

Bokor Julianna

## A bimodális kétnyelvűek nyelvi teljesítményét mérő eszközök és módszerek kihívásai és korlátai

A siket közösséget a jelnyelvhasználat mellett erős heterogenitás jellemzi. A siketség mértéke, oka, a családi környezet, a családban alkalmazott nyelvhasználati stratégiák, az iskolai háttér és a hallásjavító eszközök használata mint szociokulturális tényezők a nyelvi és a kognitív fejlődésre jelentős hatást gyakorolnak, befolyásolják a nyelvi és a kommunikatív kompetenciák alakulását, a rendelkezésre álló nyelvi erőforrásokat, valamint a nyelvhasználati gyakorlatot. Az oktatási folyamatnak, a módszereknek és a nyelvi teljesítményt értékelő méréseknek ehhez a nyelvi változatossághoz kell(ene) alkalmazkodniuk, ami egyelőre nem valósul meg. A jelen tanulmány célja annak bemutatása, hogy milyen nehézségekbe és kihívásokba ütközik a nyelvi teljesítmény értékelése siket gyermekek esetében, és milyen szemlélet kialakítása szükséges ahhoz, hogy új, hatékonyabb mérőeszközök segítsék a nyelvi és a kognitív képességek előrehaladásának a követését.

### Bevezetés

A jelen tanulmány alapjául szolgáló háttérkutatás és doktori disszertáció (Bokor 2020) az MTA Nyelvtudományi Intézetében a 2013–2016 között zajló Jelesély és Nyelvesély kutatási projektek oktatáskutatási munkálatainak a keretében készült (kutatásvezető Bartha Csilla). A projektek középpontjában a nyelvi hátrányos helyzetű gyermekek (siket, nemzetiségi háttérű gyermekek stb.), illetőleg a nyelv, a nyelvtudás szerepe és hatásainak a vizsgálata áll a gyermekek kognitív fejlődésére, iskolai, majd később munkaerőpiaci sikerességére vonatkozóan. A projektumok célja az empirikus adatokon alapuló kutatási eredmények hasznosítása az oktatásmódszertani megfontolások kidolgozásához, továbbá az oktatás hatékonyságát növelő segédanyagok és eszközök kifejlesztése (Bartha et al. 2018; a projektekről részletesebben lásd Bartha–Holecz 2017; Bartha et al. 2018).

### A siket közösség mint bimodális kétnyelvű közösség

A siketek *bimodális kétnyelvű* közösséget alkotnak, mivel mindennapi kommunikációjuk során két eltérő modalitású (vizuális és auditív) csatornát alkalmaznak: a jelnyelv mellett a hangzó nyelv írott vagy beszélt változatát is rendszeresen használják napi szükségleteiknek megfelelően (Bartha 1999: 40). A bimodális kétnyelvűség a percepció és a motoros rendszerek elkülönülése révén lehetővé teszi egyszerre két nyelv produkcióját és percepcióját (Emmorey et al. 2015; idézi Bartha et al. 2016). Emmorey és munkatársai (2015) vizsgálataik során továbbá arra is rávilágítottak, hogy a bimodális kétnyelvűek a kódvegyülést részesítik előnyben a kódváltással szemben, mivel az kevésbé akadályozott a produkció folyamán, míg a kódváltás során a másik nyelv aktiválása nehezebb. Ehhez kapcsolódóan Bartha, Holecz és Romanek (2016) két fontos megállapítást idéznek:

1. „Mivel a modalitásbeli különbségek nem gátolják jelelt és beszélt nyelvek együttes aktiválását, ez azt is jelenti, hogy az oktatásban sem tarthatjuk gátló tényezőnek a jelnyelvek használatát,

sőt a két nyelv együttes bevonásával támogató oktatási rendszert alakíthatunk ki, amely elősegíti a bimodális kétnyelvűek fejlődését (Tang 2016).”

2. „Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben gyermekek kódkeverés során egyenértékű jelnyelvi és beszélt nyelvi stringeket hoztak létre különböző szórenddel, mindkét nyelvben a megfelelő szórendet kiviteleztek. A hiedelmekkel ellentétben tehát a nyelvek vegyítése nem eredményez nyelvi bizonytalanságot (de Quadros et al. 2016).”

Bartha és munkatársai (2016, Cook 1991 alapján) a bimodalitással összefüggésben a két grammatikával rendelkező elme összetett állapotára utaló *multikompetencia* fogalmát is kiemelik, amelynek központi kérdése, hogyan sajátít el egy elme egy vagy több grammatikát. Mivel a kétnyelvűek esetében a két grammatika kapcsolatban áll egymással, a nyelvi rendszerek használata során történő súlyozás által lehetővé válik a nyelvi erőforrások egyidejű vagy váltakozó használata. Ehhez kapcsolódóan a komplex repertoárra, a nyelvi erőforrások összességére és változatos kihasználásának az előnyeire épít a transzlingválás (Garcia 2009) is, amely a nyelvek közötti határok elmosódását jelenti. Ez arra utal, hogy a multimodális környezetben a többnyelvű nyelvhasználók a repertoárjuk különböző elemeit mozgósítják a kommunikáció során. Ehhez a felfogáshoz kapcsolódik Li (2011), aki szerint a transzlingválás a különböző nyelvi struktúrák és rendszerek között zajlik, így a hangzó nyelv, írott nyelv, jelnyelv vonatkozásában egyaránt magában foglalja ezzel a többnyelvű nyelvhasználók nyelvi produkcióinak a teljes spektrumát. Li emellett arra is rámutatott, hogy a transzlingválás során összeérnek, átalakulnak, és új identitást teremtenek a beszélők nyelvi, kognitív és társadalmi készségeinek a dimenziói, a társadalmi világról alkotott ismereteik, meggyőződései. Heltai (2017) mindezt azzal egészítette ki, hogy a tanulási-tanítási folyamat a hozott nyelvi tudásra, a gyermekek teljes nyelvi repertoárjára építve, azaz a meglévő alapok felhasználásával valósul meg.

A fentiek alapján láthatóvá válik, hogy a közösséget rendkívül változatos nyelvhasználat jellemzi, és mivel a hétköznapi használatban a nyelvek együttesen és váltakozva is megjelenhetnek, ez jelentősen megnehezíti a nyelvi értékelést is. Ennek következtében bizonyos esetekben csak akkor kaphatunk árnyalt képet az értékelések során a kétnyelvűek tényleges nyelvhasználatáról, ha a nyelveket és a kompetenciákat nem választjuk szét. A tanulmány következő része azt mutatja be, hogy milyen nyelvhasználati és nyelvelsajátítási mintázatok jelenhetnek meg a siket közösségben, amelyek sokféleségükkel még inkább megnehezítik a nyelvi teljesítmény értékelését.

### **Nyelvhasználati és nyelvelsajátítási mintázatok**

A siketek nyelvelsajátítási és nyelvhasználati mintázatait számos egyéb tényező mellett a gyermek hallásállapota, a szülők hallásállapota, valamint a szülők által alkalmazott stratégiák is befolyásolják. Bartha és munkatársai (2016) ezen tényezőkből kiindulva 13 prototipikus elrendeződést állítottak fel, amelyek között megtalálhatók a jelnyelvet első nyelvként elsajátító, jelelő és nem jelelő siketek, a hallók csoportjai, az implantáltak, továbbá a jelnyelvet második nyelvként (L2-ként) tanuló, elsősorban hallókból álló csoportok is. A hallásállapot, a családban használatos nyelv(ek) és a nyelvelsajátítási folyamatok függvényében heterogén kétnyelvű közösséggel van dolgunk. A kétnyelvű közösségen belül az első nyelvi jelelőkre a magyar nyelvi kétnyelvűség kialakulása jellemző:

- I. Mindkét szülő siket – jelnyelv
- II. Mindkét szülő halló – jelnyelv (siket mentorokkal) – hangzó nyelv
- III. Az egyik szülő siket, a másik halló – jelnyelv és hangzó nyelv

A családban megjelenő nyelvek és az oktatási stratégiák függvényében Hattyár (2008: 87–91) a következő öt nyelvelsajátítási modellt különböztette meg:

1. a családi jelnyelv kialakítása érzékelhető nyelvi input hiányában;
2. hangzó nyelvi input otthon és orális oktatási módszer az iskolában;
3. hangzó nyelv / jellel kísért hangzó nyelv használata otthon és az oktatásban;
4. inkonzisztens jelnyelvi input;
5. jelnyelvi input a családban, korai jelnyelv-elsajátítás.

A halló családokban nevelkedő hallássérült gyermekek a hozzáférhető nyelv hiányában elsősorban a családban kialakult jelek segítségével tudnak kommunikálni (Baker et al. 2008; Hattyár 2008). A speciális óvodai és iskolai környezetben azonban, noha jelentős késéssel, de van lehetőségük a többi siket gyermektől, és ha van, a siket tanároktól/asszisztensektől elsajátítani a jelnyelvet. Az oktatásban a hangzó nyelvvel párhuzamosan megjelenik a jellel támogatott hangzó nyelv is, amely a hangzó nyelv vizuális leképezése. Mivel a halló pedagógusok nagy többsége ezt alkalmazza, ezért a gyermekek számára nincs biztosítva az a teljes körű nyelvi hozzáférés, amely a komplex nyelv elsajátításához szükséges (Tomaszevszki 2001).

A jelnyelv kései megjelenésével azonban a jelentős, behozhatatlannak tűnő hátrányból megindul az első nyelv fejlődése, az otthoni és az iskolai hangzó és írott nyelvi fejlesztések következtében pedig rendkívüli erőfeszítések árán ezzel párhuzamosan megkezdődik a második nyelv elsajátítása is. Ezen folyamatokat képezik le az 1–3. nyelvelsajátítási modellek, amelyek egyrészt a nyelvi és a kommunikatív kompetenciák korlátozott voltát eredményezik (Hattyár 2008: 99), másrészt a tanulók felzárkóztatását is nagyban megnehezítik. A megkésett nyelvelsajátítás hátrányai különböző jelnyelvi és egyéb kompetenciatesztek segítségével is bizonyíthatók (Herman–Roy 2006; Rodriguez 2007; Becker 2009). Ezen túlmenően pedig beigazolódott az is, hogy ezek a következmények nem állnak meg a nyelvi és a kommunikációs kompetenciák korlátozott voltánál, hanem további elmaradást eredményeznek, és jelentős hátrányt jelentenek az iskolai interakciók terén, valamint a tanuláshoz szükséges kompetenciák, az írás-olvasás, majd a szövegértési és a szövegalkotási képességekben is (Mayberry 2007; Malaia–Wilbur 2010; Swanwick 2016).

A 4–5. modell a siket családokban zajló nyelvelsajátítási folyamatot mintázza, amely megegyezik a halló gyermekek hangzó nyelvének elsajátítási ütemével (Petitto–Marentette 1991; Bartha 1999; Mayberry–Squires 2006; Baker et al. 2008; Hattyár 2008; de Quadros et al. 2016; Romanek 2017). A siket családokban tehát normál ütemben zajlik az első nyelv elsajátítása, de sajnálatos módon ennek figyelmen kívül hagyásával kezd meg az iskola a második (többségében általuk elsőnek vélt), azaz a magyar nyelv tanítását.

### **A nyelvi kompetencia értelmezése**

A nyelvi teljesítmény értékelésének a tárgyalása előtt mindenképpen érdemes tisztázni a nyelvi kompetencia értelmezését. A kompetencia fogalmának nyelvészeti megközelítése során Chomsky (1995; 2006) abból a megfigyelésből indul ki, hogy a gyermek a nyelvet a többi kognitív képességéhez képest feltűnően gyorsan sajátítja el, ez pedig veleszületett képességre utal. A velünk született nyelvelsajátító képesség élesítéseként jön létre az anyanyelvi kompetencia, azaz a nyelv használatának a képessége, amelyet az egyén maga épít ki. A Chomsky által adott kompetenciafogalom a generatív szemléletben megvalósuló, a mondatokra vonatkozó megértési, alkotási és ítélethozatali képességet

jelenti (Galántai 2015). A Chomsky-féle kompetencia alapja tehát a grammatika, amely kettős értelemmel bír: egyrészt szabályrendszert jelöl, amelyet „a beszélő rendelkezésére álló korlátozott anyag alapján elvont a nyelvből, másrészt a nyelvész modelljét erről a mentális grammatikáról” (Chomsky 1968: 439; idézi Pléh 2014: 56). E szűk értelmezés kritikájaként és kiterjesztéseként jelent meg a Hymes-féle kommunikatív kompetencia fogalma, amely a chomskyánus felfogással ellentétben a szociokulturális tényezőket is figyelembe veszi (Pléh 2014). Hymes (1972) ugyanis azt hangsúlyozza, hogy a nyelvhasználat a valóságos interakciók során egyénekenként eltér, a megnyilatkozások nem követik a nyelvi rendszer szabályait. Ez alapján úgy véli, hogy a nyelvi kompetencia nem önmagában áll a nyelvhasználat háttérében, hanem a társas interakciókat, a beszédhelyzetet irányító kommunikatív kompetencia határozza meg azt (Szabó G. 2010). Tehát „a kommunikatív kompetencia nemcsak a nyelvi kompetenciát foglalja magában, hanem az adott közösség szociokulturális szabályrendszerének ismeretét is, amelynek a nyelvhasználat szerves része” (Kiss 1995: 64).

Csépe és munkatársai (2011) Chomsky elméletéből kiindulva megjegyzik, hogy a kompetenciát mint nyelvi tudást nem lehet közvetlenül elérni, vizsgálni, hiszen a beszélő elméjében tárolt nyelvi rendszer nem hozzáférhető. Helyette a „tudás felszíni megnyilvánulásait, viselkedéses és agyi korrelátumait tanulmányozhatjuk közvetlenül,” azaz a performanciát, amelyet a bennünk lévő nyelvi kompetencia megvalósulásának tartanak. A vizsgálatok során a performancia működéséből következtethetünk a mögötte lévő tudásra, ennek működésére, azaz a nyelvi kompetencia szerveződésére (Csépe et al. 2011).

Galántai (2015) lehetségesnek tartja azt az elgondolást, miszerint két szervileg egészséges tanuló között a nyelvi kompetencia és a nyelvelsajátító képesség szempontjából nincs különbség, ellenben a performancia vonatkozásában már minden bizonnyal van, ennek háttérében szocioökonomiai tagoltságot, eltérő szociokulturális körülményeket feltételez. Ezzel magyarázza azt a jelenséget, miszerint hiába rendelkezik két tanuló azonos kognitív képességekkel, ha az elsődleges szocializációs környezetben eltérő performancia épül rá, ez később az iskolában normatív problémaként fog értelmeződni.

### **A mérések szerepe az oktatásban**

A nyelvi tesztek/vizsgák olyan mechanizmusok, amelyek indirekt módon befolyásolhatják a nyelvpolitikát: megmutatják, melyek a preferált és melyek az elnyomott nyelvek egy társadalomban. A nyelvvizsgák által azt is meghatározzák, hogy mi az elvárt szint, vagy a nyelv melyik formája fontos. A nyelvpolitika hiába közvetíti azt az álláspontot, miszerint a nyelvtudást elsődlegesen nem a kiejtés és a grammatika határozza meg, amíg a nyelvi tesztekben ezen jelenségekre helyezik a hangsúlyt, addig bizonyos társadalmi csoportok nem tudnak érvényesülni sem az oktatásban, sem a munkaerőpiacon.

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

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

Shohamy (2007) továbbá azt is kifejti, hogy azokban az országokban, ahol központosított oktatási rendszer van, a nyelvpolitikát a döntéshozó szervek (a kormány, az országgyűlés, az oktatási minisztérium, a regionális vagy a helyi oktatási szervek) irányítják. Ezek a szervek határozzák meg a tanítás nyelvét, a választható/oktatható idegen nyelveket, az oktatás tartalmát. A döntéshozók által preferált nyelvek magasabb presztízst kapnak, míg a nem tesztelt nyelvek marginális helyzetbe kerülnek. Valójában, ha a nyelvi kompetenciatesztek csak a hivatalos, többségi nyelvet mérik, akkor a tanulókat gyakorlatilag büntetik a többnyelvűségükért. A Shohamy által felvázolt probléma jól szemlélteti a magyar jelnyelv oktatásban betöltött szerepét is annak ellenére, hogy az már 10 éve hivatalos nyelvi státuszt kapott.

### **A hazai értékeléssel kapcsolatos problémák**

A siket gyermekek oktatásának szempontjából meghatározó dokumentum a gyermekek fejlesztési módját és a közoktatás irányát kijelölő szakértői vélemény, amelyet a Hallásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság állít ki. A bizottság célja a sajátos nevelési igény megállapítása vagy kizárása, ennek érdekében egy komplex vizsgálat keretében felméri a gyermekek nyelvi és kognitív képességeit, készségeit. Az első diagnosztikus vizsgálatra a hallássérülés tényének a megállapítását követően kerül sor, majd minden új intézménybe lépés előtt vagy intézményváltás esetén a tanulóknak felülvizsgálaton kell részt venniük (Torda 2012). A bizottságnak nincs siket vagy magas szinten jelelő tagja, ezért a vizsgálat magyar hangzó nyelvi vagy gesztusokkal támogatott instrukciók segítségével zajlik, amelyekhez többségében nonverbális, halló gyermekekre sztenderdizált tesztek alkalmaznak. További problémát vet fel, hogy a nyelvi-kommunikációs készség/képesség mérését gyógypedagógiai végzettséggel rendelkező szakemberek végzik nyelvészek helyett, továbbá a magyar hangzó nyelv mint kizárólagosan vizsgálandó terület jelenik meg, míg a jelnyelvi kompetencia értékelése egyáltalán nem szerepel a vizsgálatban. Ennek következményeként a bizottság komplexnek vélt vizsgálati eredménye egyoldalú képet mutat, hiszen a nyelvi kompetencia mérése csupán a magyar hangzó nyelvre korlátozódik (Bartha–Bokor 2015). A gyermekek kétnyelvűsége mint tény tehát már ezen a szinten kívül reked a vizsgálati rendszeren, és ez igazolja, hogy az értékelési folyamat figyelmen kívül hagyja a jelnyelv alapvető szükségességét (Bokor et al. 2017).

Ahogy az már ismeretes, Magyarországon a hatályos jogszabályok alapján és a 10 éve létező Jelnyelvi törvény (2009. évi CXXV. tv. a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról) (1) ellenére a siket és a nagyothalló gyermekek kizárólag verbális-auditív módszer szerint tanulhatnak a számukra

fenntartott speciális közoktatási intézményekben (a siketoktatást meghatározó jogszabályi háttérről, valamint az intézményi rendszerről részletesebben lásd például Bartha–Hattyár 2002; Hattyár 2008; Bartha–Bokor 2015; Bokor et al. 2017). Ezen oktatási irányelvhez igazodva egyetlen iskolában sem zajlik hivatalosan jelnyelvoktatás vagy -fejlesztés, és ebből következően a jelnyelvi képességekre irányuló teljesítményértékelés (Bokor et al. 2017).

A diagnosztikai, valamint az iskolákban zajló értékelési eljárások eredményei a gyermekek nyelvi képességeinek a megítélése szempontjából rendkívül kritikusak, hiszen a kizárólag magyar nyelvre korlátozó (akár központi, formális, akár informális) felmérések eredményei téves értékelési rendszeren alapulnak a korábban bemutatott bimodális kétnyelvűség alapvetéseinek, a rendkívül változatos nyelvhasználati és nyelvelsajátítási mintázatoknak a negligálása miatt.

A halló családban nevelkedő hallássérült gyermekek évekig nem kapják meg a számukra nélkülözhetetlen, hozzáférhető nyelvi inputot, ennek természetes következménye, hogy a nyelvfejlődésük nem a megfelelő ütemben zajlik, és ezáltal mind a jelnyelvi, mind a magyar nyelvi kompetenciájuk korlátozott maradhat. A siket családban felnövekvő siket gyermekek azonban születésüktől kezdve hozzáférnek a szükséges nyelvi inputhoz, így az ő nyelvfejlődésük megegyező ütemben zajlik a halló családban nevelkedő halló gyermekekével (Mayberry 1998, 2010; Mellon et al. 2015), és ezáltal a jelnyelvi kompetenciájuk magasabb szintű a magyar nyelvi teljesítményüknél. Emellett fontos megjegyezni, hogy a jelnyelvi kompetenciák mérésére a hangzó nyelvektől eltérő modalitásból adódóan más típusú mérőeszközök alkalmasak, mint a hangzó nyelvi képességek értékelésére.

A fent elmondottak alapján tehát erősen indokolt lenne a diagnoszták részéről a nyelvi alkalmazkodás, azaz a jelnyelven történő instrukciók adása a magyar nyelvre vonatkozó tesztek alkalmazásakor is: ez biztosíthatná a feladatokhoz való hozzáférést. Emellett fontos lenne a megfelelő nyelvi és kognitív tesztek jelnyelvi adaptációja, amelynek igazi jelentősége abban rejlene, hogy a teljes körű hozzáférés biztosításával, valamint a jelnyelvi teljesítmény megismerését követően valóban komplex képet lehetne a gyermekekről kialakítani. Mind a magyar, mind a jelnyelvi kompetenciáról kapott információk birtokában, valamint ezek eredményeire alapozva lenne lehetőség az oktatási és fejlesztési irányok kijelölésére (Bokor et al. 2017).

A jelenleg végzett mérési eredmények validitása tehát erősen megkérdőjelezhető. Emiatt alapvető fontosságú lenne, ha a siket és a nagyothalló gyermekeket vizsgáló szakértői bizottságban részt venne egy siket vagy egy anyanyelvi szintű jelnyelvi kompetenciával rendelkező halló személy, például egy, kisgyermekkorától kezdve jelnyelven is kommunikáló, siket szülők halló gyermeke, aki egyrészt képes a siket szülők siket gyermekeivel kommunikálni, másrészt megfelelő módon tudná biztosítani a siket gyermekek számára a feladatokhoz való legteljesebb hozzáférést, továbbá megfelelően tudná tájékoztatni a siket szülőket gyermekük állapotával kapcsolatban (Bartha–Bokor 2015).

Ezzel összefüggésben ugyancsak megfontolandó lenne egy nyelvész konszenzusos alkalmazása is, aki az anyanyelvi jelelő személlyel együttműködve mind a jelnyelvre, mind az írott magyar nyelvre (iskolaközi vizsgálat esetén) vonatkozó méréseket el tudná végezni. A jelnyelvi mérések azon túl, hogy hitelesebb eredményekkel szolgálnának a diagnoszták számára, nagyban hozzájárulnának a kétnyelvű oktatáshoz szükséges bemeneti és kimeneti mérési protokoll kialakításához is (Bartha–Bokor 2015).

A jelnyelv alapú tesztek tehát sem a kidolgozás, sem az adaptálás szempontjából nem jelentenek könnyű feladatot, megvalósulásuk azonban kettős célt szolgálna: egyrészt nélkülözhetetlenek

a szakértői bizottság mérései szempontjából, amelyek meghatározzák a gyermekek tanulási irányát, fejlesztésük módját és célját, másrészt a bilingvális oktatást megalapozó vizsgálatok elvégzéséhez nyújtanának valóban komplex eredményeken alapuló információkat (Bokor et al. 2017).

### **Siket gyermekek a központi nyelvi felmérésekben**

A külső, központilag meghatározott méréseket leszűkítve a nyelvi kompetenciák területére, valamint konkrét csoportként meghatározva a siket gyermekeket azt láthatjuk, hogy alapvetően monolingvis halló gyermekekre sztenderdizált tesztek alkalmazásával vizsgálják a nyelvi és a szövegértési képességeiket egy magyar nyelvű írásbeli feladatlap segítségével. Noha a tesztek külön rendelkeznek a sajátos nevelési igényű (a továbbiakban SNI), beleértve az „érzékszervi (hallási) fogyatékos” gyermekek teszteléséről, illetőleg mentességéről, e csoportra az a rendelkezés vonatkozik, miszerint ha az intézmény vezetője úgy határoz, a tanulók teszteredményeit nem köteles visszaküldeni a kiértékelésre. Ezzel azonban hamis képet közölnek az intézményben tanuló gyermekek teljesítményéről. Ha mégis beküldik a kitöltött tesztfüzeteket, akkor a közös feladatok alapján a többségi tanulók eredményeihez viszonyított értékelést kapnak, és ez torz eredményekről nyújt képet. Ezen túlmenően hangsúlyozandó, hogy a központilag előállított tesztek nem veszik figyelembe a gyermekek teljesítményét befolyásoló szociokulturális tényezőket, sem a siket gyermekek kétnyelvűségét, sem azt, hogy számukra a magyar nyelv L2-ként, azaz második nyelvként vagy magyar mint idegen nyelvként vizsgálandó.

Nem hagyható figyelmen kívül, hogy 2015-ben elkészült az Országos Kompetenciamérés (2) adaptációja a sajátos nevelési igényű tanulók számára. Az adaptált tesztornak két változata van, egy a látássérült tanulók számára és egy a többi, SNI-kategóriába sorolt tanuló vizsgálatára. A teszt kitöltésekor a tanulók többletsegítséget vehetnek igénybe, például egyszerűsített instrukciókat, személyi segítőket stb. Az adaptált teszt kitöltése mellett továbbra is megmaradt a teszt alóli felmentés lehetősége.

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

A fenti ellentmondásoktól függetlenül azonban a mérésekre szükség van, egyrészt elengedhetetlenek az egyéni oktatási tervek kidolgozásához, másrészt az értékelések segítik a gyermekek tanulmányi és képességbeli fejlődési mutatóit megállapítani. A kérdés inkább az, hogy a gyermekekről – és ebbe a siket és halló gyermekek egyaránt beleértendő – valóban a sztenderdizált tesztek nyújtanak-e valós képet, vagy inkább az informális tesztek adnak reális információkat a teljesítményükről, továbbá érdemes-e központilag összeállított tesztet elvégeztetni velük, vagy egyéni vizsgálat keretében kellene ezeket a felméréseket lebonyolítani. A kérdések mellett hangsúlyozandó, hogy a siket közösség első nyelvként elfogadott jelnyelvhez kellene a képességeket mérő teszteknek is igazodniuk (vö. Mann–Marshall 2012; Haug–Mann 2013; McQuarrie–Haug 2013), így az anyanyelvi kompetenciákról csak a jelnyelvi kompetenciák felmérésével lehet valós adatokat gyűjteni, majd azt követően lenne kívánatos a magyar nyelvi kompetenciájukról képet alkotni. A bemutatott problémák tehát egy merőben újfajta szemléletben megvalósuló teszt és értékelési rendszer kidolgozásával lennének orvosolhatók, mivel a központilag összeállított tesztek e csoport esetében nem mutatnak valós, reális adatokat.

### **A siket gyermekek nyelvi tesztelésének a kialakítása**

A siket gyermekek nyelvi és szociokulturális sokszínűségéről már részletesen volt szó, és ez kiindulópontként szolgálhat e csoport nyelvi teljesítményének a felmérését célzó tesztek összeállításában. Fontos tény, hogy a siket gyermekeket többféle nyelvi hatás éri, ezért a csoportosan végzett jelnyelvi tesztek valószínűsíthetően nem célravezetők. Az alábbiakban Jamieson és Simmons (2012) tanulmánya alapján mutatom be azokat a fontosabb szempontokat, amelyek meghatározóak lehetnek egy nyelvi felmérés kialakításában.

A felmérést végző személynek azt kell elsőként meghatároznia, hogy mely kommunikációs rendszerek használatosak a gyermek környezetében, milyen kontextusban használják ezeket, továbbá melyik modalitást és rendszert preferálja a gyermek. A tesztelőnek magas szintű jelnyelvi kompetenciával kell rendelkeznie ahhoz, hogy a vizsgálat sikeres legyen.

A formális és az informális tesztek közül a megfelelően kiválasztott felmérők praktikusak lehetnek a vizsgálandó területek specifikálásához, az eredmények alapján pedig finomíthatóvá válnak a diagnosztikus kérdések, továbbá elkülöníthetők a vizsgálandó területek. Az informális tesztek segítségével ezt követően nyílik lehetőség a mélyebb információk megszerzésére. A másik opció a fenti protokoll megfordítása, azaz a nyelvi minták informális analizálásából kiinduló, a specifikus területek formális tesztelésére áttérő módszer. A tanulmány következő része ezzel összefüggésben ismerteti a formális és az informális tesztekéről alkotott nézeteket.

### **A formális tesztek alkalmazásának veszélyei siket és nagyothalló gyermekek vizsgálatában**

Jamieson és Simmons (2012) szerint a formális, eredménycentrikus tesztelés az egyéni nyelvi képességek összehasonlításán alapul. A tesztek esetében fontos az érvényesség és a megbízhatóság, továbbá a gyakorlatiaság. A formális tesztek általában egy külső sztenderdhez viszonyítottan mérnek, és mivel a legtöbb teszt normáját halló gyerekekkel mérték be, ezért az eredmények interpretálásakor a következőkre kell figyelmet fordítani:

1. A halló gyerekek auditív input mentén fejlődnek, ezért néhány tesztfeladat hátrányos helyzetbe hozhatja a siketeket, így a nyelvi fejlődésüket elmaradottabbnak mutathatja, mint amilyen valójában.
2. A tesztet más módszerrel kell felvenni, például egy tolmács segítségével, ez azonban fenyegetheti egy sztenderdizált teszt eredményeinek az érvényességét és megbízhatóságát.
3. Ügyelni kell az eredmények értékelésekor a kontrollcsoport kiválasztására, mert a nem megfelelő kontrollszemélyek értékei félrevezethetik a célcsoport eredményeinek az értelmezését.

A fentiek mellett a tesztek bemérése is problémás lehet, mivel a formális tesztek gyakran sokkal kisebb csoportokon normalizálják, mint a hallók tesztjeit, ezáltal előfordulhat, hogy a normalizáló csoport egy bizonyos régióból származik, vagy egy bizonyos pedagógiai programból, és ez korlátozza a reprezentativitást, nehézzé teszi az interpretációt. Ugyanakkor a formális tesztek segítségével össze lehet hasonlítani két csoport fejlődését, és ez rávilágíthat bizonyos fejlődési területekre. Fontos kiemelni, ha a gyermek nyelvi képességeinek átfogó vizsgálata a cél, akkor informális eszközök alkalmazása is javasolt a teljesebb kép érdekében.



### **Az informális tesztek jellemzői**

Jamieson és Simmons (2012) szerint a folyamatközpontú vizsgálat az informális tesztelés alapja, ez azt jelenti, hogy a nyelvi performanciát kontextusában kell nézni, és a gyermeket saját fejlődési vonala mentén kell vizsgálni. A nyelvi minták (adott esetben a gyerekektől felvett produkciók) elemzése nélkülözhetetlen, ez bevett módszer a siket gyermekek nyelvi fejlődésének az informális felmérésekor. A nyelvi minták a produkció és a percepció vizsgálatára szolgálnak, ezeken belül a megnyilatkozások átlaghosszát szokás mérni, majd szemantikai, szintaktikai és pragmatikai vizsgálatoknak érdemes őket alávetni. Az írott szövegek esetében a csekklisták alkalmazása is jól alkalmazható módszer. Fontos információkat mutat a nyelvi minta keletkezésének a körülményeiről, a nyelvhasználat aktuális céljáról. Az informális tesztelés során a két fő nyelvi szintér az elsődleges otthoni környezet, valamint az iskola. A nyelvi minták számos pragmatikai kérdésre adhatnak választ, de képet nyújthatnak a szemantikai jellegzetességekről is. Mindezek mellett fontos figyelembe venni annak eshetőségét is, hogy ha nem jelenik meg minden nyelvi készség, amelyet vizsgálni szeretnénk, az nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gyermek nem sajátította el ezeket. Előfordulhat, hogy nem volt szükség a használatára, ezekben az esetekben az elicitációs módszer alkalmazása lehet a megoldás.

### **Összegzés**

A tesztek szerepének és funkciójának megítélése mára jelentősen megváltozott, oktatási, politikai, társadalmi kérdésekhez kapcsolódó eszközként is felfoghatók. Láthatóvá vált, hogy a különböző kompetenciatesztek és különösen a nyelvi képességekre fókuszálók, egy nyelv státuszát is jelentősen befolyásolják. Ezen problémából kiindulva a tanulmány ismertette a diagnosztikai eljárás során felmerülő, valamint a külső, központilag összeállított képességfelméréssel kapcsolatos problémákat, majd a felhasznált szakirodalmak alapján felvázolta azon tesztek összeállításához szükséges szempontokat, amelyek hozzájárulhatnak a siketoktatásban központi szerepet játszó fejlesztések hatékonyságának a növeléséhez, és amelyek összefoglalva a következők:

- Alapvetően elfogadja és figyelembe veszi a siket gyermekek több szempontú heterogenitását, bimodális kétnyelvűségét és ennek különböző elrendeződéseit, valamint a nyelvi teljesítményt befolyásoló szociokulturális tényezőket.
- Elismeri, hogy a siket gyermekek számára a magyar nyelv környezeti nyelvként, azaz L2-ként vizsgálandó.
- Elfogadja, hogy jelnyelvikompetencia-mérést csak jelnyelven magas szinten kommunikáló személy végezhesen.
- Fontos előrelépést jelentene, ha a tanulók a magyar nyelvre vonatkozó tesztek esetében is jelnyelven kaphatnák az instrukciókat.
- A formális tesztekkel szemben az informális tesztek alkalmazása lenne az elsődleges, amelyeket formális tesztek egészítenének ki. Emellett a különböző kompetenciatereket többféle vizsgálati módszernek és feladatnak vetné alá, amelyek ezáltal valóban reális információkkal szolgálnának a nyelvi teljesítményről.
- A tesztek kialakításához a jelen vizsgálatához hasonlóan egy szakértői team együttműködése lenne célszerű, a hatékony, differenciált fejlesztések kialakítása, valamint a fejlődés nyomon követése érdekében, a tesztelés elvégzése pedig a bejövő, a köztes és a kimenő évfolyamokon is ajánlatos volna.

A tanulmány a JelEsély-projekt (TÁMOP-5.4.6/B-13/1-2013-0001, kutatásvezető: Bartha Csilla), valamint az MTA NYTI Többnyelvűségi Kutatóközpont NyelvEsély Szakmódszertani Kutatócsoportjában zajló *Nyelvileg tudatos iskola, kétnyelvű siketoktatás és a nyelv által kiaknázható tudás innovatív módszereinek, eszközeinek fejlesztése* című projekt támogatásával valósult meg (SZ-007/2016, kutatásvezető: Bartha Csilla).

### Irodalom

- Baker, Anne – Van den Bogaerde, Beppie – Woll, Bencie 2008. Methods and procedures in sign language acquisition studies. In: Baker, Anne – Woll, Bencie (eds.) *Sign Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia. 1–51.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bartha Csilla – Bokor Julianna 2015. *Siketoktatás és kétnyelvűség II. Magyarországi helyzetkép*. MTA NYTI TKK, Budapest.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga 2002. Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? – A magyarországi siketek nyelvi jogai. In: Kontra Miklós – Hattyár Helga (szerk.) *Magyarok és nyelvtörvények*. Teleki László Alapítvány. Budapest. 73–123.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes – Holecz Margit 2018. Kölcsönös bevonódás, korpuszalapúság, multidiszciplinaritás a JelEsély és Nyelvésej projektben: Az oktatási nyelvi tervezés egy lehetséges szociolingvisztikai modellje. In: Balázs Géza – Lengyel Klára: *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) –Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 373–399.
- Bartha Csilla – Holecz Margit 2017. Esélyteremtés, kölcsönös bevonódás és a jelnyelvi sztenderdizáció dilemmája: A JelEsély projektum céljai, módszerei és eredményei. In: Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 296.
- Bartha Csilla – Holecz Margit – Romanek Péter Zalán 2016. Bimodális kétnyelvűség, nyelvi-szociokulturális változatosság és hozzáférés: A JelEsély modell eredményei és távlatai. In: Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII. A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 337–370.
- Becker, Claudia 2009. Narrative competences of deaf children in German sign language. *Sign Language and Linguistics* 12/2: 113–160.
- Bokor Julianna 2020. A magyarországi siket gyermekek oktatásának kérdései. A nyelvi teljesítmény értékelése bimodális kétnyelvűségben. Doktori disszertáció. ELTE BTK. Budapest.
- Bokor Julianna – Hámori Ágnes – Nagyné Kiss Anna 2017. A magyarországi siketoktatás gyakorlatáról az iskolai vizsgálatok tükrében. In: Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.) *Élőnyelvi kutatások és*

- a *dialektológia*. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból. Erdélyi Múzeum-Egyesület. Kolozsvár. 252–273.
- Chomsky, Noam 1995. *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris–Századvég. Budapest.
- Chomsky, Noam [1968] 2006. *Language and Mind*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Cook, Vivian James 1991. The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7/2: 103–117.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett 2011. *Általános pszichológia 1–3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Emmorey, Karen – Marcel R. Giezen – Tamar H. Gollan 2015. Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. Keynote Article. *Bilingualism: Language and Cognition* 19/2: 223–242.
- Galántai László 2015. A nyelv kompetenciájától a kompetencia nyelvéig. Vázlat a kompetenciadiskurzus tudományos eredetéről. *Pedagógusképzés* 13: 5–24.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the twenty-first century: A global perspective*. Wiley-Blackwell. Maiden, MA.
- Hattyár Helga 2008. *A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. Budapest.
- Haug, Tobias – Mann, Wolfgang 2013. *Web-based British Sign Language Vocabulary Test* Summarized. <http://www.signlang-assessment.info/index.php/web-based-british-sign-language-vocabulary-test.html> (2020. február 16.)
- Heltai János 2017. Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 11–12.
- Herman, Reinhold – Roy, Penny 2006. Evidence from the wider use of the BSL Receptive Skills Test. *Deafness and Education International* 8/1: 33–47.
- Hymes, Dell 1972. Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció 2., Válogatott tanulmányok. A kommunikáció világa*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest. 333–356.
- Jamieson, Janet R. – Simmons, Noreen R. 2012. Formal and Informal Approaches to the Language Assessment of Deaf Children. In: Marc Marschark – Patricia Elizabeth Spencer (eds.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Volume 1. Second Edition.
- Kiss Jenő 1995. *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Környei László 2002. A mérés és értékelés oktatáspolitikai funkciói. *Új Pedagógiai Szemle* 2. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-meres-es-ertekeles-oktataspolitikai-funkcioi> (2020. február 16.)
- Li, Wei 2011. Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal* 95: 3.

- Malaia, Evie – Wilbur, Ronnie, B. 2010. Early acquisition of sign language: What neuroimaging data tell us. *Sign Language and Linguistics* 13/2: 183–199.
- Mann, Wolfgang – Chloë Marshall 2012. Investigating deaf children's vocabulary knowledge in British Sign Language. *Language Learning* 62/4: 1024–1051.
- Mayberry, Rachel I. 1998. The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: a psycholinguistic approach. *Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15: 349–358.
- Mayberry, Rachel 2007. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics* 28/3: 537–549.
- Mayberry, Rachel I. 2010. Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals About the Critical Period for Language. In: Marschark, Mark – Spencer, Patricia Elizabeth (ed.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press. Oxford. 281–291.
- Mayberry, Rachel I. – Squires, Bonita 2006. Sign Language: Acquisition. In: Brown, Keith (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. edition. Vol. 11. Elsevier. Amsterdam. 291–296.
- McQuarrie, Lynn–Haug, Tobias 2013. *ASL-Phonological Awareness Test – ASL-PAT*; Summerized. <http://www.signlang-assessment.info/index.php/asl-phonological-awareness-test.html> (2020. február 16.)
- Mellon, Nancy K. – Niparko, John K. – Rathmann, Christian – Mathur, Gaurav – Humphries, Tom – Jo Napoli, Donna–Handley – Theresa–Scambler, Sasha – Lantos, John D. 2015. Should All Deaf Children Learn Sign Language? *Pediatrics* 136/1: 170–176.
- Petitto, Laura Ann – Marentette, Paula F. 1991. Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language. *Science* 251: 1493–1496.
- Pléh Csaba 2014. A pszicholingvisztika története In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 56–66.
- de Quadros, Ronice Müller – Diane Lillo-Martin – Deborah Chen Pichler 2016. Bimodal bilingualism: Sign language and spoken language. In: Marc Marschark – Elizabeth Spencer (eds.): *The Oxford handbook of deaf studies in language* 181–196.
- Rodríguez, Ortiz I. R. 2007. Spanish sign language comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 30/1: 87–107.
- Romanek Péter Zalán 2017. A prelingvális siketek nyelvelsajátítása – kitekintés. *Anyanyelv-pedagógia* 10: 5–15. [http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp\\_X\\_2017\\_2\\_1.pdf](http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_X_2017_2_1.pdf) (2019. szeptember 12.)
- Shohamy, Elena 2007. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education Principles Policy and Practice* 14/1: 117–130. DOI: 10.1080/09695940701272948
- Swanwick, Ruth 2016. Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching* 49/1: 1–34.

Szabó G. Ferenc 2010. A kommunikatív kompetencia. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257> (2020. szeptember 12.)

Tang, Gladys 2016. Bimodal bilingualism: Factors yet to be explored. *Bilingualism: Language and Cognition* 19/2: 259–260.

Tomaszevszki, Piotr 2001. Sign language development in young Deaf children. *Psychology of Language and Communication* 5/1: 67–80.

Torda Ágnes (szerk.) 2012. *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

(1) 2009. évi CXXV. tv. A magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról  
[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A0900125.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV) (2019. szeptember 12.)

(2) Országos kompetenciamérés 2018. Útmutató a felmérést vezetőknél  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/2018\\_OKM\\_FV\\_utmutato.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2018/2018_OKM_FV_utmutato.pdf) (2019. szeptember 12.)

**Bokor, Julianna**

**Challenges and limitations of the tools and methods measuring the linguistic performance of bimodal bilinguals**

**Deaf communities are strongly heterogeneous and they use sign language. The degree and reason of deafness, family environment, strategy of language use within the family, educational background, and the use of hearing aids are all sociocultural factors which have a significant effect on the linguistic and cognitive development. They have an impact on the development of linguistic and communicative competencies, on the available linguistic resources, and on the language use. The teaching process, methods, and measurements of linguistic performance should adapt to this linguistic diversity. This, however, is not the case yet. The aim of this study is to introduce the difficulties and challenges of measuring the linguistic performance of deaf children and to present the attitude that should be developed so that new and more efficient measurement tools could help to follow the progress in language and cognitive skills.**

---

**Kulcsszók:** bimodális kétnyelvűség, nyelvi változatosság, siket közösség, nyelvi teljesítmény

**Keywords:** bimodal bilingualism, linguistic diversity, Deaf community, linguistic performance

---

**Az írás szerzőjéről**

*Bokor Julianna*

igazgatósági ügyvivő szakértő  
Szent István Egyetem, Gödöllő

bokorjuli[kukac]gmail.com