompetencia elérésének biztosítása azáltal, hogy a jelnyelvet, mint leghozzáférhetőbb nyelvet első nyelvnek, egyfajta nyelvi alapnak tekinti, és erre az alapra építve fejleszti a hangzó nyelvet, illetve az írás-olvasás elsajátítását. A tananyaghoz való akadálymentes és teljes hozzáférést is a jelnyelv használata biztosítja ezekben a programokban. A kétnyelvű oktatás további

célja, hogy pozitív identitáshoz jutassa a siket gyerekeket, akik gyakran kudarcként élik meg és szégyellik siketségüket, illetve azt remélik, vagy hiszik, hogy siketségük el fog múlni.

Marschark et al. (2002) szerint a bilingvális-bikulturális programokban részt vevő oktatóknak és szakembereknek mind a jelnyelv mind a hangzó nyelv kompetens használóinak kell lenniük, és jól kell ismerniük a Siket és halló kultúrát egyaránt. Ideális esetben a hallók és Siketek fele-fele arányban vesznek részt az ilyen programok működtetésében, és mindegyikük folyékonyan beszéli mindkét nyelvet. Így a siket gyermek Siket és halló példaképeket is talál, illetve tanúja a Siketek és hallók egyenrangú együttműködésének.

Bár a szakemberek hosszú ideje attól tartanak, hogy a jelnyelv elsajátítása csorbítja a siket gyermekek hangzó nyelv elsajátítására irányuló képességét vagy motivációját, Marschark (2001) szerint ezt semmilyen kutatási eredmény nem támasztja alá. Ez a kutató kiemeli, hogy sem a hangzó, sem a jelnyelvek nem kínálnak univerzális csodaszert a siket gyermekek nyelvfejlődési késésének orvoslásában (Marschark, 2001). Ugyanakkor jól bizonyított tény, hogy a két-vagy többnyelvű környezetben nevelkedő (halló) gyerekek jobb nyelvi kompetenciával rendelkeznek, mint az egynyelvű környezetben fejlődő gyerekek. Bizonyos eredmények pedig arra engednek következtetni, hogy a jelnyelv korai elsajátítása mind a beszélt mind az írott (angol) nyelvi készségekre jó hatással van.

Érdekes, hogy a hagyományos, orális módszerrel oktató iskolákban is gyakran milyen elterjedt a jelnyelv használata a tanórákon kívül, vagy akár a tanórai keretek között is. Ezekben az iskolákban azonban a jelnyelvet (vagy inkább jelekkel kísért nyelvet) kiegészítő eszköznek tekintik. Ignatova (1998) szerint egy hagyományos orosz siket iskolában a megkérdezett tanárok 100%-a használ valamilyen fajta jelelést a tanítás utáni programok alkalmával, és 98%-uk a tanórákon is. A tapasztalt tanárok többször használják jeleket, mint a kezdő kollégáik. A tanárok többsége helyesnek és szükségesnek tartja a jelek használatát, ugyanakkor mindössze 4%-uk tud folyékonyan jelelni. A szerző kiemeli, hogy jelnyelvi tudásuk alacsony szintje miatt a tanárok nem tudják azt hatékonyan alkalmazni az oktatásban, és ez azt jelzi, hogy a leendő és már gyakorló tanárok jelnyelvi képzésére van szükség.

A kétnyelvű programokban a beszélt nyelv explicit oktatása háttérbe szorulhat (Silvester, 1998). Zaitseva (1998) szerint annak ellenére, hogy a kétnyelvű módszer támogatóinak többsége a bilingvális oktatás elidegeníthetetlen részének tekinti a beszédfejlesztést, valójában a beszélt nyelv szerepe körül sok a megoldatlan kérdés. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy bár a tradicionális orális oktatásban nagy figyelmet szentelnek a beszédfejlesztésnek, az eredmények ehhez képest meglehetősen gyengék. Zaitseva szerint a hagyományos szovjet rendszerben a gyerekek és a tanárok rengeteg időt és energiát fektettek a beszédfejlesztésbe, 2-től egészen 18 éves korig. Ennek

ellenére a siketek nagy többségének hatalmas nehézségei vannak az orális kommunikációban. Azok is, akiknek a beszéde jónak tekinthető, inkább csak közeli ismerősei számára érthető.

Zaitseva (1998) beszámol arról is, hogy a Moszkvai Kétnyelvű Iskolában a gyerekek beszédminőségének fenntartását tűzték ki célul, és ezt a célt el is érték, annak ellenére, hogy a gyerekek mindössze heti egy órát töltenek kötelezően beszédfejlesztéssel. A tanulók vehetnek további órákat, és sokan élnek ezzel a lehetőséggel. Továbbá nagy érdeklődést mutatnak a „Beszédnapok” elnevezésű program iránt, amikor a tanárok és a diákok csak hangzó nyelven kommunikálnak.

Bár a kétnyelvű oktatás alapelvei egyértelműnek tűnnek, a gyakorlati alkalmazás pontos részleteiről nincs megegyezés, nincs egy általános modell, amely széleskörűen elfogadott lenne (Silvester, 1998). Az induló programok sok nehézségbe ütközhetnek a siket szakemberek hiánya, a halló tanárok ellenállása illetve csekély jelnyelvi tudása, a tolmácsok alkalmazásának nehézségei miatt, hogy csak egy pár problémát említsünk. Ezért sok program „hozott anyagra” épít, a meglévő lehetőségeket fel- és kihasználva, és menetközben alakítva ki a gyakorlat részleteit. Az alábbiakban két induló program tanulságait illetve egy bevett modell jellemzőit tekintjük át.

### **Kísérleti kétnyelvű program az olaszországi Cossato-ban**

Chiri és Lerda (1998) az amerikai „co-enrollment” osztályokhoz igen hasonló kísérleti programról számolnak be egy olasz óvodában (3-5 éves gyerekek körében). A siket és halló gyerekek együtt vesznek részt foglalkozásokon. Siket és halló tanárok együtt tanítanak, és a hangzó olaszt és az olasz jelnyelvet is használják az oktatásban. Szabad játék során a halló és siket gyerekek együtt játszanak. A tanulmányi foglalkozások során is egy csoportban vannak a siket és halló gyerekek (korosztályonként). A foglalkozás elején a siket és a halló tanár bemutatja a témát (mindkettő a saját nyelvén), majd a csoportot szétválasztják, és a siket gyerekekkel a siket tanár foglalkozik, a halló gyerekekkel pedig a halló tanár. A foglalkozás végén a gyerekek újra közösen dolgoznak, rajzban, írásban, és dramatizálással fejezik ki a tanultakat. A nyelvi foglalkozásokon külön csoportokban tanulnak a gyerekek (mivel a mesék, történetek két nyelven való bemutatása nehézségekbe ütközött, túl unalmas és bonyolult volt a gyermekek számára). Hol a halló, hol a siket, hol mindkét tanár jelen van a foglalkozásokon.

A gyerekek túlnyomórészt jelnyelven kommunikálnak egymással, és láthatólag azonos szinten vannak a megértés szempontjából. A siket gyerekek magabiztosabbak és igen hasznos számukra a jelnyelv használata, míg a halló gyerekekre is jó hatással van a vizuális

csatorna és memória hangsúlyozott használata. Mind a halló, mind a siket gyermekek egymás segítségére sietnek, ha egy társuk nem ért valamit bármelyik nyelven. A siket gyerekek gyakran kijavítják szüleik jelnyelvi hibáit, ami metalingvisztikai tudatosságra enged következtetni. Egyre több siket jelentkező szeretne részt venni a programban, feltehetőleg a szülőkkel és a Siket közösséggel ápoltság miatt.

A gyerekekkel foglalkozó beszédterapeuták célja nem elsősorban a beszédtanítás és hallásnevelés, hanem a kommunikatív kompetencia fejlesztése általában. A gyerekek heti négy foglalkozáson vesznek részt, melynek során arra bátorítják őket, hogy bármilyen kommunikációs formát használva minél jobban kifejezzék magukat. A terapeuták jelnyelvet használnak, és javasolják a szülőknek, hogy hívjanak meg magukhoz siket felnőtteket, akik otthonában tudnak jelezni a családdal. A jelnyelven kommunikáló siket gyermekek hamar jó szájról olvasási készséget és hallási figyelmet mutatnak, a hagyományos fásasztó és unalmas gyakorlatok nélkül is. A nagyothalló gyerekek 3-4 éves koruk után spontán módon használják a hangzó nyelvet szüleikkel és más hallókkal. A terapeuták egybehangzó véleménye, hogy a bilingvális programban résztvevő gyerekek szociális, érzelmi és tanulmányi szempontból is rendezettebb körülmények között fejlődnek, mint a korábban követett, orális módszerrel oktatott gyerekek.

A siket és halló gyerekek együttes kétnyelvű oktatása azért is érdekes, mert egyes vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a jelnyelv elsajátítása halló gyerekek számára is hasznos lehet a kognitív fejlődés szempontjából. Egy szintén olaszországi kutatásban, Capirci, Cattani, Rossini és Volterra (1998) azt találták, hogy azok az elsős gyerekek, akik heti egy órában olasz jelnyelvet tanultak, jobb eredményeket értek el vizuális emlékezeti és térbeli feladatokban, mint jelnyelvet nem tanuló társaik. A szerzők szerint ez alátámasztja feltételezésüket, miszerint a jelnyelv elsajátítása fejleszti a vizuális-térbeli kogníciót és memóriát.

### **Az angliai Royal School for the Deaf útja a kétnyelvűség felé (Silvester, 1998)**

Angliában a legtöbb siket gyermek integráltan tanul, csak kevesen járnak speciális iskolába. A Derby-ben található Royal School for the Deaf egy ilyen iskola. Több mint száz éves történetének nagy részében orális módszerrel tanítottak itt, bár nem tiltották a diákok egymás közti jelezését. Azonban az 1980-as évek végén ez a módszer elfogadhatatlanná vált, és az iskola hivatalos politikája a totális kommunikáció lett. Egy pár év után azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a totális kommunikáció nem váltja be a hozzá fűzött reményeket, és az iskola a kétnyelvű oktatás bevezetése mellett döntött.

A kétnyelvű módszer bevezetése több problémát vetett fel a tanárok és dolgozók körében. A bilingvális politika azt jelenti, hogy az iskola minden halló dolgozójának jelelnie kell amikor gyerekek vagy siket dolgozók is jelen vannak, és ez több alkalmazott számára nehézséget okozott. Bár a legtöbb tanár gyakran egy siket kolléga segítségét kéri, ha nem teljesen biztos abban, hogy megértette a tanulót, vagy sikerült megértetnie magát vele, vannak tanárok, akik nem tudják megérteni, hogy a siket gyerekek nem értik a beszédet. Végül egyes tanároknak komoly gondot okoz lépést tartani a változásokkal, és megtanulni a jelnyelvet. Ugyanakkor az iskola vezetősége úgy érezte, hogy az összes probléma megbeszélése és elsimítása túlságosan késleltetné a program bevezetését, ezért inkább úgy döntöttek, menet közben oldják meg a felmerülő problémákat. Mivel nincs megegyezés tekintetben, hogy egy kétnyelvű iskolának pontosan milyen modellt kell követnie, az iskola azokat a módszereket alkalmazta, amelyek éppen legjobbnak tűntek az éppen ott tanuló gyerekek és az ott dolgozó tanárok szempontjából.

A kétnyelvű oktatást a legfiatalabb korcsoportban vezették be felmenő rendszerben, vagyis minden további újonnan belépő osztály a kétnyelvű módszerrel kezdett tanulni. Ez időt adott az iskolának arra is, hogy felkészüljön a középiskolai oktatás átalakítására. Az iskola felismerte, hogy a két nyelvhez való egyenlő hozzáférést a siket tanárok, asszisztensek jelenléte biztosíthatja csak. A siket gyógypedagógusok („teacher of the Deaf”) kis száma miatt a legtöbb osztályban egy halló tanár és egy siket asszisztens dolgozott együtt, olyan formában, hogy a halló tanár volt felelős az oktatási tevékenység szervezéséért és vezetéséért, de gyakran a siket asszisztens mutatta be a témákat, mivel ő jelelt folyékonyan. A Siket alkalmazottak sok területen sikeresebbek az iskolai tevékenységekben (például a sok diákot megmozgató tevékenységekben vagy a történet-mesélésben), mint a halló tanárok. Mivel azonnal vizuálisan gondolkodnak, úgy magyaráznak a gyerekeknek, ahogy a hallók nem képesek.

A brit jelnyelvet folyékonyan használó siket asszisztensek alkalmazása azt is jelentette, hogy az iskola egy ideig nem követelte meg az iskolai alkalmazáshoz előírt szakképesítés meglétét. Ez azt is jelentette, hogy sok asszisztens folyékonyan jelelt ugyan, de nem rendelkeztek ismeretekkel az iskolai, oktatási tevékenységről. Az iskola igyekezett ezeknek az asszisztenseknek a képzését a lehető legjobban előmozdítani. A halló tanárokkal szemben az volt az elvárás, hogy legjobb tudásuk szerint használják a brit jelnyelvet, ami az iskolai kommunikáció fő nyelve.

A középiskolában a kétnyelvűség bevezetése további problémákat vetett fel, hiszen itt jóval több tanár dolgozik, és szaktárgyakért felelősek. Az iskolának vannak Siket tanárai, de a valóban kétnyelvű tanári kar egyelőre csak kitűzött cél, ugyanis igen kevés Siket rendelkezik megfelelő képesítéssel. Felmerült a tolmácsok alkalmazása, azonban ahogy már fentebb vázoltuk, ez azt jelentené, hogy részben a tolmács adja át a diákok számára a

tananyagot, annak ellenére, hogy esetleg nem rendelkezik megfelelő képesítéssel. Ráadásul, ha a tanárnak nincs kellő szintű jelnyelv-tudása, nem tudja ellenőrizni, hogy mit jelez a tolmács.

Az iskolának még számos kérdést kell megoldania. Az egyik a megfelelő jelnyelvi szint elérése, ami lehetővé teszi a tanárok számára, hogy valóban kétnyelvű oktatást nyújtsanak. A tudásanyag teljes, kiegyensúlyozott és jelnyelven történő átadására való koncentráció azt is jelentette, hogy az iskola a jelnyelvi fejlesztésre helyezte a hangsúlyt, és így kevesebb figyelem jutott a gyerekek hallási és beszédképességeire. A hallókészülékekre és a beszélt angol használatára vonatkozó elvek kialakítása a jövő feladata az iskola számára.

A felmerülő nehézségek és kihívások ellenére az iskola igazgatója szerint örömmel folytatják a kétnyelvű programot. A gyerekek magabiztosabbak, és elvárják, hogy megértsék őket, és meg tudják magukat értetni, ahelyett hogy passzívan úgy tennének, mintha megértették volna, amit mondtak nekik.

### **Kétnyelvűség Svédországban**

1981-ben a Svéd Parlament elfogadott egy törvényt, ami előírja, hogy a siket gyermekek oktatásában a svéd hangzó nyelv és jelnyelv elsajátítását is támogatni kell, az írás-olvasási készségekre helyezve a hangsúlyt (Gibson et al., 1997). 1983-ban a Svéd Nemzeti Tanterv (Swedish National Curriculum) egy kiegészítése előírta, hogy a siketek iskoláiban biztosítani kell a gyermekek kétnyelvű fejlődését a svéd jelnyelvben és a svéd hangzó nyelvben (főként annak írott változatában). A kiegészítés azt is tartalmazta, hogy az oktatás nyelve a svéd jelnyelv kell legyen, az írott svéddel együtt.

Az oktatási vezetők felismerték, hogy a valódi változás csak akkor lehetséges, ha a siketek tanárai megfelelő jelnyelvi készségekkel rendelkeznek. A legtöbb tanárnak szinte a nulláról kellett megtanulnia a svéd jelnyelvet. A tanároknak a svéd nyelv tanításával kapcsolatos ismereteiket is át kellett értelmezni, hiszen az orális módszerről át kellett váltaniuk egy új, szöveg alapú munkamódra, amelynek során az írott svéd nyelvet a jelnyelven keresztül tanítják, ahhoz hasonlítják (Svartholm, 1998).

Svédországban, a kétnyelvű osztályokban az egyenlőség biztosítása végett nem megengedett a hangos beszéd használata (Gregory, 1998). A svéd modellben a kétnyelvűséget a jelnyelv és a hangzó nyelv írott változatának elsajátítása jelenti, a siketek a jelnyelvet használják a direkt kommunikációban, a svéd nyelvet csak indirekt vagy írott kommunikációban (Olsson, 1998)

Az írott svéd idegen nyelvként való tanítására új modellt fejlesztettek ki. Ennek során a nyelvtanulás fókuszában gyerekeknek íródott szövegek állnak, amelyeket jelnyelvre

fordítanak, és jelnyelven magyaráznak, oly módon, hogy kiemelik az írott és a jelnyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket.

A beszédet ebben a modellben nem eszköznek tekintik a társadalom nyelvének megtanulására, hanem a mindennapi interakciókban való részvételt megkönnyítő készségnek, felismerve azonban, hogy a siketek esetében a beszéd csak korlátozottan tölthet be nyelvi funkciókat (Svartholm, 1998).

Az eddigi svédországi kutatások egyértelműen azt mutatják, hogy a bilingvális programokban végző siket diákok sokkal felkészültebben hagyják el az iskolát, mint korábban az orális módszerrel oktatott tanulók. A diákok olvasási és íráskészsége, valamint általános tanulmányi teljesítménye is halló társaikénak megfelelő (Svartholm, 1996, idézi Gibson et al., 1997). Salander és Svedenfors (1993, idézi Svartholm, 1998) hallók számára készült olvasási tesztet vettek fel az általuk tanított siket gyerekekkel. A kilenc végzős tanuló közül egy teljesítménye volt enyhén átlag alatti (hallók teljesítményéhez képest), öt diák teljesítménye átlagos volt, és három tanuló átlagon felül teljesített.

A svéd hatóságok egy újabb lépést tettek a kétnyelvű oktatás ösztönzésére az új Nemzeti Tanterv megalkotásakor. Az 1995-től életbe lépett dokumentumban az áll, hogy a siket diákoknak kétnyelvűként kell elhagyniuk az iskolát. Emellett előírja, hogy a különböző szaktárgyak oktatása során a siket diákok ugyanolyan szintű tudáshoz kell jussanak, mint halló társaik.

## **Cochleáris implantátum és kétnyelvűség**

Virole (2004) szerint a cochleáris implantátumot (CI) választó szülők azt remélik, hogy gyermekük jobban fog hallani és megtanul beszélni az implantátum segítségével. A szakemberek feladata, hogy segítsenek a szülőknek megérteni a CI által nyújtott valós lehetőségeket. Nem szabad elfelejteni, hogy a CI nem tünteti el a siketséget, és nem adja vissza a hallást – bár igaz, hogy általában jobb minőségű auditív érzékelést tesz lehetővé mint a hagyományos hallókészülékek. Az implantátum hatása a nyelvi fejlődésre nem szisztematikus és egyforma minden gyermeknél, és nem igaz az általánosítás, hogy minden implantált gyermek beszélni fog, vagy tökéletesen elsajátítja a beszélt nyelvet. Bizonyos esetekben az implantátum hatása nem elegendő (mennyiségileg vagy minőségileg) ahhoz, hogy a beszélt nyelv felé irányítsa a gyermek nyelvi fejlődését.

Az emberi nyelv nincs az auditív modalitáshoz kötve természeténél fogva. Nem protofonológiai alapjai vannak, hanem az anya és a gyermek korai interakcióján alapszik. A nyelvi funkció nincs eleve csatornához kötve, és a legmegfelelőbb csatorna választódik ki a fejlődés során. A siket gyermek orientációja a számára leginkább hozzáférhető vizuális nyelv



felé természetes adaptív válasz (Virole, 2004). A nyelvi fejlődés szempontjából a modalitás önmagában csekély jelentőségű, ezt bizonyítja az a tény is, hogy siket szülők siket gyermekei anyanyelvük, a jelnyelv elsajátítása során hasonló állomásokat járnak végig, és hasonló időzítéssel, mint a hangzó nyelvet elsajátító halló gyermekek.

Az hogy a nyelvi fejlődés egy adott hallássérült gyermek esetében milyen irányt vesz, számos tényező függvénye. A legnagyobb tudású és legtapasztaltabb beszédterapeuta sem képes megtanítani beszélni egy gyereket, ha a körülmények nem kedvezőek (Virole, 2004). A implantáció nem vezet egyértelműen a beszélt nyelv természetes elsajátításához. Még azoknál a gyermekeknél is, akik végül elsajátítják a beszélt nyelvet, az implantáció és a fonológia elsajátítása között átlagban egy év telik el. Ezek a gyerekek hosszú hónapokon át meg lesznek fosztva a nyelv megértésétől, a nyelvi ingerektől, pont a nyelvi fejlődés szempontjából kritikus fontosságú időszakban.

Virole (2004) ezért kijelenti, hogy a jelnyelv korai használata alapvető klinikai szükséglete az implantált siket gyermekeknek. Az implantátum ugyanis, bármilyen korán történik is, és bármilyen intenzív fejlesztésben vesz részt a gyermek, nem biztosítja a nyelv normális fejlődését az első három-négy életévben. Ez nyelvi deficithez vezet, aminek komoly következményei vannak, bármennyire is hajlamosak egyes szakemberek és szülők banalizálni ezt a problémát.

A kétnyelvűség ott kezdődik, hogy elfogadjuk, hogy nincs hatalmunkban megszabni, hogy a gyermek a nyelvi fejlődés melyik útján fog haladni. Ezért szükséges a lehető leggazdagabb környezet biztosítása számára, beleértve a jelnyelvet, az implantátumot és a beszédfejlesztést, hogy a képességeinek, igényeinek és preferenciáinak leginkább megfelelő úton haladhasson, legyen az beszélt nyelv, vagy jelnyelv.

## Felhasznált irodalom

- Bertin, F. (2007). Les enfants sourds à l'école en France : pour un projet bilingue. *Enfance* 59, 3, 237-244.
- Capirci, O., Cattani, A., Rossini, P., & Volterra, V. (1998). Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 3, 2, 135-142.
- Chiri, D., & Lerda, T. (1998). A bilingual experiment in Italian public preschool. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 26-32). Moscow: Zagrey.
- Gregory, S. (1998). The bilingual education of deaf children: theory and practice. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 64-74). Moscow: Zagrey.
- Gibson, H., Small, A., & Mason, D. (1997). Deaf bilingual bicultural education. In: J. Cummins & D. Corson (eds.) *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*, (pp. 231-240). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A Journey into the Deaf-world*. San Diego, CA: DawnSignPress.
- Lang, H. G. (2003). Perspectives on the history of Deaf education. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 9-20). New York: Oxford University Press.
- Loots, G., Devisé, I., & Jacquet, W. (2005). The impact of visual communication on the intersubjective development of early parent-child interaction with 18- to 24-month-old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10, 4, 357-375.
- Karchmer, M. A., & Mitchell, R. E. (2003). Demographic and achievement characteristics of Deaf and hard-of-hearing students. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford*

- Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 52-64). New York: Oxford University Press.
- Kluwin, T. N., & Stinson, M. S.,(1993). Deaf students in local public high schools: Background, experiences, and outcomes. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lowenbraun, S. & Thompson, M. (1987). Environments and strategies for learning and teaching. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice, Volume 3: Low incidence conditions* (pp. 47-70). New York: Pergamon Press.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M. (2001). *Language Development in Children who are Deaf : A Research Synthesis*. Alexandria, VA : National Association of State Directors of Special Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED455620).
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Students*. New York: Oxford University Press.
- Kluwin, T., Stewart, D. S., & Sammons, A.(1994). The isolation of teachers of the deaf and hard-of-hearing in local public school programs. *The ACEHI Journal/La Revue ACEDA*, 20(2), 16-30.
- Musselman, C. & Mootilal, A. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 52-63.
- Olsson, K. (1998). The two languages of deaf people. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 108-110). Moscow: Zagrey.
- Pickersgill, M. & Gregory, S. (1998). *Sign Bilingualism: A Model*. Wembley, Middlesex, A LASER Publication. (Publication No. 004239)

- Power, D., & Leigh, G. R. (2003). Curriculum: Cultural and Communicative Contexts. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 38-52). New York: Oxford University Press.
- Salander, S. & Svedenfors, B. (1993). Standardprov i svenska ht 92, ak 10 Ostervangsskolan. *Nordisk Tidskrift for Dovundervisningen*, 1, 41-42.
- Sass-Lehrer, M. & Bodner-Johnson, B. (2003). Early intervention: Current approaches to family-centered programming. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 65-81). New York: Oxford University Press.
- Schick, B. (2003). The development of Smerican Sign Language and manually coded English systems. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 219-231). New York: Oxford University Press.
- Silvester, T. (1998). Managing a bilingual programme in a school for deaf children. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 123-131). Moscow: Zagrey.
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In: Marschark, M., & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education* (pp. 52-64). New York: Oxford University Press.
- Stinson, M. S., & Lang, H. G. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation? *American Annals of the Deaf*, 139, 156-158.
- Svartholm, K. (1996). Bilingual education for the deaf: evaluation of the Swedish model. Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf: Towards Human Rights, Vienna, Austria, July 6-15, 413-417.
- Svartholm, K. (1998). Bilingual approach for the deaf: Evaluation of the Swedish model. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 136-146). Moscow: Zagrey.

Virole, B. (2004). Les implantations cochléaires et la langue des signes: Une cohérence fondatrice. In: Gorouden, A., & Virole, B. (Eds.) (2004). *Le bilinguisme aujourd'hui et demain* (pp. 165-187). Paris: Editions du CTNERHI.

Zaitseva, G. (1998). The use of different language means in the bilingual approach. In: Zaitseva, G. L., Komarova, A. A., & Pursglove, D. M. (Eds.). *Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996* (pp. 162-167). Moscow: Zagrey.