

**Opportunities in Teaching English to Deaf Students: the Use of Digital
Materials and Hungarian Sign Language**

HSL 215

ABSTRACT	3
1 INTRODUCTION.....	4
2 LITERATURE REVIEW.....	5
2.1 SIGN LANGUAGE	5
2.2 TEACHING THE DEAF IN HUNGARY	6
2.3 TEACHING ENGLISH TO DEAF STUDENTS.....	7
2.3.1 <i>Use of Sign Language</i>	7
2.3.2 <i>Including a foreign sign language</i>	8
2.3.3 <i>Visuals</i>	9
2.3.4 <i>ICT in the classroom</i>	10
2.3.5 <i>Handouts and charts</i>	11
3 AN EXPLORATORY STUDY	12
3.1 OBSERVATIONS	12
3.2 MATERIALS ANALYSIS	14
4 THE PILOT PLAN.....	16
4.1 RATIONALE	16
4.1.1 <i>Documentation</i>	16
4.2 PARTICIPANTS	16
4.3. THE VENUE OF THE COURSE AND THE EQUIPMENT.....	18
4.4. SIGN LANGUAGE IN THE CLASSROOM – HSL	18
4.5 INCORPORATING A FOREIGN SIGN LANGUAGE	20
4.6 TEACHING MATERIALS	21
4.6.1 <i>Visuals</i>	21
4.6.2 <i>Digital materials</i>	22
4.6.3 <i>The IWB</i>	24
4.6.4 <i>Handouts</i>	25
4.7 DIFFICULTIES	25
4.8 A MUTUAL LEARNING EXPERIENCE.....	27
5 DISCUSSION	28
5.1 DISCUSSION OF THE OBSERVATIONS	28
5.2 THE PILOT STUDY	29
5.3 POSSIBLE APPLICATION OF STUDY RESULTS	30
6. CONCLUSION.....	31
MAGYAR ÖSSZEFOGLALÓ	32
REFERENCES.....	38
APPENDICES	42

Abstract

There are only a few studies dealing with teaching English as a foreign language to Deaf learners, and the number of such studies regarding Hungarian issues is even lower. Due to the lack of methodology on this field and the high need for English teachers of Deaf learners, I decided to conduct a pilot study investigating the opportunities in teaching English to Deaf learners. The aims of this work are 1) to discover new ways of successfully involving Hungarian Sign Language use in teaching English as a foreign language and 2) investigate the possible use of different digital tools which could facilitate the learning process. Relying on my literature review and the observations I made in a school for the Deaf, a pilot English course has been designed for two Deaf sign language teachers. After conducting interviews with the participants at the end of the course and evaluating the reflective journal which documented the teaching experience, it was possible to draw the final conclusions, namely that digital material made it possible to use a high number of visual materials, which helped Deaf students' comprehension. The use of sign language in class seemed to be a problematic area as the participants of the pilot study did not share the same views, although, it has been proved that a visual language could help Deaf learners to memorise words more easily.

1 Introduction

This paper aims to present a piece of experimental research which has been carried out to compensate for the lack of methodology for teaching English to Deaf students. The pilot study presented in this work also strived for providing a realistic presentation of the possibilities and hidden opportunities in teaching English to Deaf students. Hungarian Sign Language (HSL) has been finally recognised as an official language in Hungary, and as a consequence, HSL is slowly arising from the results of the detachment and silence of the past. In some special language schools it is possible to learn sign language and more people are interested in the Deaf culture than before. Deaf people are carefully opening to hearing people, however, considering the number of places that are open and accessible for Deaf people, the hearing world does not seem that opened. Teaching English to Deaf learners is still a field to be discovered and developed. Due to these reasons, I decided to explore the opportunities lying in teaching English to Deaf students.

First, relying on the existing literature concerning Deaf education I would like to summarize the current situation of Hungarian Sign Language and teaching English to Deaf students in Hungary. Secondly, I would like to provide an overview of the literature on teaching techniques regarding Deaf education. In part III., I would like to share my experience of observing classes in one of the seven Hungarian schools for the Deaf, and on the basis of my observations I would like to highlight the difficulties the teacher of the observed class had to face. Then, I am going to share the details of my teaching experiment, and finally, I am going to draw my conclusions.

2 Literature Review

2.1 Sign Language

Sign languages are natural languages as it has been proved by Stokoe, who, as a linguist researcher, achieved outstanding results in investigating American Sign Language (ASL) (Marschark & Spencer, 2003). Csányi (1993) states that sign language can be considered the mother tongue of a Deaf child of Deaf parents. Accordingly, it is obvious that sign language users should possess equal rights as the users of other languages. Sign language, as opposed to any spoken language, allows Deaf children to learn it as their mother tongue in an effortless way (Kontráné Hegybíró, Csizér & Sáfár, 2008; Azar 1998). As the primary channel of communication and information is the visual channel for Deaf people, it can be said that sign languages, which are visually based languages, satisfy the needs of Deaf people the most. Therefore, sign language can be considered as the preferred language or L1 of Deaf people.

Unfortunately, in many cases sign language is not the first language many deaf children encounter. As the majority of deaf children (approximately 90%) are born into a hearing family, there are only a few children who are provided with an appropriate and comprehensible language environment (Kontráné Hegybíró, 2010). If a communicational barrier is present between the parents and their deaf child, the normal way and pace of language development is impossible. According to Bartha (2005), this situation can lead to semilingualism, which means that the child might be in danger of failing to achieve a native level in any languages. However, the problem alluded to by Bartha is not a hypothetical one. Muzsnai (1999) reports cases which verify Bartha's assumption: if a student is not provided full access to a language, which can happen in the case of Deaf children of hearing parents, it is possible that he or she will start school without being proficient in any language. Muzsnai (1999) relates his experience of working in the Budapest School for the Deaf. He emphasises the apparent diversity regarding maturity and linguistic consciousness among Deaf children coming from Deaf families. The reason for the current situation of sign language and Deaf education is that the pathological paradigm dominates over the anthropological paradigm in Hungary. The pathological paradigm focuses on developing what the student lacks physically, constantly comparing them to hearing students, which leads to failing to pay attention to facilitating the intellectual development of Deaf students (Muzsnai, 1999). As the result of the constant comparison, Muzsnai (1999) claims that teachers of the Deaf tend to lower their expectations for their Deaf students, which becomes equal with failing to notice the

opportunity of development. Muzsnai (1999) offers a more desirable way to evaluate students, where the emphasis is on the areas which can be developed and aims to build on them. Muzsnai (1999) suggests using HSL as a language teaching tool. Furthermore, he states that bilingual education should be introduced to the Hungarian education of the Deaf. Swicher (1989) emphasizes that Deaf people learn sign language without effort, which implies that if instruction at school were in Hungarian Sign Language Deaf students would be able to perform better in all subjects.

2.2 Teaching the Deaf in Hungary

The consequence of the 1880 International Congress of Milan, which proclaimed the use of the German Oral Method, is still significant in present-day Hungarian education of Deaf students. The method was introduced by Samuel Heinicke and aimed to teach Deaf children speak in order to achieve total integration into the hearing society (Bartha, Hattyár & Szabó, 2006; Stewart & Akamatsu, 1988). Applying the Oral Method meant teaching the majority language in its spoken form to Deaf children. As the language of instruction was the spoken language, all form of sign language was forbidden in schools (Batha, 2005). Deafness was considered as a “clinical problem based on the lack of hearing”, therefore, in order to cure this problem, children had to acquire lip reading skills and struggle with learning the pronunciation of a language which was audibly inaccessible for them (Bartha, 2005, p. 214). According to the followers of the Oral Method, the use of sign language hinders the acquisition of a spoken language (Bartha, 2005; Azar, 1998). As a consequence, sign language was banned from Hungarian schools for more than a century.

Muzsnai (1999) highlights the importance of starting learning sign language as early as possible. With referring to Lenneberg’s Critical Period Hypothesis and Fisher’s work on the critical periods he states that Deaf children should acquire a solid basis for foreign language learning, that is, to learn a sign language before starting learning a spoken language. Mayer and Akamatsu (1999) argue that Cummin’s linguistic interdependence model can be applied for the learning process of Deaf people. According to Cummin’s model, in the process of language acquisition the domination of an L1 can be found, which provides a basis for L2 and L3. However, Meyer and Wells question the complete applicability of the linguistic interdependence model in the case of Deaf people (as cited in Mayer & Akamatsu, 1999). The authors point out the difference of the nature of Deaf people’s L1 and L2, while their first

language is a visual language, their second language is the written form of a spoken language. Thus, it is not obvious yet exactly what parts of the first language can be transferred or built on when learning a second language. In spite of this critical argument, Meyer and Wells acknowledge the existence of linguistic interdependence (as cited in Mayer & Akamatsu, 1999). Ewoldt (1996) summarises the importance of the issue with stating that “the first language can provide a strong basis for learning other languages”. It has been shown, that sign language has a crucial importance in teaching Deaf people.

There has been a slight change in the status of Hungarian Sign Language in the last few years. Act CXXV, which finally recognized HSL as an official language in Hungary was passed by the Hungarian Parliament in 2009. The act also states that the ‘bilingual educational method’ shall be introduced by 1st September 2017, which creates a need for teachers of foreign languages who can sign and are able to apply HSL in their teaching. There is a serious lack of signing English teachers and teachers in general who have special education and teaching qualifications.

2.3 Teaching English to Deaf students

Searching for literature on foreign language teaching to Deaf students, I had to realise this field has not been fully discovered and discussed yet. There is no designed and elaborated methodology for teachers who want to teach English or any other foreign languages to Deaf people. Based on the studies and articles offering methodological tips I would like to provide a brief summary of the existing literature on how to teach English to Deaf students. There are five areas I decided to focus on: sign language, the use of a foreign sign language, visuals, the use of technology and handouts. First I would like to present briefly the importance of involving sign language in the teaching process.

2.3.1 Use of Sign Language

The fact that there is no evidence whatsoever that Deaf people are more talented in lipreading than hearing people leads to the conclusion that using mainstream teaching methods provides only 40% of information accessible for Deaf learners via lipreading as it has been shown in the study of Charrow and Wilbur (as cited in Hattyár, 2008; Goss, 2003).

As the result of the oralist approach, Deaf students have poor vocabulary in Hungarian and they have major difficulties with understanding Hungarian texts (Kárpáti, 2002; Merics, 2010). Providing instruction in HSL could not only assure full comprehension of information, but combining English words with signs in HSL and also providing the Hungarian translation could develop the Hungarian vocabulary of Deaf students as well (Kárpáti, 2002). According to Kárpáti, beyond building students' Hungarian and English vocabulary, HSL also facilitates a better memorisation and comprehension; or as she says: "[words] stick into their minds better" (Kárpáti, 2002, p. 51). Results of a pilot study carried out by Padden and Ramsey proved that there is a connection between sign language proficiency and spoken language proficiency; in the study they researched the connection between ASL and English proficiency (as cited in Azar, 1998). The study showed that students who had the opportunity to master ASL either from their parents or at school, had better writing skills in English. Therefore, the suggestion that using HSL would inhibit Deaf students from achieving mastery in Hungarian lacks research support. Csányi (1993) states those that Deaf people whose mother tongue is Hungarian Sign Language are bilingual, as they use HSL and Hungarian simultaneously. Researchers of Deaf education agree on that introducing bilingual education in schools for the Deaf would be beneficial and would serve as a solution for the problems caused by language planning and linguistic discrimination.

2.3.2. Including a foreign sign language

Some researchers do not stop at recommending the use of the L1 sign language of the student in foreign language teaching, but they claim that the sign language of the target language country could be involved in the learning process. My second focus area was to investigate what is said in the literature about introducing a foreign sign language in the language classroom. It has been proved that the native sign language of the student should play an important role in teaching, however, including the sign language of the country of the target language does not seem that obvious. Some of the researcher, like Fleming (2008), Muzsnai (1999) and Bartha (2005), do not consider the possibility of the use of a foreign sign language seriously. On the other hand, both Kárpáti (2002) and Merics (2010) found support for ASL as a possible communicational aid in the classroom. The idea which provided a basis for this assumption derives from the work of Piñar, Montenegro, and Ammons (2008). The authors present an approach for incorporating a foreign sign language into language teaching.

According to their research, the simultaneous use of a written form of a foreign language and a foreign sign language help students to create connections between meanings. Their study introduces a course designed specifically for American Deaf students who aim to learn Spanish. Apart from the written form of Spanish, the target language, and ASL, the mother tongue of the students, a third language was present, the Costa Rican Sign Language (henceforth LESCO). The authors explain their choice on LESCO with that due to historical and educational links between the American and the Costa Rican Deaf communities, the two languages are quite close to each other (Piñar, Montenegro, & Ammons, 2008). The similarities between the two languages facilitate comprehension and help students to grasp the context of a text. In the case study detailed in the article of Piñar, Montenegro, and Ammons (2008), the researchers used videos with LESCO and Spanish subtitles as teaching materials. The goal of this combination of a foreign sign language and a written form of a spoken language was to, first of all, provide Deaf students with a comprehensible, visual hint of the context, and as they have detected the topic and the relevant set of words, they become able to recognise familiar words and memorise new ones. Hence, they suggest that the application of a foreign sign language “enhances vocabulary deduction through associations with the foreign sign” (Piñar, Montenegro, & Ammons, 2008, p. 143). Although this study offers promising results, the method might not be transferable to any similar language teaching situation. For instance, in the context of teaching English to Hungarian Deaf students, the differences between HSL and ASL might cause problems. Another interesting dilemma for a Hungarian teacher of English might be to choose between British Sign Language (BSL) and ASL. Cole (2008) implies a concern in her article that ASL might dominate over other sign languages and BSL should be considered for teaching English as well.

2.3.3. Visuals

For Deaf people the main channel for receiving information is the visual one. Sign languages are also based on visual and gestual perception, which means that the aural and oral channels are blocked or neglected hence, Dotter (2008) states that all the information should be presented visually (Bidoli & Ochese, 2008; Dotter 2008). Emmorey, Kosslyn and Bellugi (1993) and Emmorey and Kosslyn (as cited in Marschark & Spencer, 2003) have found evidence that signing people have better visual skills and they are able to generate mental images faster than non-signers. Research of Bettger, Emmorey, McCullough, and Bellugi (as

cited in Marschark & Spencer, 2003) also showed that deaf children achieved high scores on visual memorization tests. These results implicate that visual materials are extremely important in teaching Deaf students and that their exceptional skills should be involved as an aid in their learning process. In other words, building on the visual abilities of Deaf students can allow us to explore a palette of visually-based tasks. An exciting opportunity arose at a class I observed in one of the 7 Hungarian Schools for the Deaf. The teacher gave the word 'danger' as a synonym for hazard and one of the students said that she had seen the word on a street sign once. This instance also justifies that visual representations help students to learn and memorize words easier. Teachers could assist comprehension by providing visual illustrations of the meaning of the words; a task can be improved by using realia, such as pictures of street signs and warning signs. Another opportunity lies in colour coding; colours stimulate students' visual channel and facilitate memorising.

2.3.4. ICT in the classroom

Briggle (2005) and the University of Cambridge Disability Resource Centre specifically advise to use overhead projectors (OHP) instead of the board, as the OHP enables the teacher to show something on the board but, by facing the students, keep her face and hands visible for the students all the time. Therefore, the teacher can not only keep the students' attention but he or she can make sure that all the information on the board is comprehensible for the students. An OHP also allows the option to hide some of the information from students and only reveal them at a certain point of the lesson. Hence, the teacher does not have to waste time with writing on the board and transition between tasks becomes smoother. Penny Ur (1996) emphasizes the importance of careful planning; if the execution of the task is fluent and effortless will keep student's attention on the task. The quick transition between showing the questions and revealing the answers might raise the attention of students. Although OHP is a perfect solution for using visual material, it might be considered outdated as opposed to the opportunities offered by an interactive white board. Of course, OHPs are now considered as rather old fashioned, but in schools with limited resources they can serve well. In schools that are in the fortunate situation to be well- equipped, OHPs are substituted by interactive white boards, which provide the exact beneficial features of an OHP and more.

The use of the interactive white board (IWB) or other tools of information and communication technology (ICT) does not only offer the above mentioned advantages of an

OHP but provides further benefits and possibilities. Khwaldeh, Matar and Hunaiti (2007) highlight the possible beneficial effect of the use of ICT tools on the learning process of Deaf students. According to them, ICT can improve teacher-student interaction which is essential for a successful learning progress. Dotter (2008), referring to Hilzensauer, states that information and communication technologies facilitate Deaf students to reach educational goals. Carter adds that the use of IWB increases students' self-esteem and pride which might motivate the students to accept a more active role in a lesson (as cited in the SMART white paper). Research by Miller et al. (2005) proved that IWB helps students to overcome the possible distractions and keeps them focus during a whole lesson. In conclusion, the use of IWB can be a helpful tool to activate students and also to provide Deaf students with visual and kinaesthetic experience, too.

2.3.5 Handouts and charts

The importance of visual materials has been stated, but it is essential to use several kinds of visuals. Not only pictures and posters, but the memorisation of information should be supported visually as well. Students usually take notes, however in the case of Deaf students it might be exhausting to pay attention and write at the same time. In an ideal case the teacher should provide the visual representation of all the information taught in class in the form of a handout. As aural memorisation is not available for Deaf students, they have one less opportunity for learning and memorising words. However, with the help of written aids, such as handouts and charts, they are provided with a tool they can return to every time they would like to revise what happened in a particular lesson. Stewart and Kluwin (2001) introduce the technique of the visual information-chart: the teacher hands out an activity sheet with the exact instructions in a written form, which provides a higher level of security to Deaf students. Stewart and Kluwin (2001) also suggest that not only should each group have an activity chart but the chart should be projected on the OHP as well. One might say that if students see all the details, a possible consequence might be that they can become bored easily. Nevertheless, the teacher does not have to give all the information at the same time. Before each stage of the lesson a certain number of clues are enough. An OHP or an IWB could be a perfect tool for giving information in chunks.

3 An exploratory study

The investigation into teaching English to Deaf students was exploratory in nature and followed a cyclical design. First, I observed lessons in one of the schools for the Deaf. After having reflected on the experience I conducted research into possible teaching materials for teaching foreign languages to Deaf learners. In the next phase of my project I designed and taught a course to two voluntary Deaf learners and kept a teacher's diary throughout the process. I used my notes and reflections for creating an interview schedule and after the 20-hour course I interviewed each of my students on the experience.

3.1 Observations

As part of my study I decided to gain first hand experience of what is happening in Deaf schools regarding foreign language education. I had the opportunity to visit one of the seven Hungarian Schools for the Deaf, and the only English teacher working in that particular school was kind enough to allow me to observe some of her lessons. In the following, I am going to describe my visit to the school, and the observations I made in the English lessons. The focus of my observation was teacher-students interactions and communication in the classroom in general.

Students: The observed students learning English for specific purposes as the part of their vocational training in catering. There are nine students in the Grade 12 class aged between 19 and 21. In Hungary Deaf children start elementary school with two preparatory years at the age of 6 or 7. Therefore, they are at least 16 when they can choose between going to a mainstream high-school or staying at the school for the Deaf for a further two years of vocational preparatory and another three years of vocational training. The students have two 45-minute English lessons every other week. During the observed class the head teacher was also present to help the English teacher with signing in case of a communication breakdown.

Arrangement of the classroom: Students are sitting in an 'L' shape, however two students are sitting in the front row with their back to the others. The room is light and sunny with windows on the wall behind the back of the students, which means that their lips cannot be read by those who sit behind them. The room is equipped with a board and a computer in the

corner of the room. The computer is used by the students in the breaks for having fun or for other not school-related purposes.

Aims of the lesson: The topic of the lessons I observed was hazard analysis as the last topic of their final exam was the Hazard Analysis Critical Control Points (HACCP) system. The teacher let me know that she had simplified the original document as it was too complicated and full of difficult terminology.

Lesson 1

Stage 1) 10:10 a.m. - Teacher gives back the corrected tests from the previous lesson, some students are checking their mistakes and the others are chatting.

Stage 2) 10:15 – The teacher hands out the new test on menus.

Stage 3) 10:20 – Students sitting in the first row manage the tasks quite well. One of them is Hard of Hearing so she can follow the lesson well and helps her peer a lot. One of the students is still fidgeting with her papers looking for a previous handout. The headteacher, who can sign, helps the students who are slower or have difficulties with understanding the questions of the test.

Stage 4) 10:30 – The teacher is going around, checking. Meanwhile, five of the students are engaged with something else.

Stage 5) 10:38 – The teacher starts to introduce the new topic; she writes the acronym HACCP on the board. Some of the students have finished writing the test and have handed it in, however, there are a few of them who are still struggling with the questions. The teacher has forgotten to collect all the papers.

Stage 6) 10:40-45 – Teacher asks the students about the meaning of HACCP (they have already learned the expression). Teacher writes the Hungarian translation of the words on the board. Teacher and students discuss the meaning of words, the headteacher helps with signing.

Stage 7) 10:50 – The teacher writes a simplified sentence of restriction from HACCP on the board and writes down the pronunciation phonetically. Students are asked to translate the sentence together.

Lesson 2

Stage 8) 11:05 – The teacher writes sentences on the board and students have to find out whether they are true or false.

Stage 9) 11:15 – Students have problems with the expression ‘according to’ and the head teacher helps with explaining it in HSL

Stage 10) 11:30 – The teacher distributes sheets of paper with three exercises similar to the ones that will appear in the final exam. The teacher informs students that this will be the homework.

Stage 11) 11:35 – The teacher gives each student a slip of paper which has a sentence of restriction from HACCP on it. The teacher places pictures on the board with magnets and asks the students to come to the board and match the sentences with the pictures. Students in the back row are reading magazines, others are chatting. Finally, five students solve the task.

Stage 12) 11:45 – Teacher distributes task sheets, the students have to match sentences and number the order of restrictions.

3.2 Materials analysis

The lessons I observed made me curious regarding the available resources for teachers who want to use motivating tasks in their foreign language classes and achieve good results with their learners. Dotter (2008) provides an extensive overview of the existing teaching materials for teaching English to Deaf learners. In his study, he mentions several non ICT materials specifically designed for teaching German and another resource which was created for Italian Deaf learners of English. As the market of teaching English to Hungarian Deaf people is extremely narrow, I had to realize that there are no publicly available English as foreign language (EFL) materials for Deaf learners at the moment.

There are some ICT materials, however, which should be analysed in order to receive some kind of guidance for creating similar materials for Hungarian Deaf people in the future. Dotter (2008) mentions a project launched for users of ASL; the HandsOn project, which is an interactive teaching material created by Hanson and Padden (as cited in Dotter, 2008). HandsOn is a digital platform which offers activities to develop reading and writing skills in English. The user can see a story in ASL which is also available in English. HandsOn is designed for Deaf people who are proficient in ASL and want to improve their English. Promotics is also a multimedia product designed for the spoken and also written form of

several languages, such as English, French, German, Italian and Spanish (as cited in Dotter, 2008). What is essentially new in this project is that it focuses on developing communicational skills and the language level of the materials corresponds to the CEFR. The aim of the project was to develop communicative, social and intercultural skills of the learners. Dotter (2008) also gives an account of an EU-project, called SMILE (Sign Language and Multimedia Based Interactive Language Course for Deaf for the Training of European Written Language).

Hilzensauer and Skant (2008) describe an exciting project, SignOn!, designed for teaching English as a foreign language to Deaf learners. The SignOn! Multimodal language tool aims to teach written English in a visual, interactive way. In the same volume, another project is presented, as well; Van Den Bogaerde (2008) describes The Dedalos Project, which is an online course for Deaf learners of written English. The materials presented in the project are very similar to modern language teaching materials. The material contains gap filling exercises and uses pictures to help comprehension.

Despite the fact that there are several existing teaching materials on the market of teaching English to Deaf students, there is no material especially designed for Hungarian Deaf learners of English. There are excellent projects for speakers of other languages, like German, Italian, Norwegian, Swedish, Greek and Dutch, but there is an urgent need for Hungarian materials. As in the title of Dotter's work, we have to conclude on that teaching English to Hungarian Deaf learners is still a challenge.

4 The pilot plan

4.1 Rationale

As there is a lack of official methodology for teaching English to Deaf learners I accepted the challenge to design a 20-hour English course specifically for 2 Deaf Sign Language teachers (see syllabus in Appendix 1). After finishing the analysis of my observations, I chose to make use of two possibilities I noticed during my observations. One of them was the use of sign language and the other one was the application of digital materials in class. My aim was to investigate whether these focus areas have a beneficial or facilitating effect on the learning process and with what techniques can they be integrated into the lessons. In the following I would like to present the details of my experimental teaching I decided to carry out.

4.1.1 Documentation

To document the results of my study I decided to lead a reflective journal throughout the pilot teaching. After each lesson I spent time on evaluating the lesson and the feedback I received from my students. A reflective journal helped me to keep a distance from the perspective of the teacher and allowed me to analyse my experiences as a researcher, as well. As the final note to my study I have done an interview with my students respectively, which was essential to gain a closer view of the personal experience of my students.

4.2 Participants

The participants of the pilot study were two HSL teachers. Both of them are profoundly Deaf bilinguals. They lead HSL courses at the university I am currently studying at, so when they found out that there is a free opportunity to learn English, they applied for the course. In the following I would like to introduce my students individually. Throughout this paper I am using pseudonyms when I mention my students to respect their personal rights. At the beginning, of the course, I carried out an informal needs analysis with both of my students and at the end of the course they also agreed to give an interview. Most of the information I share about them is either from the needs analysis or the interviews. The interviews were held

in HSL with the help of an interpreter. I asked the questions in Hungarian which were interpreted into HSL. In my paper the quoted extracts from the interviews are translated to English, which means that the answers of the participants have been translated in two steps. Hence, a deep, linguistic analysis of the transcript is almost impossible.

Anna is in her late thirties, member of a multigenerational Deaf family, which means that her mother tongue is HSL which she learned from her parents. She works and teaches HSL at SINOSZ, the Hungarian Association of the Deaf and Hard of Hearing. Anna shared her English learning history with the following words:

When was the first round when I started learning English? I was around 16. It was a coincidence, the neighbour was a special education teacher and I asked her to teach me English. Then, a half a year later I gave up, I got bored with the whole thing. Then later on, not long ago, in the summer I started learning again. It was good to start again, and it turned out that I know a lot of words and I remember a lot (interview with Anna).

Anna's main motivation for learning English was that she has travelled to several countries and she felt frustrated when she had to "communicate with hands and feet" as she said in the interview. She said she would mainly use English at work, rather than in her private life. "In the summer I restarted learning English because I have a position at SINOSZ, so I thought it would be good if I could speak English a little" (interview with Anna).

Cecília is in her fifties and also teaches Hungarian Sign Language at SINOSZ. She comes from a hearing family, therefore, she had to learn HSL at school from peers. She had no foreign language learning experience when the course started. Cecília summarised her motivations for starting learning English with the following sentence: "Out of curiosity, well I have just realised that yes, I should have started it [learning English] a long, long time ago..." (interview with Cecília).

For example, let's say in a hotel...if we travelled to abroad and I got a paper which has something on in English and I always had to start asking people what is that. I would have been better...well it was nothing, nothing difficult. For example, it said 'house', well I didn't know that word. And on the paper there was also 'name'... So

such easy words and it would have been great if I had known these words (interview with Cecília).

Cecília's interest in learning English is manifested in rather personal goals, and as a consequence, in the needs analysis she expressed no special requests regarding any topic.

Although Anna regarded herself as a beginner, knowing her learning history and seeing her performance in the lessons it turned about she is a so called 'false beginner' being closer to an A2 level, while Cecília was a real beginner with no foreign language learning experience. The fact that the two students were on different levels made the process of materials design more difficult.

4.3. The venue of the course and the equipment

There is an Equal Opportunities Group at my university and the leader of the group was as generous as to allow me to conduct the lessons in the room assigned to the Equal Opportunities Group. The room was equipped with an IWB, computers, a printer and a long desk with several chairs. The room is well-equipped with other IT facilities satisfying the different needs of disabled students learning at the university. We succeeded in using all the advantages offered by the IWB, as we used it every lesson. Internet connection was also provided, which was essential for some of the exercises.

4.4. Sign language in the classroom – HSL

HSL is the first or preferred language of Hungarian Deaf people (Hattyár, 2008), choosing sign language to be the medium of instruction in my course was crucial. Three languages were constantly present during the lessons: HSL, Hungarian for taking notes and written English. In the presentation phase, the new written English words were illustrated with pictures, and then I gave the sign equivalent in HSL, and I also provided the Hungarian written form on the board. Preparing for the lessons took twice as long as for an average lesson, as I had to look up all the words I would use in the lesson in HSL. I was quite concerned because of my basic signing ability, therefore I included a question in the interview which referred to the statement that some people say that only those teachers should teach

English to Deaf people, who sign at least at a B2 level. The answers to my question were quite interesting and promising, as one of the interviewees disagreed with the statement, the other was also hesitant. When I asked Cecília if she had encountered any problems regarding communicating with me in HSL, she said :

No, there wasn't any problem. I do not demand that the teacher should sign at a proficient level. I learn English at a basic level, you also sign at a basic level, that was fair enough. If you would teach at an intermediate level, I don't know whether it would be sufficient or not, that I don't know. I don't think this [signing at least at a B2 level] should be a requirement. It depends on the teacher whether she or he can teach or not (interview with Cecília).

Cecília emphasised that she found the communication effective between us. What she says in the quoted paragraph is extremely interesting, because according to her the success of teaching depends on the teacher. Therefore, teachers with only a basic signing ability could try teaching. Of course, in an ideal situation, teachers should acquire high proficiency in HSL and in English to provide the most satisfying circumstances. However, at present the lack of signing teachers is in the way of making it possible for all the Deaf people to learn English.

Anna also agrees with Cecília that the communication during the lessons was smooth and successful; however, she contributed with a more detailed answer when I asked her whether the teacher should sign in a proficient level:

Yes. [it can be helpful if a teacher can sign well] because it can happen that the teacher has to explain things in Hungarian, too [in signs: BECAUSE SOMETIMES MUST EXPLAIN HUNGARIAN, so in this case the interpretation is not completely accurate. In the context the real meaning is that it can happen that Deaf people have difficulties with Hungarian and the teacher should be able to explain things in sign language – author]. It can happen. It is good if someone can sign at a proficient level. I'm not talking about myself, rather about others, other Deaf people, they might need it (interview with Anna).

When I asked her whether a teacher should only teach Deaf students if he or she can sign at a proficient level, she said:

Well, it depends on the group. Let's say Cecília and I are at the same level, or we would be in a group at the same level, it would not be necessary [for the teacher] to be at a proficient level, although teaching a person with lower competences [than the interviewee], it might be necessary. Well, you have to consider whether the person has taken the final examination or not, it might be different, too (interview with Anna).

What Anna said confirmed Muzsnai's (1999) reports and my observations. Some teachers have to face the difficulties of a communication barrier and they should be prepared to communicate with their students in the students' L1. It is important to note that both of my students are highly educated teachers, who work with hearing people; therefore they have exceptionally good communication skills. Therefore, this study is not a representative one; I have only access to a limited slice of the truth about the foreign language learning of Deaf people. Although, it is inevitable, that sign language should have an important place in the lesson.

.

4.5 Incorporating a foreign sign language

I found the results of the study carried out by Piñar, Montenegro, and Ammons (2008) fascinating and I decided to incorporate some elements of a foreign sign language into my English lessons. I chose applying signs from the American Sign Language, because I believed it would facilitate the memorisation process. As Azar (1998) mentions in her study, some signs of ASL start with the initial letter of the written English equivalent of a given word. Hence, I thought teaching the written form of an English word and providing a visual aid, in this case an ASL sign would serve as a connection between the visual and the written form of a word. As an experiment I included some signs of ASL, for example when learning how to say 'yes' and 'no' on the first lesson, I added a picture of the sign of 'N' near the written word. The reason for that was that the ASL sign for 'no' comes from the letter 'N'. Another interesting connection can be created with contracting the HSL sign for 'yes' with the written English word, because the HSL sign has the 'Y' hand shape, which helps my students memorising that the English word for expressing approval starts with the same letter they use in the HSL sign. Of course, the latter example might only be a coincidence, Cecília proved in her answer for one of my interview questions that applying ASL signs actually help the memorisation process. When I asked her whether she remembered any signs I used in one of

the early lessons she answered immediately. She said “she processed the visual information much faster than in any other forms”.

It is absolutely interesting to what extent my two students disagreed on the topic of including a foreign sign language in the lessons. In the following I would like to present the different arguments from both sides.

Cecília was completely for adding ASL to the languages present in the lessons. She thinks it would be useful to learn some ASL signs, because she meets other Deaf people, most of who sign in British Sign Language or ASL. In order to communicate with foreigners she finds it important to know a foreign sign language and as English serves as a lingua franca for foreign people, she thinks ASL would be perfect. When I asked which sign language she would prefer: BSL or ASL, she answered: “What you taught was ASL, that’s what is used by the most people, so that is the simplest, easiest and shortest. BSL is very peculiar, I would break down. So for the basics ASL is perfect”.

Anna on the other hand, believes that only one language should be present in the lesson. The teacher should only use the target language. “There should be one language in the lesson, we should speak one language (interview with Anna)”. Anna represents a different extreme than Cecília. Anna believes that only one language should be used in language teaching and she also thinks that this method is beneficial in teaching HSL, too. Anna embodies the strict Audio-lingual teaching Method, where the teacher is only allowed to use the target language in the classroom. The benefits of such a method are debatable; however this problem should be in the focus of a further study.

4.6 Teaching materials

4.6.1 Visuals

As it has been discussed in the literature review of this paper, the use of visuals in teaching Deaf students is essential. The interactive whiteboard (IWB) offered a wide palette for the different uses of visuals and pictures. As I mentioned previously, I designed materials in a notebook file for every lesson, which meant that we used the IWB at each occasion. Adding pictures to a material allows the teacher to add a personal touch to the lessons. For example, in the lesson when the topic was introducing ourselves, I brought in some pictures of famous Deaf people. Pictures in an average classroom might raise interest and make the lesson more

colourful, however, using visuals with the written form of the words in a group of Deaf students would facilitate comprehension as Cordero-Martínez (1995), Bidoli and Ochese, (2008) and Dotter (2008) also point out.

Using pictures could also help the teacher to mineralise the number of languages used during the lesson. If only the English equivalent and the picture are presented on the board, it is enough for Deaf students, because the visual channel provides an immediate connection to the meaning for them. Creating such connections results in solid memorisation and immediate, confident answers. Throughout the course I applied several types of activities with pictures. The most typical use of pictures was, of course, the presentation of new vocabulary, as it has been mentioned. My students also enjoyed matching parts of a dialogue with illustrating pictures. In the interview Cecília summarised and explained the benefits of using visuals in class:

The IWB was really good, because I could see things visually. This is really good for Deaf people, we process visual input much faster. Very good... So with the help of it it is much easier to learn, than without a board and paper. I would be lost...Such a lesson would be boring and dry. This way it is more interactive (interview with Cecília).

As Cecília highlighted, the use of interactive materials turned out to be excellent tools for me as a teacher. As I was only a basic user of HSL, I relied a lot on visual materials. In the following I would like to share the digital resources I found useful.

4.6.2 Digital materials

One of the congenial online resources I found was Quizlet, which is a webpage designed especially for learning purposes. After a simple registration a teacher can start a virtual classroom where it is possible to create and share vocabulary ‘sets’, which are collections of words and expressions. Creating a classroom is also great, because this way the teacher can monitor the development of students as this option has a section which contains all the reports on who used the particular vocabulary set and what score that student achieved (see in Appendix 4). I created a classroom for my students and added some vocabulary sets for them to practice. I chose Quizlet for at home revision, because this website allowed me to create

printable flashcards with connecting the English written form with a picture. This way I provided my students with a lasting handout, a virtual vocabulary collection. One of the problematic points for my students was taking notes, because they could only do it in Hungarian. But with this site they were provided with visual notes. Cecília might not have had the opportunity to sit down at home after the lessons and spent time with exploring the website, but for whatever reasons she did not spend much time on the website. (I could see it as a teacher with the help of the reports). On the contrary, Anna absolutely enjoyed playing with the games at the site. As I see from the records, she would practise until she would get maximum scores. It was a nice feeling to know that I could recommend a source which is enjoyable for my student and beneficial at the same time. Anna told me in the interview that she found Quizlet useful, because “it helped a lot with memorisation and learning, which is important”.

When teaching Deaf students one might assume that speaking exercises should be excluded. However, with the help of my other favourite site, »dvolver.com«, it became possible for us to substitute speaking exercises with a communicative writing exercise. I find it important, because although Deaf learners might not communicate in speaking, they still might chat or write in English (see Appendix 5). Therefore, I was absolutely excited when I found »Dvolver«, which allowed me to create a short video cartoon with the sentences of my choice. Anna’s opinion on the program was the following:

I absolutely liked that. It was playful. It was a dialogue, you had to write in sentences like ‘What is your name?’ ‘How are you?’ I really like that it was working that way. It was really kinetic, it was good.

Cecília also found it useful:

I think it is a good way of practising dialogues, you know, it happened in writing actually. We practised this way with Anna. It was my turn, then her turn and so on. We had to think, write in the sentences, so it was effective (interview with Cecília).

This writing exercise was not only developing writing skills, but also communication skills, as the exercise required creativity and spontaneity which, according to Canale (1983) are key elements of communication. This activity also satisfies Swanwick’s (1996) suggestion to exploit the opportunities lying in written online communication.

4.6.3 The IWB

As it has been already mentioned in the literature review, Khwaldeh, Matar and Hunaiti (2007), Dotter (2008) and Hilzensauer (2006) found the use of IWB beneficial. The IWB I was working with had the SMART Notebook software which was an advantage, because from the website »www.exchange.smarttech.com«, which is the SMART market for teaching materials for IWB, I could download pictures of sign language hand shapes which I could use for example with illustrating connections between ASL and English. The notebook software allowed me to create interactive, colourful visual aids that my students appreciated a lot. Anna enjoyed working with the IWB as she also uses it in teaching HSL:

I really like the IWB...the technology of today's world, that's good. [...] I remember that there were pictures plus written texts, cities, for example I don't know Moscow or Paris...and there is the, of course, of Paris and it was written in English that 'Paris' and you had to match the pictures with the texts (interview with Anna).

Cecília on the other hand was not familiar with the IWB, but she also found it useful:

It was great...I was just amused what is that. It is a newer kind of board, I have never seen one, it was really sensitive, interesting. It was good, the whole thing is much quicker, I just touch it, move it, put it there, click there, you don't need to clean the board. I just push it, disappears and it's done. [...] If I had to teach like this I would be lost, but you were clever, you could do that (interview with Cecilia).

Both of my students found working with the IWB a great experience, they were as enthusiastic as little children when they worked with the board. Their evident excitement was captured in the video and pictures taken during class (see Appendix 6). Using the IWB was facilitating because it a visual aid, but as it has been mentioned my students needed written copies of the material which they could take home.

4.6.4 Handouts

Cecília found it important to supplement the learning materials with handouts which contained the exact same slides of the notebook file that was used during the lessons.

It was permanent what we got it in a paper form. I processed, of course, what I saw on the IWB, too, but I could take home the handouts, I could have a look at them at home once, or twice or more. If there had not been any handouts, I would have forgotten everything. So both of them are helpful [IWB and handouts]. The IWB is important, because it works on a visual basis, so I could process the information quickly. It would have been in spoken Hungarian or something that would not have been good. The two of them were good (interview with Cecília).

Providing a printed outcome after each lesson helped my students to revise at home and it also made them realise how much they know. So as the pile of handouts grew they could have a sense of development. Handouts had an important role in the lessons. They did not only function as an aid for homework revision, but they also assisted classroom work. For example, near the pictures I usually left a generous margin for notes and I also included exercises for practising the presented language. Therefore, the handouts served as the visual information charts of Stewart and Kluwin (2001). The handouts the students received every lesson contained written aid for the presentation part of the lesson and the revision at home and also some exercises which were done by the students in the lesson.

4.7 Difficulties

Although we did not encounter disturbing communicational problems, there were some factors which made the teaching process a bit more challenging. The first surprise hit me in one of the first lessons when I prepared with a silly joke practising the negation of verb be. There was a picture of a pouting girl and another one of Donald Duck and the joke was based on the fact that I expected that my students would know Donald Duck, however they were not familiar with the cartoon. So the activity did not turn out to be funny, rather awkward. The reason behind this phenomenon might be that Deaf and hearing people receive information through different channels, the focus of their attention lies on different things. As pop culture

and television broadcast information via the auditive channel, Deaf children can only access the visual representation. Therefore, as a consequence, there is only a limited shared segment in the common knowledge of Deaf and hearing people that teachers can rely on in designing materials. Even Cawthorn and Chambers (1993) list in their advice regarding teaching Deaf students that the teacher should “assume that the deaf pupil knows nothing; what is common knowledge to hearing pupils cannot permeate to the deaf world so readily” (p. 49). I experienced the same on a different occasion when among famous Deaf people I also showed the picture of famous film stars, such as Selma Hayek or Nicole Kidman. However, my students did not recognise them.

The students also encountered other unexpected difficulties. Cecília highlighted in the interview that the syntactic differences between Hungarian and English caused the greatest problem for her. She says in the interview:

“For example, the sentence structure... the different parts of the sentence are mixed as opposed to the Hungarian structure. [...] If something is changed in Hungarian [in the structure of a sentence] I totally understand that, but if in English anything is changed, the whole sentence seems meaningless to me. I try to think with the mind of an American, but it’s quite complicated, so it’s difficult.[...] For instance, if I say the Hungarian ‘a színházban’, in English I reverse it ‘in the theater’. Out of habit I would say ‘theater in’ or something like that, because I think in Hungarian (interview with Cecília).

It is interesting that Anna also said that the most problematic point was connected to syntax. She reported that “in the last lesson, we learned about longer, more complex sentences. ‘What is in my bag?’ and so on. At that point, that was too long for me. My students also related ed that being at different levels also caused them some difficulty, however, for example Cecília, who, being an absolute beginner, was at a lower level than Anna, said that learning with Anna was facilitating and motivating for her. Anna on the other hand felt slightly frustrated due to the situation. The age difference made the difference in proficiency more evident. It was quite common that the pace of the lesson slowed down because I had to explain a certain expression or grammatical structure to Cecília more than once or in more detail, which was already clear for Anna. For those occasions I usually brought her extra material, like an exercise sheet or crosswords.

4.8 A Mutual Learning Experience

I would like to claim that this pilot course I carried out in the summer of 2012 was a mutual learning experience for my students and me. First of all, I developed a lot language wise, as my students were HSL teachers; hence, during the lessons if I was unsure about certain expressions or words, I could ask them to help me. As this experimental teaching was my first real teaching experience in a group, I have developed and gained a lot.

Throughout the pilot teaching I was writing a reflective journal, which meant that after each lesson I spent time on evaluating the lesson regarding what worked and what was less successful in the lesson. This reflective journal helped me to look at the teaching experience from an outside perspective, which was essential being the researcher and the teacher at the same time. It helped me to realise my weaknesses and highlighted the areas I should work on. The journal was also beneficial because looking through the past lessons and experiences I gained confidence and it also helped me to evaluate my work objectively. For instance, although I considered the occasion when I had to realise that what is common knowledge for me might not be common knowledge for Deaf people a failure, later it was a basis to build on. Having the opportunity to reflect on my experience made it possible to gain a constructive, a more innovative perspective.

5 Discussion

5.1 Discussion of the observations

After analysing my lesson observations, the difficult situation of teaching Deaf students became clear for me. It was edifying to experience in real life what I have only read previously in Muzsnai's (1998) reports. I observed several difficulties during the lesson. The main obstacle was the language barrier between the teacher and her students. As the English teacher did not sign, the language of instruction was spoken Hungarian. She used the board to provide written Hungarian explanation and she also wrote the tasks on the board. She mainly spoke in Hungarian and when she used English words, she wrote them on the board and she also wrote them down phonetically.

It was noticeable that the pace of the lesson was slower than in a mainstream classroom. A task that was originally planned for 5 minutes (as the teacher reported) took 10-15 minutes for the students. It has to be mentioned, that the students did not seem motivated, so the effort the teacher put into teaching was not in balance with the effort the students could have invested. The students were creative in finding time wasting activities, such as looking for some papers, packing a pencil case and chatting with their peers in sign language, which was not obviously disturbing, as they were sitting silent.

It became evident that the students have serious problems with some Hungarian expressions. For example, at Stage 8, the students did not understand the phrase 'according to', not even the Hungarian translation 'szerint'. Finally, the head teacher helped the English teacher by explaining the phrase in HSL. The L1 of the teacher and the students differed, so the teacher was unable to rely on Hungarian to teach English. In spite of the fact that in Deaf schools students learn Hungarian and also attend speech therapy lessons, in the observed class it was evident that the students lacked a solid basis of Hungarian.

The observed group was highly heterogeneous, in the sense that there was a huge gap between the students regarding level, communications skills, Hungarian proficiency and the level of English knowledge. In the observed group profoundly deaf and hard of hearing students study together, which means that hard of hearing students benefit more from the instruction in spoken Hungarian; they work faster and more efficiently. There were two hard of hearing students, who were sitting in the front row, sitting separately from the other students. Muzsnai (1999) mentions, that it is a general trend for teachers working with Deaf students to have a pathological view and expect less than average from their students. In the

case of the observed class, though, the teacher tried to involve all the students, not only the more eager ones in the front row. Despite the lack of motivation of the students and the difficulties occurring with class management and group dynamics, some of the students showed interest and talent at some points of the lesson.

5.2 The pilot study

The focus areas of my pilot study were the use of digital materials and sign language in my lessons. Reading back the reflective journal and evaluating the teaching experience I consider choosing these focus areas a great decision, because I gained a lot from this pilot study. After analysing the interviews I did with my students and evaluating the teaching process I had to realise that some of my assumptions were wrong in some cases.

It was extremely exciting to see that my students were on different sides regarding topics like the use of a foreign sign language, or using a sign language at all. Learning, that Anna believes in using only one language in the lessons and being hesitant with the use of ASL in the classroom made me realise the diversity of the different needs of Deaf learners. After analysing the interviews carried out with my students, it can be stated that although, the HSL was facilitative of the learning process, even in a small group such the one participating in this pilot study the opinions on the advantages of using the learners' L1 in the classroom differed. On the other hand, as Anna highlighted in her interview, choosing the right tools and deciding on the language of instruction highly depend on the group. As it has been mentioned my students are well-educated adults, which entailed that they did not represent the average Deaf learners. Cecília shared her thoughts on the use of sign language in class during the interview, and it turned out she would appreciate the help of creating connections between signs in ASL and the written form of English. It can be the objective of a further study to investigate the beneficial effect of using ASL in teaching English to Hungarian Deaf students.

The point where both of my students agreed on was the use of ICT tools: the interactive whiteboard and online materials. The participants reported that the visual materials helped the comprehension process and that they absolutely enjoyed that the IWB made the lesson more playful, interactive and kinetic. Taking the difficulties of teaching Deaf learners into consideration, the problem of communication barriers could be overcome with the help of visuals and pictures, as they constitute a common channel for Deaf and hearing people. It is

highly important to consider the suggestion made by Muzsnai (1999), to concentrate on those abilities of Deaf learners that could be developed.

5.3 Possible application of study results

It is important to note that the techniques and tools I used for this pilot course are completely applicable for courses designed for hearing students. Such a visually focused course can be excellent for a group of visual learners. The results and designed materials of this pilot study could serve as a basis for a future course for Deaf learners. All the digital material and ICT tools presented in this paper might be applicable to any English course. Considering Hungarian Deaf learners of English I would highlight the opportunities offered by the online platform Dvolver, which proved to be especially useful for substituting speaking exercises with real time communicative writing exercises.

The diversity of student beliefs and learning styles has been shown in this paper and therefore, I am completely aware of the fact that my course is unable to serve the needs of all Deaf people. However, considering the high need for English materials specifically designed for Hungarian Deaf people and the lack of these materials, this study could be accepted as a first step toward a larger future study. We are in the fortunate situation that there is a programme for Hungarian Sign Language at our university. Recently, a small project team of future English teachers and Hungarian Sign Language students started to plan a possible cooperation project. It would be great to find the possibility for English teachers and Hungarian Sign Language teachers and researchers to work together in order to develop learning materials for Deaf students. Although this field is still not discovered to its full potential, joining the different kinds of experience and knowledge could lead to the solution.

6 Conclusion

It has been proved in this pilot study that only a small effort is able to make a change. The shocking realisation of the lack of materials and practice regarding teaching English to Deaf learners led me to decide to start this pilot study.

After researching for the existing literature and materials I decided to have a closer look at what happens in schools in reality, and observed some classes in one of the Hungarian Schools for the Deaf. Analysing my observations I had the opportunity to see the difficulties described in the literature being affirmed in real life. Experiencing the challenging situation of Deaf education I was determined to try out the literature suggested approaches and techniques in a Hungarian context. Although some difficulties occurred, and sometimes it was challenging to plan the course, learn to sign and create an interactive material for each lesson, I am absolutely positive in that this pilot course has been the teaching experience of my life so far.

In conclusion, there are several fields of teaching English to Deaf students which have to be developed and a number of problems and challenges remain. However, it is of paramount importance to realize hidden opportunities and discover strengths and skills we can build on. There are exciting and brilliant treasures in teaching Deaf students which are waiting for future teachers.

Magyar összefoglaló

Dolgozatom elsődleges célja bemutatni egy olyan kísérleti jellegű kvalitatív kutatást, mely a digitális tananyagok és a jelnyelv alkalmazását vizsgálta egy siketek számára tervezett angol kurzus során. A kutatás empirikus tapasztalatgyűjtés által nyert adatok elemzésén alapszik és az összegzett eredményeket kívánja bemutatni. Jelen dolgozat azt szeretné bizonyítani, hogy számtalan lehetőség rejlik az angol nyelv tanításának egy még kevésbé feltérképezett szegletével, a siketek angoloktatásával. A vizsgált kutatás hiánypótló szerepet vállal azzal, hogy a kísérleti kurzus megtervezése tananyagfejlesztést és a nem még nem hivatalos módszertani elemeket alkalmazását követelte meg.

A dolgozat négy fő részből áll; az első két részt a kutatás háttérét képező helyzetelemzés és irodalmi áttekintés teszi ki, a második nagy egységben az egyik magyarországi siketiskolában tett óramegfigyeléseimet mutatom be, a harmadik egységben történik meg a kísérleti kutatás részleteinek bemutatása, végül a negyedik rész foglalkozik az eredmények összegzésével, a következtetések levonásával. A következő pár oldalban röviden szeretném bemutatni a dolgozatomat. Jelen magyar nyelvű összefoglaló nélkülözi a részletes leírásokat, csupán átfogó képet ad a vizsgált kísérleti kutatásról és annak eredményeiről.

William Stokoe, az első jelnyelvvvel foglalkozó nyelvész bebizonyította, a jelnyelvek természetes nyelvek, egyenrangúak a hangzó nyelvekkel (Marschark és Spencer, 2003). Csányi kiemeli, hogy siket szülők gyermekei számára a jelnyelv, mint anyanyelv jelenik meg (idézi: Bartha, 2005). Következésképpen a jelnyelvet első nyelvként használókat is ugyanazok a jogok illetik meg, mint a hangzó nyelveket beszélőket. A jelnyelv az egyetlen olyan nyelv, szemben minden más nyelvvel, amelyet a siket gyerekek természetes úton sajátíthatnak el (Kontráné Hegybíró, Csizér & Sáfár, 2008; Azar 1998). Mivel a siketek elsődleges információs csatornája a vizuális csatorna, és a jelnyelvek vizuális alapú nyelvek, a siketek számára a jelnyelv az elsődleges nyelv az úgynevezett L1. Könnyen levonható a következtetés, melyet számos jelnyelvvvel foglalkozó kutató javasol (Bartha, 2005; Muzsnai, 1999); a legmegfelelőbb oktatási módszer a siketek idegennyelv-oktatásában a bilingvális oktatás volna, mely megoldást kínálni a siketiskolákban jelen lévő problémákra és nehézségekre. Jelenleg a magyarországi hét siketiskolában az oktatás magyarul folyik, mely megköveteli a siket tanulóktól, hogy az információ nagy részét szájról olvasással próbálják feldolgozni. A tény, hogy szájról olvasással csupán az órán elhangzó információ 40%-a értelmezhető még egy gyakorlott szájról olvasó siket gyermek számára is (Charrow és Wilbur

(Hattyár, 2008; Goss, 2003), maga után vonja azt a következményt, hogy a jelnyelvet kizáró oktatás áthatolhatatlan akadályt állít a siket diákok elé. A mai napig a siket iskolákban alkalmazott orális módszer eredete a 1880-as milánói kongresszushoz vezethető vissza. Az orális módszer atyjaként ismert Samuel Heinicke arra törekedett, hogy a siketek hozzásegítse a többségi társadalomba való teljes integrációhoz (Bartha, Hattyár and Szabó, 2006; Stewart és Akamatsu, 1988). Az orális módszer hívei elvetik a jelnyelvet, a siket gyermekeket beszélni tanítják beszédterápia segítségével és a siketséget, mint hiányosságot fogják fel (Muzsnai, 1999). Az orális módszer elterjedésének és a milánói kongresszus eredményeképpen több mint egy évszázadig tiltott volt bármiféle jelnyelv használata Magyarországon. Muzsnai (1999) számos olyan esetről ad számot, ahol az említett körülmények következményeként a siket gyerekek különböző nehézségekkel találkoznak az iskolában, elsősorban a magyar nyelv, vagyis a közvetítő nyelv okoz problémát. Az óramegfigyeléseim során magam is tapasztaltam, hogy előfordult, hogy a diákok nem ismertek egy-egy magyar szót vagy kifejezést, ami nehezítette a tanár feladatát abban, hogy kimerítő, pontos magyarázattal szolgáljon. Azar (1998) kiemeli, hogy pozitív hatása lehet a jelnyelv, oktatásban való alkalmazásának és példának említi Padden és Ramsey kutatását mely a magas szintű jelnyelvtudást a fejlett íráskészséggel hozza párhuzamba. A jelnyelv tehát elengedhetetlen, mint közvetítőnyelv a siketek oktatásában.

Különösen érdekes Piñar, Montenegro, és Ammons (2008) felvetése, miszerint egy második, idegen jelnyelv segítheti a tanulási folyamatot siket tanulók esetében. Elméletüket arra alapozzák az említett kutatók, hogy egy vizuális nyelv közelebb áll a siketek gondolkodásához. Kutatásukban a Costa Rica-i jelnyelv (LESCO) segítő szerepét vizsgálják spanyolt tanulók amerikai siket tanulók esetében. A vizsgált helyzet különleges és szerencsés, ugyanis a LESCO és az amerikai jelnyelvre (ASL) között számos hasonlóság található, melyek különböző történelmi és oktatáspolitikai okokra vezethetőek vissza. Bár még nem volt olyan magyar tanulmány, ami kifejezetten egy idegen jelnyelv angol órai bevonásával foglalkozna, Kártpáti (2002) és Merics (2010) is említik szakdolgozatukban az amerikai jelnyelv alkalmazásának lehetőségét a magyar siketek angoloktatásában.

Számos kutató munkájában olvasható (Bidoli és Ochese, 2008; Dotter 2008, Emmorey, Kosslyn és Bellugi, 1993; Emmorey és Kosslyn 1996 idézi: Marschark & Spencer, 2003), hogy a siket oktatásában kiemelkedő fontosságú az információ vizuális prezentációja. Természetes, hogy a legalapvetőbb vizuális segítség a jelnyelven történő információátadás, azonban nem szabad megfeledkezni a képek, videók és ábrák alkalmazhatóságáról. Ami egy hagyományos osztályteremben színesíti az órát, az a siket tanulóknak alapvető fontosságú. A

vizuális tananyagok minél sokrétűbb felhasználását teszik lehetővé a különböző információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközök. Az IKT eszközök nem csak azt teszik lehetővé, hogy minél több vizuális anyagot használhasson a tanár az órákon, de sokkal inkább bevonja a diákokat, amely rendkívül fontos siket diákok esetében, hiszen az audiális információs csatorna hiányában egy átlagos órán kevesebb inger éri őket.

A bemutatásra kerülő kvalitatív kutatás adatgyűjtésének második lépése, a szakirodalom megismerése után, az óramegfigyelések végzése és azok elemzése volt. Az egyik magyarországi siketiskola megengedte, hogy megfigyeljek néhány órát, amit az iskola egyetlen angol tanárja tartott. Az iskolában siket és nagyothalló diákok együtt tanulnak, a megfigyelt osztály tanulói végzős diákok voltak, akik vendéglátói szakmai képzésen vettek részt. Az angolt a képzés kötelező részeként tanulták. A megfigyelt órákon számos nehézséggel kellett az órát tartó szaktanárnak szembesülnie. Az egyik legszembetűnőbb nehézséget az jelentette, hogy a szaktanár nem tudott jelezni, a diákok viszont nem mindig értették a magyar nyelven elhangzó magyarázatot. Az óra menete jóval lassabb volt egy átlagos óra haladási menetéhez képest. Felmerülő akadályok, nehezítő tényező ellenére, megfigyeltem pár olyan lehetőséget, erősséget, melyekre nagy hangsúlyt fektettem a kísérleti kurzusom megtervezésénél.

A siketek angoloktatásával foglalkozó módszertan hiányában úgy döntöttem vállalkozom egy kifejezetten siketek számára megtervezett húsz órás angol kurzus megvalósítására. A kurzust két siket jelnyelv tanár számára terveztem meg, akik kezdő szinttől tanulták velem az angolt. Két fő fókuszpontot határoztam meg a kurzus összeállításánál. Kiemelt hangsúlyt kapott a magyar jelnyelv, mint az oktatás nyelve. Ahogy az a szakirodalomban részletesen be lett bizonyítva, a jelnyelv alapvető segítséget nyújt a siket diákoknak egy idegen nyelv elsajátításában. Vizsgálódásom másik fontos eleme, az IKT eszközös és a digitális tananyagok alkalmazása volt. A szakirodalmi áttekintésben kiemeltem, hogy siketek angoloktatásában elengedhetetlen a vizuális anyagok megjelenítése az órán és, hogy az IKT eszközös segítségével ez megvalósítható. A kísérleti tanításom alatt reflektív naplót vezettem a tapasztalataimról. A napló abban segített, hogy visszatekintve reálisan tudjam értékelni mi volt hasznos vagy éppen mi volt az, ami kevésbé vált be az órákon. A kurzus végén minkét diákkal készítettem interjút, ami rendkívül hasznosnak bizonyult, hiszen az interjúkérdéseimre adott válaszokon keresztül nem csak visszacsatolást kaptam az egész tanulási-tanítási folyamatról, de bepillantást nyerhettem a tanulóim élményeibe is. Az interjúk magyar jelnyelven készültek egy tolmács segítségével, az interjúátiratok a 2. és 3. számú mellékletekben olvashatóak.

A kísérleti kurzus résztvevői felnőtt tanulók voltak; két középkorú siket jelnyelv tanár, Anna és Cecília. Annát az motiválta az angoltanulásban, hogy pozíciót töltött be a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségénél (SINOSZ) és fontosnak érezte a munkája szempontjából, hogy tudjon angolul. Cecíliának inkább személyes jellegű céljai voltak az angollal, a külföldiekkel való kommunikációhoz és a külföldi utazásokhoz érezte elengedhetetlennek, hogy megtanuljon angolul. Mindketten tartottak jelnyelv órákat azon az egyetemen, ahol a tanulmányaimat végzem, így tudtam felvenni velük a kapcsolatot. Az egyetemünkön működik egy Esélyegyenlőségi Szoba, ami a speciális nevelési igényű hallgatókat segíti. Az Esélyegyenlőségi Csoport vezetője nagylelkűen megengedte, hogy az órákat a jól felszerelt Esélyegyenlőségi Szobában tarthassuk. A terem rendelkezett interaktív táblával, amit minden órán használtunk, ezen kívül volt a teremben nyomtató és több számítógép.

Az órákon három nyelv volt folyamatosan jelen, a magyar jelnyelv, ami a magyarázatok nyelve volt, az írott magyar nyelv, amin a diákok jegyzeteltek és természetesen az írott angol nyelv, a cél nyelv. Mivel még nincs magyar nyelvű kiforrott, specifikus módszertan siketek angoloktatására, a tananyagpiac sem kínál kifejezetten magyar siketek számára tervezett angol nyelvű tananyagokat. Így a kísérleti kurzus megtervezése nem csak módszertani megfontolásokat, de tananyagfejlesztést is követelt. A tananyagok megtervezéséhez minden alkalommal a SMART által kifejlesztett Notebook software-t használtam, ami egy kifejezetten interaktív táblához tervezett program. Minden órán igyekeztem a lehető legtöbbször vizuális anyagokat beilleszteni, ami azt jelentette, hogy sokszor az írott angol nyelvű forma mellett csak a képek jelentek meg, hiszen, ahogy ez az interjúkból is kiderült, a képeken közvetített információt sokkal gyorsabban és hatékonyabban dolgozták fel siket diákjaim, mint a szavak írott magyar formáját. Néhány órán kísérlet jelleggel megjelent egy-két ASL jel is, azzal a céllal, hogy segítség a memorizálást. Arra a tényre alapozva, hogy az amerikai jelnyelvben sok jel kezdődik az írott angol szó kezdőbetűjével (Azar, 1998), alapvető szavaknál rávilágítottam az ASL jel és az írott angol forma hasonlóságára, mely azért volt hasznos, mert egy vizuális nyelv jobban segíti a megértést és a bevésoédést.

Két rendkívül hasznos IKT alapú webkettes alkalmazást emelnék ki, az interaktív táblán túl, melyeket sikerrel használtam a tanítás során. A Quizlet nevű honlap remek felület volt a szavak gyakorlására, megoldást jelentett a jegyzetelés problémájára, ugyanis, ahogy az interjúkban olvasható, gondot okozott diákjaimnak a magyar nyelven való jegyzetelés, nem rögzültek olyan jól a szavak, mint amikor a táblán képeket láttak vagy az adott angol szó HSL

jelmegfelelőjét. A Quizlet segítségével olyan szólistákat készíthettem melyek nem csak a szó írott magyar és írott angol megfelelőjét tartalmazták, de képeket is, így egy vizuális szótárat készíthettem a diákjaimnak, akik aztán gyakorolhatták is ezeket a szavak az oldalon található játékokkal és feladatokkal (4. melléklet).

Szintén kiemelném a Dvolver videó készítő alkalmazást, mely azért volt újító, mert segítségével a szóbeli feladatok úgy kerültek kiváltásra, hogy ugyanakkor a feladat megkövetelte a spontaneitást és az eredetiséget, amik Canale (1983) szerinte a kommunikációs feladatok alapja. Az alkalmazás alapvetően egy olyan kommunikációs feladathoz nyújtott felületet, melyek írásban történtek. A tanulók a már korábban tanult nyelvi szerkezetekből rakhattak össze egy párbeszédet spontán, egymás után. Ezután a beírt mondatok egy filmesített képregénnyé alakultak át. A Dvolver segítségével diákjaim játékosan, interaktívan, mégis írásban tudták gyakorolni a tanult, magas kommunikációs értékkel rendelkező nyelvi elemeket.

Diákjaim a velük készített interjúban megerősítették, hogy nagy segítséget jelentettek az vizuális tananyagok és az interaktív tábla. Az egyetlen kérdés, ami megosztotta a két jelnyelv tanár véleményét az volt, amikor egy idegen jelnyelv angolórai alkalmazhatóságáról kérdeztem őket. Anna erősen amellett érvelt, hogy az órán csak egy nyelvnek van helye, az pedig a célnyelv, az írott angol. Cecília azonban nagyon lelkes volt annak irányában, hogy a siketeknek tartott angolórán, így már negyedik nyelvként (HSL, írott magyar, írott angol, ASL) jelenjen meg az amerikai jelnyelv is. Ez a terület további kutatást igényel, az interjúalanyok ütköző véleményéből is kitűnik, mennyire különbözhetnek a nyelvtanulók igényei.

Fontosnak érzem kiemelni, hogy a röviden bemutatott kísérleti tanulás egy kölcsönös tanulási folyamat volt, hiszen tanárként is rengeteget tanultam a diákjaimtól és számos felbecsülhetetlen tapasztalattal lettem gazdagabb. Sokat tanultam diákjaimtól, akik maguk is tanárként dolgoznak, nem csak nyelvileg segítettek rengeteget, de a folyamatos visszajelzések abban is segítettek, hogy óráról órára egyre többet fejlődjek velük együtt.

Lezárásként szeretném megjegyezni, hogy az általam készített, siketek számára tervezett angol kurzus teljes mértékben alkalmazható hallók esetében is, a vizualitásra összpontosító feladatok hasznosak lehetnek a vizuális tanulási stílust preferáló diákok esetében is. Még nagyon sok lehetőség rejlik a siketek angoloktatásának módszertani problematikájában, tisztában vagyok azzal, hogy az általam készített kísérleti kurzus nem elégíti ki minden siket tanuló igényét, azonban, mérlegelve a kifejezetten siketek számára készített angol tananyagok szükségességét és a szakterület jelenlegi hiányosságait, úgy

gondolom ez a tanulmány egy fontos lépést tett annak irányába, hogy jobban megismerjük a siketek angoloktatásában rejlő lehetőségeket.

References

- Azar, B. (1998). Sign Language may help deaf children learn English. *American Psychological Association Monitor*, 29 (4). Retrived from <http://www.alldeaf.com/sign-language-oralism/63648-oral-school-9.html> at 19/12/2012
- Bartha, Cs. (2005). Language Ideologies, Discriminatory Practices and the Deaf Community in Hungary. In: Cohen, J., McAlister, K., Rolstad, K., & MacSwan, J. (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, (pp. 210–222). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bartha, Cs., Hattyár, H. and Szabó, M. H. (2006). A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (Ed.) *A magyar nyelv*. (pp. 852–906). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Briggle, S. (2005). Language and literacy development in Children who are deaf or hearing impaired. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 68-71. Retrived from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ683441.pdf> at 27/03/2012
- Bogaerde, B, van den. (2008). The *Dedalos* project: e-learning of English as a foreign language for Deaf learners of sign language. In Kellett Bidoli, C. J, & Ochse, E. (Eds.), *English in international deaf communication* (pp.193-209). Bern: Peter Lang.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J.C. & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and communication*, (2-27). Harlow: Longman.
- Cawthorne, I. & Chambers, G. (1993). The special needs of the deaf foreign language learner, *Language Learning Journal* 7, 47-49.
- Cole, D. (2008). English as a foreign language for Deaf users of sign language. In Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E., (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 179–192). Bern: Peter Lang.
- Cordero-Martinez, Francisco. (1995). A visual-spatial approach to ESL in a bilingual program with Deaf international students. *The Bilingual Research Journal*, 19, (3-4), 469-482. Retrieved from http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE021518/A_Visual_Spatial_Approach.pdf at 22/01/2012

- Csányi, Y. (Ed.) (1993). Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dotter, F. (2008). English for Deaf sign language users: Still a challenge. In Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E., (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 97–121). Bern: Peter Lang.
- Ewoldt, C. (1996). Deaf bilingualism: A holistic perspective. *Australian Journal of Education of the Deaf*, 2, 5-9.
- Fleming, J. (2008). How should we teach Deaf learners? Teaching English as a written language to Deaf European students. In Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E. (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 123–153). Bern: Peter Lang.
- Hattyár, H. (2008). A magyarországi siketek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának szociolingvisztikai vizsgálata. (Unpublished doctoral dissertation). Eötvös Loránd University, Budapest.
- Goss, B. (2003). Hearing from the Deaf Culture. *Intercultural Communication*, 12 (2). Retrieved from:
<http://www.uri.edu/iaics/content/2003v12n2/03%20Blaine%20Goss.pdf>
 at 14/11/2012
- Kárpáti, D.M. (2002). Teaching English as a foreign language to deaf learners. (Unpublished thesis). Eötvös Loránd University, Budapest.
- Kellett Bidoli, C.J. & Ochese E. (2008). In Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E. (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 9–34). Bern: Peter Lang.
- Khwaldeh, S., Matar N., Hunaiti, Z. (2007). Interactivity in Deaf Classroom Using Centralised E-learning System in Jordan. *PGNet Liverpool John Moores University* (8). Retrieved from <http://www.cms.livjm.ac.uk/pgnet2007/Proceedings/Papers/2007-032.pdf> at 05/03/2012
- Kontra, E. (2010). *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelvtanulásában*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Kontra, E., Csizér, K. & Sáfár, A. (2008). Magyarországi siketek a jelnyelvről: egy kérdőíves kutatás eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 8 (1-2), 5-22.
- Marschark, M. & Spencer, P.E. (2003). (Ed.). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford University Press
- Mayer, C., & Akamatsu, C. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 1-8.
- Merics, B. (2010). The need for special educational materials for deaf EFL learners

- (Unpublished thesis). Eötvös Loránd University, Budapest.
- Miller, D., Averis, D., Door, V. & Glover, D. (2005). How Can the Use of an Interactive Whiteboard Enhance the Nature of Teaching & Learning in Secondary Mathematics and Modern Foreign Languages? Becta ICT Research Bursary 2003–04 Final Report. Retrieved from www.becta.org.uk/page_documents/research/bursaries05/interactive_whiteboard.pdf at 10/03/2012
- Muzsnai, I. (1999). The Recognition of Sign Language: A Threat or a Way to Solution? In: Kontra, M., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. & Várady, T. (Eds.) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights* (pp. 279–296). Budapest: CEU Press.
- Piñar, P., Montenegro, F. & Ammons, D. (2008). Incorporating Foreign Sign Language in Foreign Language Instruction for Deaf Students: Cultural and Methodological Rationale. In Berberi, T., Hamilton, E.C., Sutherland, I.M. (Eds.) *Worlds apart?: disability and foreign language learning* (137-149). London : Yale University Press
- SMART Technologies Inc. (2006). Interactive whiteboards and learning. Improving student learning outcomes and streamlining lesson planning. White paper. Retrived from http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/int_whiteboard_research_whitepaper_update.pdf at 01/03/2012
- Stewart, D. A. & Akamatsu, C.T. (1988). The Coming of Age of American Sign Language. *Anthropology & Education Quarterly*, 19 (3). 235-252.
- Stewart, D.A. & Kluwin, T.N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: Content, strategies and curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- Swanwick, R. (1996). Deaf children's strategies for learning English - how do they do it? In Knight, P. & Swanwick, R. (Eds.) *Bilingualism and the Education of Deaf Children*. Leeds: University Press. Retrived from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000304.htm> at 19/12/2012
- Swisher, M.V. (1989). The Language-Learning Situation of Deaf Students. *TESOL Quarterly*, 23 (2). 239-257
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Cited document:

Act CXXV of 2009 on Hungarian Sign Language and the use of Hungarian Sign Language.

Retrieved from

http://www.fszk.hu/fszk/tudastar/jogszabaly/hazai/A_jelnyelvi_torveny_angolul.pdf

at 01/22/2012

Websites:

www.quizlet.com

www.dvolver.com

Appendices

Appendix 1

Syllabus for a 20-lesson experimental English Project

FOCUS: on the use of Hungarian Sign Language and digital materials in Teaching English to Deaf learners

AIMS OF THE COURSE: to help students to learn the most important basic vocabulary, and grammar in order to facilitate them to be able to communicate with foreign people and to understand simple written English (inscriptions at a conference, advertisements, maps etc.)

DURATION OF THE COURSE: 10 occasions, 2 x 45 minutes lessons/occasion

LEVEL of learners: mixed levels: 1 students is on beginner level, the other is a false-beginner, at A1+ level

Equipment: Interactive Whiteboard, flashcards on Quizlet

Date	Lesson	Topics	Skills developed	Functions	Grammar	Assessment/revision
19/06/2012 12-14 p.m.	1	Greetings	building vocabulary, developing communication skills; writing, speaking, learning phrases	learning the formal and informal ways of greeting	-personal pronouns -verb 'be': I and you -learning negation and short forms of I	revision in class- interactive tasks on the IWB

					am, you are.	
21/06/2012 8-10 a.m.	2	Saying sorry, at the reception numbers from 1-10	building vocabulary, developing reading skills, learning phrases	learning how to say sorry, what to say at the reception	vocab.: sorry, excuse me	revision in class- interactive tasks on the IWB + homework
26/06/2012 12.30-14 p.m	3	going back to the dialogue (at the reception) Numbers from 11-20	building vocabulary, developing reading skills, learning phrases	revising to remember what to say at the reception, practising greetings, introducing ourselves	phrases: Nice to meet you, excuse me (revision)	Revising numbers with memory game, interactive tasks
02/07/2012 17.30-19 p.m	4	Starting a conversation, making a movie	developing communication skills in writing, practising learned forms	practising real life situations	practising present simple sentences, the 'I' and 'you' forms of be	Revision lesson
06/07/2012 17.30-19 p.m	5	Countries Where are you from?	building vocabulary, developing reading skills	being able to share information about themselves and others	'from', I am/you are from... sentences, verb 'be': he, she, it	Quizlet games
11/07/2012	6	Nationalities	revising countries,	being able to share	verb 'be': we, you,	Quizlet games, matching

17.30-19 p.m		Matching countries with nationalities I'm	building vocabulary	information about themselves and others	they, negatives (all persons)	tasks on lesson
13/07/2012 17.30-19 p.m	7	Where is it? We are.... At a hotel	building vocabulary, developing communication skills	learning key phrases and sentence patters in real life situations (hotel)	verb 'be': all persons, negatives	dvolver, making a movie
11/07/2012 17.30-19 p.m	8	Greetings during the day First name, surname The alphabet Dialogue – at the reception	building vocabulary, developing communication skills, reading skills (skimming)	learning key phrases and sentence patters in real life situations (hotel)	revision of learner forms	dvolver, making a movie
13/07/2012 17.30-19 p.m	9	What's in your bag? Objects we use every day	building vocabulary	learning essential everyday objects		flashcards, quizlet
12/11/2012	10	Revision, catching up (only 1 student) The days of the week	revision of learned forms, words and structures	revising greetings, dialogues with text- picture matching tasks	verb be, short forms	Revision lesson

Appendix 2

Interview with Cecília

Interjúkészítő (I): Először is köszönöm szépen, hogy elvállaltad ezt az interjút.

Interjúalany (A):

I: Az első kérdésem az lenne, hogy miért kezdted el angolt tanulni?

A: Nem tudom. Kíváncsiságból. Ugye már idős vagyok, nem tudom, hogy régebben kellett volna-e elkezdem, ugye, most kezdtem el tőled tanulni. Kíváncsiságból, hát most jöttem rá, hogy igen, ezt tényleg nagyon régen le kellett volna kezdeni, most persze már mindegy, megpróbálom akkor így csinálni. Elég későn kezdtem, de hát mindegy, megtanulom. Tetszik. Hát miért akarom vagy akartam, nem tudom. Hát kíváncsiságból, igen.

I: Sose késő. (nevet) És mire szeretnéd használni az angolt?

A: Hát egy kis angol tudással...az angol tudás hasznos. Legtöbbször mondjuk számítógéppel kapcsolatban ugye sok angol kifejezés van, aminél sokat kell fordítgatni, ez elég fárasztó. Jó lenne, ha valamennyire tudnék angolul, mert akkor könnyebben kezelném a számítógépet. Plusz néha az újságban is felfedezhetőek angol szavak, azt is meg kell keresgélnem, ez elég fárasztó. Amikor siketekkel találkozunk akkor is néha fölmerül ilyen alapvető vagy alap szó...megkönnyíti a kommunikációt is. Körülbelül ennyi.

I: Ez furcsa kérdés lehet. De miért jártál az óráimra. Tehát mi volt az, ami arra vitt, hogy bejőjj a második órára is, a harmadikra is és utána is.

A: Hát ugye felmerült bennem a kérdés régebben is, hogy hova mennék én angolt tanulni. Hát sehol nem találok megfelelő helyet erre. Régebben is akartam, egyrészt halasztottam folyamatosan, mert kihez menjek, aztán szóltál, hogy erre van lehetőség. Nem mondhatok nemet, mert akkor később nem lesz lehetőségem, hát elmentem. Úgyhogy ezt a lehetőséget ki kellett használnom.

I: Tudsz esetleg más helyről, ahol lehetne angolt tanulni?

A: Nem. Régen a SINOSZ-ban volt erre lehetőség, de olyan időpontban volt, ami nekem nem volt megfelelő. Nagyon kötött volt az időpont. Azt mondták, hogy ekkor kell menni, de volt amikor el tudtam volna menni, volt amikor nem. Te rugalmasabb vagy, megegyeztünk egy időpontban és akkor mentem amikor akartam. Tehát amikor tudtunk találkozni, ez sokkal jobb, mint a kötött időpont, sokszor az nem jó nekem.

I: Mesélj el kérlek egy olyan szituációt, amikor szükséged lett volna az angolra!

A: Például, mondjuk hotelben, ha elutaztunk valahova, ugye kaptam egy papírt, amire rá volt írva valami angolul és meg kellett kérdezgetnem folyamatosan emberektől, hogy ez mi. Jobb lett volna...tehát semmi nem volt , nem volt nehéz. Például volt az, hogy house, na hát azt nem tudtam. És akkor volt, hogy name...Tehát ezek ilyen baromi egyszerű szavak és hát jó lett volna ha tudom. Tehát ilyesmi.

I: Fel tudnál nekem sorolni 1-2 olyan helyet, ahol találkoztál az angol nyelvvel?

A: Igen, volt rá példa, sok ismerősöm sokkal jobban tud angolul, mint én. Mindig megkértem őket, hogy hát a nemzetközi jelnyelv az jobban esne nekem, mert az könnyebb, nem az angol. Nyugati országokban nagyon sokan tanulnak angolul, kötelezően, Magyarországon meg hát nem. Itt is meg lehetne ezt csinálni. Tehát a jelnyelv mellett az angol is, ez nem probléma.

I: Volt valami az órákon, amit te, mint tanár alkalmaznál a saját óráidon?

A: Volt, de hogy mi azt már nem tudom, de volt. Voltak ilyen... például a Margóval beszélgettünk, és ugye ellestem, hogy hogyan tanítasz minket és akkor mi is úgy tanítottuk egymást. Mert ugye sok mindent elfelejtettünk és akkor oda vissza, hát volt piszkálódás, röhögés, de hát ezt vettük át, hogy te hogyan csinálod. Egymást így tudtuk kijavítani ez alapján. De hát Margó jobban tud angolul, én nem annyira, de ez nem baj.

I: Esetleg emlékszel olyan feladatra, ami hasznos lehet jelnyelv tanításánál? Feladattípus esetleg...

A: Persze, volt. Sokkal jobb lenne szerintem egy olyan angol óra, ahol a tanár az angol jelnyelvet használná, mert nagyon nehéz úgy beszélni egy másik nyelven, hogy közben egy másik nyelvnek a jelnyelvét használod. Például volt nálunk egy német srác Fabio, egy picit tudott angolul is jelezni, és sokkal hamarabb felfogtam, hogy mit szeretne, mert a nyelvnek a gondolkodásmódja.. persze most már elfelejtettem, de ha többször használnám, akkor ugye belejönnék.

I: Tehát könnyebb lenne, ha csak az angol jelnyelvet tanulnátok?

A: Igen, könnyebb lenne.

I: És az írott formára nem lenne igényetek?

A: De. Hát a siketek ugye általában az írást használják. Tehát könnyebben tudnak írni angolul, mint beszélni. Mert ugye sokkal... tehát nem úgy van írva, ahogy mondjuk, tehát nekünk ez nehezebb. Kiejtés nagyon nehéz, az írás egyszerűbb.

I: Az nem okozna nehézséget, hogy az órán igazából 4 nyelv lenne jelen? Tehát az írott magyar, magyar jelnyelv, az írott angol és az angol jelnyelv.

A: (gondolkodik) Szerintem nem. (óvatosan) Tehát én nem érzem, hogy 4 nyelv lenne. Én csak úgy érezném, mintha 2 nyelv lenne. Hogyha angolul tanítanának írni, és az lenne a jelnyelv, meg ugye... tehát sokkal könnyebben felfognám, nem érezném négy nyelvnek, mert hát úgymond összekeverednek. Lehet, hogy nehéz lenne, hát így nem tudom. Még nem volt olyan tanár, aki angolul jelelt volna, tehát az angol jelnyelvet használta volna, tehát csak hasból mondom ezt, hogy szerintem könnyebb lenne.

I: Emlékszel, hogy a legelső órán hoztam be 2 példát amerikai jelnyelven. Az egyik a macska volt, és amikor tanultuk az igent és a nemet, akkor összehasonlítottuk az amerikai jelnyelvvél.

A: (jelel) yes, no. Pedig sokkal hamarabb feldolgozom a vizuális információt, tehát, igen, emlékszem. Meg többször találkoztam ezekkel a jelekkel. Igen, tehát ezek ilyen alapszavak. Cat. Régen úgy mondtam, hogy c-a-t, most már tudom, hogy ket. (büszke)

I: Nekem akkor úgy tűnt, hogy titeket nem annyira csigázott fel ez az 1-2 szó.

A: (meglepődött) Nem éreztem úgy.

I: Hasznos lenne, ha 1-2 amerikai jelet is bevinnék?

A: Szerintem igen, hasznos lenne. Mert ugye siketekkel találkozunk, nagyon sokan angolul vagy amerikai jelnyelven jelelnek, tehát igen.

I: Melyiket éreznéd hasznosabbnak a brit vagy az amerikai jelnyelvet?

A: (gondolkodik) Amit tanítottál az amerikai jelnyelv, azt használják többen, tehát az sokkal egyszerűbb, lazább, rövidebb. A brit angol nagyon specifikus, tehát teljesen összeomolnék. Tehát az alapokra teljesen jó az amerikai jelnyelv, aztán később lehet áttérünk (nevet)

I: Volt olyan, amit az órán tanultál, szó vagy kifejezés, amit már tudtál is alkalmazni az életben?

A: Volt. Aha, azt tanultam, tudom, ezt is, ezt is.

I: Volt olyan mondat vagy szó, amit nem csak észrevettél, hogy ismered, de használtad is? Leírva vagy bármilyen kommunikációban?

A: Volt olyan, nem írásban, inkább jelnyelven. Találkoztam Vácon belga vendégekkel, mutatta, hogy theater, tehát voltak szavak, amiket le tudtam olvasni a szájukról és én élveztem. Jó, hogy ezeket én is tudom, mellettem ült egy magyar, akkor kérdezte, hogy ez (theater jelelve) mi és akkor lefordítottam neki és nagyon örültem annak, hogy segíthettem, mert én értettem.

I: Megint egy kicsit bonyolult kérdés. Mit adtak neked az órák? Miben fejlődöttél június óta?

A: Túl lassan fejlődtem, de... hát ugye idő.. kevés időm volt erre. Ha sokkal több időm lett volna tanulni, tehát rendszeresen, akkor biztos nagyon jó lennék most, sokat fejlődtem volna. Ugye iskola mellett csináltam, plusz az angol, ez így sok. Ha lenne időm, akkor úgy érzem, hogy simán meg tudnám tanulni. Az elejétől, ha megint valamit nem tudnék.. mert ugye te tanítottál, voltak az órák...utána én elő nem vettem még egyszer a dolgokat, bocsánat.

I: Azt tudom, megértem. Ismerem a helyzetet. De azért érzed, hogy fejlődöttél valamit?

A: Persze. A semmiből, amiket tanítottál, az alapokat, úgy érzem, van már gyakorlatom, tehát vannak azért dolgok, amiket megjegyeztem, meg látom, felismerem őket. Ha újra elővenném, nehezebb lenne, de mégis könnyebben össze tudnám kapcsolni a későbbiekben. Hát mindig igyekszem belenézni, de hát...(nevet) Amikor tanítottál minket, ugye sokáig nem találkoztunk, most jöttem megint először, hát úgy éreztem, hogy hű, hű, hű, nagyon nehéz, de aztán úgy éreztem, hogy belejöttem. Ugye hogyha sokat ismétlünk, akkor könnyebben visszatér az ember.

I: Milyen nehézségekkel találkoztál az órán?

A: Például a mondat szerkezete...ugye hát meg vannak cserélve a mondatrészek úgymond a magyarhoz képest.

I: Csak ez volt, ami nehéz volt az angollal kapcsolatban?

A: Nem tudok más példát, hát nekem az, hogy máshol vannak a...furcsán szerkesztik össze. Tehát a magyarban azt simán értem, angolban megcserélnek valamit, nekem olyan, tehát értelmetlennek tűnik az egész. Megpróbálok amerikai fejjel gondolkodni, hát, de elég bonyolult, tehát ez nehéz. Hát ugye magyarul lerakjuk a mondatot, aztán angolul... Például ha magyarul azt mondom, hogy a színházban és angolul meg megfordítom. Megszokásból úgy írnám, hogy theater in vagy valami ilyesmi, mert magyarul gondolkodom.

I: Mi tetszett az órákon?

A: Hát az hogy nagyon rugalmas és türelmes voltál. A Margóval voltunk ketten siketek. Hárman voltunk, így sokkal könnyebb tanulni, ketten vagyunk, így sokkal interaktívabb és jobb volt. Mondjuk, ha hárman lennénk az is jó lenne, de ha nagyon sokan lennénk, akkor már nem tudnék figyelni, tehát akkor szétesne az egész. Ketten vagyunk, így tudunk gyakorolni is.

I: Mit változtattál volna az órán, mit változtatnál?

A: Nem, nem volt semmi ilyen, amin változtatni kellett volna. Teljesen jó volt, ahogy tanítottál minket, maga a rendszer is, amit nem tudtunk akkor kijavítottál azonnal, akkor elkezdted először magyarázni, tehát nem volt ezzel probléma. Picit gyors volt, ahogy haladtunk, mert már elfelejtettem, ami előző órán volt, hát Margó hamarabb felfogta, de igyekeztem követni és alkalmazkodni hozzá. Nekem nehezebb volt ez a gyorsabb fajta tanulás. Nem kritizálhatok folyamatosan mindent, de amúgy jó volt.

I: Tehát ez nehézséget jelentett, hogy a Margó más szinten volt, mint te és ugyanazt a tananyagot, ugye nehezebb volt neked, Margónak pedig könnyebb volt sokkal.

A: Hát ez nem baj.

I: volt valami jó abban, hogy két különböző szinten lévő ember tanult együtt?

A: Igen. Hát motivált engem arra, hogy elérjem azt a szintet, ahol ő már ott van. Nem tudom, hogy ő mit gondolt rólam, biztos azt gondolta lusta, le van maradva... nem fejlődik. Nekem jó volt tehát ez a szituáció, neki nem tudom mennyire volt jó.

I: Az nehézséget jelentett, hogy nem tudtam olyan jól jelelni?

A: Nem. Én is béna voltam, te is, megértettük egymást. (mindenki nevetésben tör ki). Te a jelnyelven nem voltál olyan jó és meg az angolban. Tehát együtt fejlődtünk, jó volt.

I: Mennyire egyet értesz azzal, hogy angolt csak olyan tanár tanítson, aki legalább B2-es szinten vagy nagyon jól jelel?

A: Miért kéne a B2 szintet? Te milyen szinten vagy?

I: Alatta sokkal.

A: Ezzel nem volt problémám. Nem követelem, hogy tudjon jelelni valaki. Tehát alapszinten tanulok angolul, te is alapszinten tudsz jelelni, ez így megfelelt. Ha középfokú angolt tanítanál, nem tudom, hogy menne, meg mennyire lenne rossz vagy jó, ezt nem tudom. Nem

hiszem, hogy ez követelmény kell, hogy legyen. A tanáron múlik, hogy tud tanítani, tehát szerintem ez nem követelmény.

I: Tehát ez nem okozott nehézséget a megértésben vagy a tanulásban?

A: Nem volt, simán megértettük egymást. Te is akartál tanulni, tehát ezzel nem volt gond.

I: Ezt én is úgy éreztem, hogy jó volt a kommunikáció, élveztem nagyon.

I: Milyennek találtad az interaktív táblát?

A: Jó volt, csak csodálkoztam, hogy milyen az. Egy újabb fajta tábla, sose találkoztam ilyennel, csak nagyon érzékeny volt, érdekes. Jó, sokkal gyorsabb az egész, áthúzom, iderakom, odakattintok, nem kell törölni. Csak megnyomom, eltűnik, kész. Tehát én ehhez ostoba vagyok, ha én nekem így kéne tanítanom, hát én elvesznék, de te ügyes vagy, neked ez ment.

I: Segített esetleg a tanulásban?

A: Igen.

I: Elképzelhető, hogy jobban meg tudtál jegyezni valamit, hogy ha azt a táblán csináltad, mint ha csak leírtuk volna?

A: Hát ugye maradandó volt, amit mi megkaptunk papíron. Hát feldolgoztam ugye hamar az interaktív tábláról is, de ugye ezt haza tudom vinni ezt a papírt otthon még egyszer, kétszer, háromszor át tudom nézni. Ha nem lett volna ez, akkor simán elfelejtettem volna mindent. Tehát mind a kettő segítség. A tábla fontos, mert vizuális alapon működő, tehát hamar feldolgoztam az információt. Ha hangzó nyelven lett volna vagy ilyesmi akkor az nem lett volna jó. Így a kettő együtt jó volt.

I: Emlékszel arra a honlapra, ahol filmet csináltunk? Vagyis képregényt. Amikor a két figura beszélgetett és ti írtátok be a párbeszédet. Az tetszett az a feladat?

A: Igen, abszolút. Játékos volt. Ugye párbeszédes volt, be kellett írni, hogy mi a neved, hogy vagy. Nekem nagyon tetszett, hogy így működik. Nagyon mozgékony az egész dolog, jó volt.

I: Szerinted az egy jó módja volt a szóbeli feladatnak?

A: Igen.

I: Ugye végül is írásban történt.

A: Hát a Margóval így gyakoroltunk. Hát én jöttem, aztán ő jött és akkor így. Hát gondolkodni kellett, beírni, tehát ez jó volt.

I: ha visszaemlékszel a szóbeli feladatokat, a párbeszédet általában egymással gyakoroltatok és néha jeleltetek közben miközben mondtátok az angol mondatokat.

A: Hát nem beszéltünk, hanem jeleltünk igazából.

I: De sokszor mondtátok is az angol mondatokat.

A: Igen, volt ilyen.

I: Ez így nehéz volt?

A: Nem volt vészes, nagyon keveset tudok, hát a Margó picit többet.. hát így az alapokból...sokat kellett gyakorolni. Piszkáltuk egymást emlékszem meg a szituációs feladatok... színpadon voltunk és akkor.. tehát ebből a piszkálódásból jött az egész párbeszéd. Azt hitte, hogy magyarul beszélek hozzá, aztán kiderült, hogy nem is, angolul mondtam. Vicces volt. Nem éretteztük egymást néha, hogy miről beszél, ja angolul, semmi.

I: Igen, ez nekem is érdekes volt, mert igazából ez nem is volt feladat. Ezt ti rögtönöztétek.

A: Hát szórakoztunk, igen.

I: Melyik feladattípus volt a leghasznosabb? Mint múltkor, emlékszel, amikor párbeszédet csíkokra voltak vágva, és azokat kellett sorrendbe rakni, vagy amikor a táblán dolgoztunk egy párbeszédrel?

A: (gondolkodik) Mind a kettő tetszett, ez is, az is, tehát változatos, ez is jó, meg az is jó.

I: Volt olyan feladat, ami nagyon tetszett? Ami a kedvenced volt?

A: (gondolkodik) Nem tudom. Minden tetszett. De nagyon jó volt az interaktív tábla, mert ugye vizuálisan láttam a dolgokat. Tehát a siketeknek ez nagyon jó, tehát a vizuális ingert sokkal hamarabb feldolgozzuk. Az jó volt nagyon. Tehát ez alapján sokkal könnyebb tanulni, mint tábla meg papír nélkül. Elvesznék, lehet, hogy unalmas meg száraz lenne az egész, így meg sokkal interaktívabb.

I: Ez most nagyon érdekel, hogy mondtad, hogy jó lenne az amerikai jelnyelv az órákon. El tudod azt képzelni, hogy esetleg amikor tanuljuk az írott angol szavakat akkor amellé jelentésként az amerikai jeleket is tanuljuk?

A: Igen, mert az amerikaiak daktiloznak, azt ismerem. Tehát az angolnak teljesen más az abc. A tenyerükön csinálnak valamit, fogalmam sincs, az teljesen más. Az amerikai könnyebb, mert a daktilt ismerem, van ugye a no, meg az ilyenek, nem tudom a britben ez hogy van, más biztos. Emlékszem, amikor találkoztam velük, picit más. Mondjuk, lehetne keverni a két

jelnyelvet, a britet meg az amerikaiakat, de az biztos, hogy a daktílozás az könnyebb. Tehát a betűket, azt csak így.

I: Köszönöm szépen, most nagyon sok ötletet adtál.

A: Nagyon szívesen.

Appendix 3

Interview with Anna

Interjúkészítő (I): Először is köszönöm szépen, hogy elvállaltad ezt az interjút.

Interjúalany (A):

Az első kérdésem az volna, hogy mikor és hogyan kezdted el tanulni az angolt?

A: Az első forduló hát mikor is volt... 16 éves korom körül. Véletlenül gyógypedagógus volt a szomszéd, én pedig szóltam neki, hogy tanítson meg engem angolul. Aztán később fél év múlva kb feladtam, meguntam az egészet. Aztán később, ugye veled nem régen, nyáron kezdtük el az egészet. Jó volt újra kezdeni és kiderült, hogy nagyon sok szót ismerek, emlékszem rá. Csak egy probléma van, hogy magamtól nem tudok írni, csak értem amiről szó van, de én magamtól nem tudom, s emiatt lehet nekem nehéz a tanulási folyamat.

I: Miért kezdtél angolt tanulni?

A: Nyáron azért kezdtem újra, mert funkciót töltök be most a SINOSZ-nál, és úgy gondoltam, hogy jó lenne hogyha egy picit azért angolul is tudnék.

I: Milyen élményeid kötődnek az angol tanuláshoz?

A: Jó, hasznos, hasznos új nyelvet ismerni meg használni és gyakorolni. Hogyha angolul tanulok, akkor... mert ugye magyarnál is előfordul nagyon sok olyan idegen szó, amit az angolt tudásom révén meg tudok érteni. Ilyen apróságok. Tehát maga ez az alap. Tehát, hogy ez így változatlan az idegen szavak esetében.

I: Miért járt el az óráimra?

A: Miért? Mert volt rá lehetőségem.

I: Akkor úgy kérdezem, hogy igazából a második óra után is azt mondhattad volna, hogy nem jössz többet.

A: Nem, szerettem járni. De hozzáállás kérdése az egész, meg ugye idő is. Plusz nagyon sok kihagyás után nehéz újra kezdeni. Hogyha folyamatosan lett volna lehetőségem megszakítás nélkül, akkor most már jobb lenne az egész. Egyszer megállok akkor vége. Nem csak az angolt nyelvtanulással kapcsolatos, hanem bármi más iskolai dologgal kapcsolatban is ez van.

I: Eszedbe jut bármilyen szituáció, amikor szükséged lett volna az angoltudásra?

A: Nagyon sokszor előfordul. Miért nem tanultam én meg angolul. Nem tudom, hogy magántanulóként ez megoldható-e, segítség nélkül, ezt nem tudom.

I: Emlékszel olyan helyzetre, amikor, jó lett volna, ha tudsz angolul?

A: Például, nem mostanában, de régebben voltam Németországban és akkor kellett volna, jó lett volna, mert nem tudtam kérdezni semmit, csak kézzel lábbal mutogattam.

I: Mire szeretnéd használni az angolt, mi a célod vele?

A: Hát jó, hogyha van egy idegen nyelvtudásom, bármikor, bárhol lehet ezt használni, ez hasznos, mert tudom hasznosítani.

I: Munkában esetleg, vagy inkább magánéletben?

A: Munkához, itt a SINOSZ-nál, emiatt fontos.

I: Volt olyan az órán, amit te, mint jelnyelvtanár alkalmaznál az órákon?

A: Más, teljesen más a módszer. A jelnyelvoktatás más módszeren alapszik, nem lehet szerintem összehasonlítani a kettőt.

I: Semmi... Feladattípus esetleg?

A: Én arra törekszem, hogy az órán csak egy nyelv legyen jelen. Nemrégien szembesültem azzal a ténnyel, hogy most is úgy folyik a jelnyelvoktatás, hogy két nyelven. És akkor az írásra kell válaszolni. Nem tartom jó módszernek. Csak vizuális alapokra kéne fektetni, mert ez egy jelnyelv, nem hangzó nyelv.

I: És neked például problémát jelent a jelnyelvtanulásnál a jegyzetelés? És nektek angolban esetleg ez problémát jelentett, hogy magyarul kellett jegyzetelni, tehát, hogy ez így nehezebben maradt meg?

A: Engem nagyon zavart. Tehát egy nyelv legyen az órán, ahhoz az angol. Könnyebben meg lehetne ezáltal tanulni.

I: Ez most nagyon érdekes, amit mondasz, mert kicsit másabb, mint amit Erika mondott. Vele már megcsináltam az interjút. Kicsit visszatérek még.

Volt olyan szó, vagy kifejezés, amit az órán tanultál és már használtad az életben?

A: Hát ilyen szokásos alapszavakat igen. Vagy például tv-ben filmből, amit láttam. Néha le tudom olvasni szájról is, angolul nézem, akkor értem... néha.

I: Szerinted segítené, ha az amerikai jelnyelv megjelenne az angolórán?

A: Nem tudom, nem nagyon látok ilyet. Tehát a filmekben sem annyira jelenik meg. De van néhány egyéni, ami szituáció alapján működik, de kevés. Tehát inkább a jelnyelvet használják, és nem beszélnek annyira.

I: De esetleg 1-2 angol szó kezdőbetűjében például segítséget jelenthet az amerikai jel.

A: De, akár, lehet.

I: De el tudnád képzelni, hogy órán azt is tanuld?

A: Én el tudom képzelni, mert a siketek nem tudnak kiejteni semmit angolul. Írás az alap, meg a betűzés az alap, ugye ezt használják. Ha lenne 1-2 jel, daktíl az segítené. Szerintem nincs akadálya ennek.

I: Hogy érzed, miben fejlődöttél az órán?

A: Csak az tudom mondani, hogy megerősített, megerősítette bennem azt, hogy nem felejtettem. 15 évvel ez előtt kezdtem és nem felejtettem. Sajnálom, hogy nem folytattam, mindig megálltam, még mindig ugyanabban a helyben állok.

I: Milyen nehézségekkel találkozottál az órán?

A: Az utolsó órán már bővebb mondatokat, tehát ilyen bővített mondatokat vettünk. Mi van a táskában, ilyesmiket. Az már nekem hosszú volt.

I: Mi az, ami tetszett az órán?

A: Minden.

I: Volt esetleg kifejezetten olyan feladattípus, ami tetszett?

A: Volt olyan, ami nehéz volt. Persze megkérdeztem, hogyan kell ezt megcsinálni stb. De így melyik tetszett, nem tudom. Az lyukacsos szöveg, amikor be kellett raknom a szavakat, a ragozással kapcsolatos, az a pótló, az jó volt.

I: Mennyire voltál elégedett az óra tempójával?

A: Igen, elégedett voltam.

I: Nem volt nehéz, hogy különböző szinten voltatok Erikával?

A: Igen, nehéz volt azért. Néha úgy éreztem, hogy fölöslegesen ülök ott és várok, hogy történjen valami. De nem, nem hagytam magam, nem várakoztam, akkor önállóan csináltam valami más feladatot, akkor ismételtam, nem volt vészes, megoldottam.

I: Mennyire okozott gondot az, hogy én csak alapszinten jeleltem az órán?

A: Nem okozott gondot, nem volt probléma. Jól megértettük egymást. Csak nekem kell tanulni angolul. Tehát ennyi. Régebben, amikor elkezdtem angolul tanulni gyógypedagógustól, ő ugye nem tudott jelelni. De egy szót sem. Akkor is tudtam tanulni angolul.

I: Tehát akkor mit gondolsz arról az állításról, hogy csak az tanítson jelnyelven angolt, aki magas szinten jelel?

A: Igen, mert néha meg kell magyarázni dolgokat magyarul is. Előfordulhat ilyen. Jó, hogyha magas szinten tud valaki jelelni. Nem rólam van szó feltétlenül, hanem a többiekéről, másokról, többi siketről, nekik szükséges lehet.

I: Tehát akkor jobb lenne, ha nem is fogna bele az ember, csak ha már elért arra a szintre. Az angol tanításra gondolok.

A: Hát a csoporttól is függ. Mondjuk, hogyha ugye Erikával hasonló szinten lennénk, vagy hasonló szintű csoportba lennénk, akkor nem lenne muszáj magas szintű jelnyelvtudást alkalmazni, ha kicsit alacsonyabb kompetenciájú ember lenne ott, akkor lehet, igen. Hát figyelembe lehet venni például, hogy érettségije van-e, v nincs-e, ez is különbség lehet.

I: Probléma az, hogy kevés az az angol tanár, aki tud jelelni, vagy egyáltalán tanítana jelnyelven. Látsz erre esetleg valamilyen megoldást?

A: Hogyha kell jelelni pluszba, akkor úgy érezném, mintha hogyha én ellennék kényeztetve, kicsit ilyen kényeztetésnek érezném, mint hogyha luxus lenne az egész.

I: Ezt ki tudnád fejteni egy kicsit?

A: Én nem értek egyet azzal, hogy jelelni kell Magyarországon [nem ért egyet az interjúalany azzal, hogy jelelni kell az angol órákon csak azért mert Magyarországon vagyunk –szerző]. Ha Magyarországon vagyunk, akkor a magyar jelnyelvet használjuk, de hogyha angolul tanítanak, akkor magyarul, tehát magyar jelnyelven tanuljunk? Tehát magyar jelnyelven menjen az oktatás? Angolul beszéljünk magyar jelnyelv? Nekem ez ütközés. Akkor inkább semmi ne legyen. Egy nyelven tanuljunk, egy nyelvet beszéljünk. Amit az előbb mondtam, hogy a jelnyelvoktatásban szeretném, hogyha egy nyelv lenne, így tanuljunk, ehhez alkalmazkodjunk, ugyanezt gondolom az angol nyelvvel kapcsolatban is. Mert ugye máskülönben időhúzás, elmegy az egésztől az idő.

I: Mit gondolsz azokról a feladatokról, amikor úgy gyakoroltuk a párbeszédet, hogy nem beszéltek, hanem igazában írásban kommunikáltatok. Emlékszel arra honlapra, ahol videót készítettünk?

A: Igen, emlékszem.

I: Mit gondolsz róla?

A: Jó volt. Hát írásban csináltuk az egészet, ha én külföldre utaznék, akkor is írásban beszélgetnénk. Persze ha két siket találkozik, akkor a jelnyelv dominál. Néha nem árt, ha angol szavakat is mondunk egymásnak, de nem teljesen értelmes mondatokat mondunk, csak szavakat dobálunk. Valóban az írásbeli lenne a jó. Az jó volt.

I: Hogy tetszett az interaktív tábla?

A: Nagyon, nagyon tetszett. Mai világ technikai eszközei, ez jó.

I: Korábban már dolgoztál interaktív táblával?

A: Igen, én is használom.

I: Mit gondolsz a Quizlet oldalról?

A: Jó.

I: Hasznos volt a tanulásban?

A: Igen. A memorizáláshoz nagyon jó volt, sokat segített, fontos.

I: El tudnád képzelni, hogy esetleg a jelnyelvoktatásban is használd az oldalt?

A: Igen, de ugye nem szavak esetében. Hát ugye a jelnyelv teljesen más.

I: A képek segítettek?

A: Igen. Például most a képekről jut eszembe... plusz a szöveg volt ott, vagy városok, például nem tudom Moszkva vagy Párizs mondjuk... Akkor ott a kép ugye Párizsról, és akkor angolul oda volt írva, hogy Paris és akkor össze kellett kapcsolni. Ez jó, de elképzelem, hogy a jelnyelvben, tehát ez hogyan tudnánk hasznosítani? Tehát nem a szót, hanem a daktílt mondjuk. Tehát a P-A-R-I-S daktílt. Tehát így egynyelvű lenne, igen.

I: Vagy esetleg videókat is lehetne feltölteni, az nagyon jó lenne.

A: A videó jó, csak a kép maga is vizuális, tehát mindegy. A videó is vizuális anyag, de a kép még mindig egyszerűbb és olcsóbb. Csak a szöveg más.

I: Mesélnél nekem egy picit arról, hogy amikor először tanultál angolt, akkor milyen feladattípusokkal találkoztál? És a tanárod milyen módszerekkel tanított?

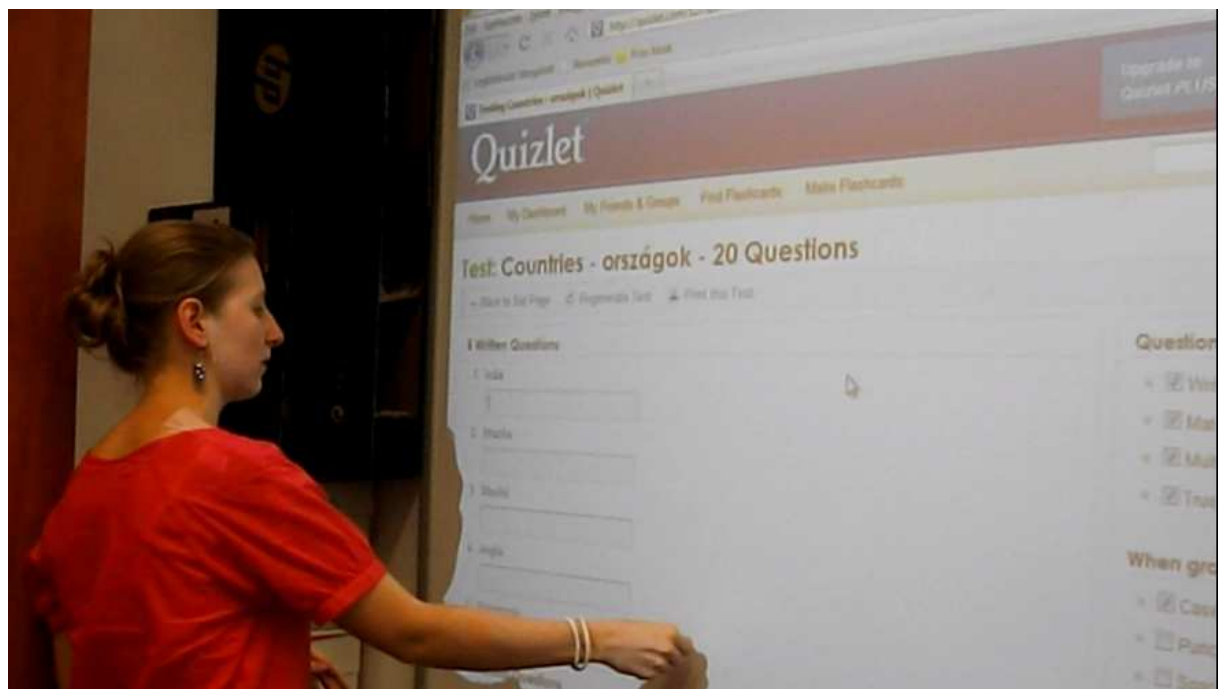
A: Volt egy könyv, angol könyv, és akkor mentünk tematikusan az első, második, harmadik lecke...leckénként. Nem volt különleges vagy az órához mért, csak ilyen baráti alapon volt az egész. Tehát nem volt egy konkrét óra, mit kell csinálni, hogyan. Megmagyarázta, én meg megcsináltam egyedül, házi feladatként, ennyi. Nem volt ilyen kivetítés, meg mit tudom én micsoda. Magántanuló voltam.

I: Köszönöm szépen!

Appendix 4

www.quizlet.com

The screenshot shows the Quizlet website interface. At the top is a blue navigation bar with the Quizlet logo, an 'Upgrade to Quizlet PLUS' button, and links for Profile, Feedback, Settings, Logout, and Help. Below this is a light-colored navigation bar with links for Dashboard, Find Sets, Create Set, and Inside Quizlet, along with search bars. The main content area is divided into three sections. On the left, a sidebar contains 'Share this set' (with a note about privacy), 'About this set' (showing it was created by a teacher on July 1, 2012, with the description 'Nemzetiségek nevei' and class 'Angol park'), and buttons for 'Add to favorites', 'Edit This Set', and 'Delete'. The central section displays a study set titled 'Nationalities' for the word 'Hungarian', showing the Hungarian flag and the word 'magyar'. It includes a progress bar at 7/15 and a 'Both Sides' checkbox. At the bottom of this section are buttons for 'Study' (with sub-buttons for Speller, Learn, and Test) and 'Play Games' (with sub-buttons for Scatter and Space Race). On the right, a 'Set Champions' section lists 'Scatter Champion' (14.6 secs by Anna), 'Space Race Champion' (158,410 points by Anna), and 'Speller Champion' (100% correct by Anna). Below this, a 'Completed "Learn" mode' section shows the name 'Anna'.



Appendix 5

www.dvolver.com

Dvolver moviemaker

SCENE 01 OF 01 / TYPE IN THE CHARACTERS' LINES

SELECTED:

LIMIT = 100 TEXT CHARACTERS PER CHARACTER'S LINE.

CHARACTER 1: Hello! I'm Max. What's your name?

CHARACTER 2: Hi! I'm Katie. Nice to meet you!

CHARACTER 1: (OPTIONAL) Nice to meet|

CHARACTER 2: (OPTIONAL)

CHARACTER 1: (OPTIONAL)

CHARACTER 2: (OPTIONAL)

Dvolver moviemaker

/ PREVIEW YOUR MOVIE & SEND IT TO FRIENDS

NOTE: USE COMMAS TO SEPARATE NAMES AND EMAIL ADDRESSES.

RECIPIENT NAME(S):

RECIPIENT EMAIL(S):

YOUR EMAIL:

WOULD YOU LIKE TO JOIN THE DFILM MAILING LIST? ☐ YES ☐ NO

MOVIE PREVIEW:

Hello! I'm Max. What's your name?

◀ BACK SEND ▶

Appendix 6

