

КЪМ ЕФЕКТИВНА ОЦЕНКА НА ЕЗИКОВАТА И КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ ГЛУХИ ДЕЦА В УСЛОВИЯТА НА ДВУЕЗИЧИЕ

Славина Лозанова^а, Ивелина Стоянова^б

Нов български университет^а; Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“,
Българска академия на науките^б; Институт „Науки за глухите хора“^{а,б}

lozanovaslavina@gmail.com^а, iva@dcl.bas.bg^б

Резюме: Настоящата статия предлага анализ на съществуващите практики в обучението на деца със слухови нарушения с акцент върху методите за оценка на езиковата компетентност с оглед на компенсиране на затрудненията в ученето. Езиковата компетентност се разглежда в контекста на специфичната форма на бимодален билингвизъм при деца със слухови нарушения, при които се усвояват и използват словесен и жестов език. В тези условия се налага разработването на методология за комплексна оценка на езиковата компетентност и на двата езика, като се отчита нивото на владеене на всеки език. Оценката има ключово значение за формирането на индивидуален подход за обучение и терапия при децата със слухови нарушения.

Ключови думи: български език, жестов език, глухи деца, бимодален билингвизъм

1. Въведение

Индивидуалният подход, обезпечаващ качествено обучение, терапията и системата от дейности по образователното приобщаване на учениците с глухота и слухови нарушения, предполага отчитане на комплекса от фактори, определящи личностното им развитие. Оказва се, че степента на слухова загуба, времето на нейната поява, средата на обучение на учениците не са от толкова съществено значение за детското развитие, колкото езиковата среда и условията в ранна детска възраст, свързани с усвояването на езика (езиците).

Индивидуалният подход на обучение предполага оценка на всеки компонент от значение за личностното развитие на учениците и най-вече на езиковата им компетентност. В ситуация на слухов дефицит възможностите за развитие на вокален език зависят от степента на слуховото нарушение, вида слухопротезиране и компенсаторните възможности на детето. Въпреки въвеждането на съвременни методи за ранно слухопротезиране като кохлеарната имплантация, жестовият език доказва своята ефективност като средство за ранна комуникация, инструмент за познавателно развитие, обучение, образование и социален живот.

Настоящата статия има за цел обобщено да представи особеностите на бимодалния билингвизъм (владее и използване на словесен и жестов език) при глухите деца и възможностите за активното прилагане на билингвистично обучение. Фокус на статията представлява оценката на езиковите и комуникативните умения на детето в условията на двуезичие, която е основополагаща за подбора на подходящи и ефективни методи за терапевтично и образователно въздействие.

2. Бимодалният билингвизъм в условията на слухово нарушение

Билингвизмът е сложно явление, което засяга многокомпонентни понятия като език, езикова способност, комуникация и поради това се разглежда от различни аспекти, най-общо като индивидуална проява и като социално явление.

Психолингвистичните дефиниции са обособени около по-разпространеното сред хората тълкуване на понятието – билингвистичната личност успешно владее два и повече езика. Герганов (Герганов / Gerganov 1994) предлага тясна дефиниция на двуезичието като личностна характеристика на индивид, който борави достатъчно добре с двата езика и ги използва като средство за комуникация. Авторът обръща внимание на факторите, влияещи върху формирането на билингвистичното поведение, между които освен езиковите способности и интелигентността, мотивацията и социал-

ната нагласа към носителите на този език са от голямо значение и: „...психологическият момент на желан избор на употреба и различно отношение към единия от двата езика“ (Герганов / Gerganov 1994: 4).

Други автори приемат, че има двуезичие, ако в допълнение към първия си език човекът притежава някакви, макар и частични знания на втори език за поне едно езиково умение (Стойчева / Stoycheva 2012).

Социолингвистичните определения разглеждат билингвистичните прояви в контекста на езиковите общности, принадлежността на индивида към тях, обусловена от езиковата употреба. Практиката на употреба на двата езика от една личност се определя от активността на участниците по отношение на членството им в съответните езикови групи.

Един от критериите за дефиниране на билингвистичното поведение се отнася до оценката на общата езикова компетентност, проявяваща се като конкретно постигнато ниво на езикови познания и употреба. В тази връзка се различават „минимални“ и „максимални“ форми на двуезичие (по Стойчева / Stoycheva 2012). При първата форма индивидите притежават само елементарни познания по единия от двата езика, усвоени на принципа на наизустяване на цели конструкции, свързани с конкретни ситуации – поздравя, готови фрази и т.н. Максималната степен на проявление на билингвистичната компетентност се изразява в отлично владение на двата езика на ниво, което е близко до това на носителите на съответните езици. Тази форма се използва почти синонимно с „балансиран“ билингвизъм, за който е характерно равнопоставено владение на двата езика, но продължително във времето.

Семилингвалните форми са характерни за билингви, които демонстрират пропуски в познанията и употребата и на двата езика с изявена слаба комуникативна надеждност. Проявленията при тази форма се наблюдават в езиковата действителност на емигрантски семейства и малцинствени общности, ползващи език, различен от този на мнозинството, сред което живеят. Кючуков използва термина „непълнен“ билингвизъм, за да определи двуезичието при деца от турски и ромски произход на територията на България (Кючуков / Kyuchukov 1997: 5). В подобна форма се проявява и словесно-жестовият билингвизъм при децата със слухови нарушения, като се наблюдават големи различия в нивото на владение на всеки от езиците.

Двуезичието в условията на глухота се изразява в използването на два езика – единият е езикът на масовата среда от чуващи в неговата писмена и понякога устна форма, а другият е езикът на малцинството – жестовият език на глухите хора на територията на страната, в която живеят (Grosjean 2010). Съществува разнообразие по отношение на функционалната употреба на езиците и равнището на езиковата компетентност. Някои индивиди владеят добре и двата езика, но рядко ги използват равнопоставено. Други често използват и двата езика, въпреки че не ги владеят на еднакво добро ниво (Baker, Jones 1998).

Билингвизмът, при който се използват словесен и жестов език, се нарича **бимодален**, защото се ползват различни канали за предаване и съответно приемане на информацията. Жестовият език използва разположени в пространството движения на ръцете, които се възприемат зрително (пространствено-зрителна модалност), докато словесният език в устната си форма представлява поредица от звукове, които се възприемат слухово (артикуляционно-слухова модалност). При устно общуване на словесния език също можем да имаме пространствени движения и зрително възприемане, но то е с помощна функция, докато при общуване на жестов език това е основният канал за предаване и приемане на информация, т.е. това е основната модалност.

Първият фактор в основата на различието между чуващи и глухи билингви е слуховата недостатъчност, която възпрепятства естествения ход на овладяване на говоримия език още от ранна детска възраст. Възприемането на устна реч по слухов път е недостъпно за глухите деца. Повечето от тях са от семейства на чуващи, които общуват чрез устна реч, и не са в състояние да достигнат до равнището на свободна употреба на словесния език, докато не попаднат в условията на организирано обучение по огромяване (McAnally et al. 1994). Пряката връзка между механизмите за слухово възприемане и механизмите за пораждаване на реч обуславя трудностите и особеностите във формирането и пълното усвояване на едно от продуктивните умения – устната реч. В зависимост от клиничната характеристика на нарушението, говоренето и слушането (разбирането чрез слухово възприемане на информация) като езикови умения е възможно никога да не бъдат развити пълноценно.

Друго различие се корени в това, че глухите билингви, за разлика от чуващите, са принудени да поддържат двуезичната си компетентност без възможност да избират водещия си език (Grosjean 2008). За разлика от чуващите, които в даден етап от живота си могат да функционират като монолингви, по-голяма част от глухите хора са в ситуация на двуезичие принудително, т.е. рядко функционират само в монолингвалния край на скалата.

Според Baker (Baker 2001) различаваме четири основни езикови способности: грамотност и възможност за изразяване; слушане; говорене; четене и писане. Други автори (Nover et al. 1998) добавят допълнителна лингвистична компетентност в първата категория – жестова грамотност, дефинирана като способност да разбираш и да се изразяваш с жестове. Това става основа за разработването на билингвистични рамки за оценка на комплексната езикова компетентност на глухите деца.

Превключването между двата езика може да се случва несъзнателно или като когнитивно управляван процес в зависимост от условията на комуникацията, комуникаторите в нея, комуникативната цел, социалния контекст. Различието на билингвистичното поведение при глухите се свежда до изключителната възможност за паралелен вербално-жестов изказ. Така смисълът на даден текст може да се предаде чрез средствата на жестовия език или на словесния език, но за разлика от чуващите билингви тук е възможна и „паралелна“ речева дейност – жестовете съпровождат устната реч (калкиране, наслагване на жестове върху думите). Това обаче е непълноценен начин на изразяване на жестов език. Характерни лингвистични прояви са и свръхгенерализирането (налагане на общи граматически категории за двата езика) и опростяването (пропускане на служебни изразни средства на единия език под влияние на другия). Обяснението на тези прояви е в интерференцията и използването на т. нар. междинен език (inter-language) и „контактна жестуалност“ (Lucas, Valli 1992).

Изборът на език – словесен (реализиран в устна, писмена или паралелна словесно-жестова, калкираща реч) или жестов зависи от редица фактори като: възраст на диагностициране, степен на слухова загуба и възможности за компенсиране чрез технически средства, достъп до жестов език в непосредственото обкръжение, включително готовност на семейството да научи жестов език и въвлеченост в терапевтичните занимания с детето, общо познавателно развитие. Трябва да се вземе предвид и достъпът до билингвистично обучение, тъй като в много населени места в България не се предлага подобно обучение.

3. Билингвистичното обучение при децата със слухови нарушения

Пионери в развитието на билингвистичния подход на обучение при децата със слухови нарушения са скандинавските страни, Великобритания и САЩ, където още от 80-те години на ХХ век започва системното използване на жестовия език като методическо средство за обучение и огромяване на глухи деца. Въвеждането на билингвистичния подход на обучение става в отговор на проблемите на изцяло оралния подход на обучение, дефицитите в познавателното развитие поради ограничената словесна комуникация в ранните детски години, както и изследванията, показващи, че жестовите езици са самостоятелни езици с определена структура (Conrad 1979; Stokoe 1960).

От ключово значение са изследванията върху усвояването на езика, които показват, че развитието на жестовия език е сравнимо с развитието на словесния език. Отбелязва се обаче, че при глухите деца от чуващи семейства усвояването и на двата езика е възпрепятствано – на словесния поради липсата на слухово възприятие, а на жестовия поради недостатъчно познаване на езика от страна на възрастните в непосредственото обкръжение. При тях се наблюдава изоставане в езиковото, а от там и в познавателното развитие (Berk, Lillo-Martin 2012; Swanwick 2016). За преодоляване на това предизвикателство се стимулира ранното въвеждане на жестовия език в семейството, което да даде възможност на родителите да го усвоят заедно с детето, като се наблюдават и различни форми на смесване и взаимно проникване на двата езика (language blending), което се възприема за нормално (Bishop 2010).

Все още обаче в литературата няма единна дефиниция на билингвистичния подход. Официалните политики и установените практики варират значително между различните държави, най-вече с оглед на съотношението между използването на словесния и жестовия език, както и използването на писмената и устната форма на словесния език (Swanwick 2016). Основната положителна характеристика на билингвистичното обучение е, че дава възможност за избор на

езика, който е по-достъпен за детето в различните етапи и сфери на обучение, включително за обогатяване на знанията и по двата езика – обогатяване на речника и усвояване на граматическата структура и умения за употреба на езика.

Философската концепция за приобщаващото образование се основава на убеждението за възможностите и силните страни в развитието на децата и учениците със специални образователни потребности. Противно на интеграцията, идеята за приобщаването задължава не децата със специални образователни потребности да се адаптират към условията на средата и установените образователни стандарти, а средата да се съобразява с особеностите на развитието на учениците. На практика индивидуалният план за подкрепа включва модифицирани стандарти за училищни постижения, методи за преподаване, учене и оценяване, съобразени с развитието на ученика. Оценката на индивидуалните потребности с оглед на езиковата компетентност е ключов момент в планирането, провеждането и проследяването на напредъка в обучението на учениците.

В България до момента билингвистичният подход на обучение при глухите деца не е официално установен и не се прилага системно. Едва в последните години започва да се говори за методическите аспекти на билингвистичното обучение и да се прилагат подобни методи, засега в рамките на отделни проекти и частни учебни центрове. До момента не се провежда и обучение по български жестов език при деца със слухови нарушения. Първите усилия в тази посока от страна на Министерството на образованието и науката са свързани с разработването на Методика за обучение по жестов език за глухи деца в предучилищна и училищна възраст (Балканска и др. / Balkanska et al. 2020) и Методика за обучение на сляпо-глухи деца (Цветкова-Арсова и др. / Tsvetkova-Arsova et al. 2020).

Ситуацията се усложнява и от факта, че липсва системно описание на българския жестов език от гледна точка на неговата граматична система и в съпоставка със словесния език и с други жестови езици. Единствени до момента разработки, разглеждащи елементи от граматичната система на българския жестов език, са представени от Лозанова (Лозанова / Lozanova 2015) и Тишева и др. (Тишева и др. / Tisheva et al. 2017). За полагане на успешно обучение по жестов език като част от образователната програма при децата със слухови увреждания е необходимо детайлното проучване на езиковите явления, най-вече с фокус върху общите и различните черти между словесния и жестовия език, предизвикателствата в усвояването на двете езикови системи и превключването между тях.

4. Езикова компетентност и предизвикателства за оценяването ѝ

4.1. Обхват на езиковата компетентност

В Държавните образователни изисквания на МОН за обучението по роден български език в предучилищното и началното училищно образование са посочени следните основни елементи: езикови компетентности, комуникативноречеви компетентности, литературни компетентности и социокултурни компетентности. Прави се категорично разграничаване между знанията за езиковите елементи, принципите и правилата за съчетаването им в по-сложни конструкции и знанията и уменията за процедурна употреба на езика.

За целите на изследователската работа тук разглеждаме комплексната езиково-комуникативна компетентност, която включва: (а) езикови знания – знания за лингвистичните единици от различните равнища на езиковата система; (б) метаезикови знания – познаване на терминологията, граматичните правила за съчетаване на езиковите единици, граматичната норма; (в) прагматични знания и умения – знания и умения за правилна употреба, познаване на особеностите на комуникативната ситуация и съобразяване с целите на комуникативния акт и постигане на ефективност в общуването; (г) социокултурни знания – отчитане на социокултурните параметри на комуникацията.

Спецификата, съпътстваща овладяването на езика и развитието на езиковата способност, броят езици и езикови средства за комуникация, езиковата среда в училище и при неформален контакт имат отношение към равнището на езиковата компетентност при глухите деца в значително по-голяма степен от нивото на слуховата загуба. Въпреки възможностите за ранно слухопротезиране и прогресивно развиващите се технологии за компенсиране на слуховата загуба, преодоляването на езиковата депривация в детска възраст продължава да вълнува изследователите, теоретици и

практици, работещи с глухи деца. Разнообразието сред глухите деца е огромно не само поради различията по отношение на вида слухова загуба, времето на нейната поява и степента на увредата, но и поради индиректната връзка между степента на слухова загуба и равнището на езикова компетентност на словесен език.

Тестовите за ранна оценка на езиковите умения трябва да обслужват едновременно терапевтичния процес и целите на обучението, както и да разкриват възможностите на децата и учениците със слухови проблеми. От гледна точка на терапевтичния процес тестовите трябва да осигуряват информация за равнището на развитие на езиковата система и да планират процеса на преодоляване на конкретни клинични проблеми. Езикът трудно може да бъде отделен от слухово-речевото, когнитивното и емоционалното развитие. От гледна точка на обучението оценката има за цел да установи степента на продукция и разбиране на езика според съответните за възрастта образователни стандарти. Всички тестове трябва да разкриват не само проблемните сфери, но и възможностите на децата и учениците, техните силни страни, на базата на които да може да се планира обучението като интегративна цялост – преподаване, учене, оценяване, заложили дейности в плановете за подкрепа, съобразно вида подкрепа за личностно развитие.

4.2. Подбор на подход за оценяване

Разнообразието сред инструментариума от тестове е огромно, което налага определяне на критерии за подбор: (а) цел на теста – за целите на слухово-речевата терапия, за обучението, за проследяване на прогреса, за регистриране на постижения и др.; (б) ползватели на теста – учители, терапевти, родители; (в) параметри на практическо приложение – еднократни скрининг тестове или продължителна серия от тестове за многокомпонентна оценка и проследяване на прогреса; (г) форма на приложение – в игрова форма или структуриран тест; (д) валидност и достоверност – дали дава отговори на поставените въпроси, доколко отчита всички компоненти на езиковата компетентност и за колко време резултатът остава относително валиден.

Основното предизвикателство е ограниченият набор от съществуващи техники и подходи, които да отчитат особеностите на езиковата компетентност при глухите деца в ранна детска възраст, в предучилищна и начална училищна възраст с оглед на тяхното двуезичие. Разчита се или на стандартизирани тестове за чуващи ученици, които да се адаптират за оценка на жестовата компетентност на глухите ученици, или се разработват авторски неформални тестове за оценка на езиковата компетентност на глухите ученици (Haug, Mann 2008). Ограничен е и наборът от стандартизирани тестове за оценка на жестовата компетентност, като те изискват дълго време за администриране и за анализ на резултатите, както и сериозни познания за жестовия език.

За условията на българското образование установените инструменти за оценка на индивидуалните потребности в много голяма степен разчитат на методологията за невропсихологично изследване (Матанова, Тодорова / Matanova, Todorova 2013). Регистрира се състоянието на отделните висши корови функции – праксис, гнозис и език.

Основните компоненти в диагностичния процес включват:

- Оценка на езиковото разбиране, която има за цел да оцени „способността на детето да оперира с лингвистичните символи – метафонологично и семантично“ (Матанова, Тодорова / Matanova, Todorova 2013: 34). Съставна част на езиковото разбиране са фонологичните езикови умения и фонологичната осведоменост, предлозите, предложните отношения, прости вербални инструкции, сложни линейни инструкции, разбиране на поговорки и метафори.
- Оценка на езиковата изява в устната реч, която включва артикулационния статус и праксис, способността за артикулиране – на ниво изолирани фонемни, в серия опозиционни фонемни, думи, повторения на многосрични думи, повторена реч, спонтанен говор и автоматизирана реч. Преразказ на слухово възприет текст и разказ по серия картини.
- Оценка на езиковото възприемане на писмена реч – четене на езикови единици от различен порядък и различна сложност, възприемане на думи, прости и сложни изречения, както и на цялостен текст с неговата структура.
- Оценка на езиковата изява в писмената реч – писане на езикови единици от различен порядък, писане, преписване, автоматизирано писане, писмен разказ по картина.

В оценката на индивидуалните потребности езиково-говорното развитие и комуникативните умения са разделени на експресивна и рецептивна реч. Към експресивната реч са описани стимули за изследване на комуникативната функция на езика, като „иницира общуване“, „води диалогична реч“, използва „жест за посочване“, „използва жестове и други средства за комуникация“ (Матанова, Тодорова / Matanova, Todorova 2013).

Радулов, Арсова и Балканска (Радулов и др. / Radulov et al. 2015) прилагат функционален подход за оценяване на развитието и потребностите на деца и ученици с множество увреждания. Оценката на „комуникация и езикова сфера“ се извършва чрез чек-лист от точки за експресивната и импресивната страна на комуникативния акт. Изследването на писмената форма на речта е отделена, както и звукопроизношението. Резултатите се отчитат по скала 0 – 4 според изпълнението на задачите, като 0 означава, че лицето никога не изпълнява точката по никакъв начин, а 4 – изпълнява точката постоянно, напълно, правилно и спонтанно без подсказване, насочване и помощ (Радулов и др. / Radulov et al. 2015: 33). В методиката имплицитно е заложена възможността децата с множество увреждания да използват и разбират естествени жестове, да следват прости инструкции, подадени в жестава форма, да имитират и подражават на жестове или жестава реч, да разговарят в жестава форма. Авторите разглеждат жестовете единствено в концепцията на невербалната / паралингвистична комуникация, а не като самостоятелни лексикални единици на жестовия език.

Степента на жестовата компетентност на деца и ученици със слухови нарушения от предучилищна и начална училищна възраст, обучавани в специалните и общообразователните учебни заведения в България, започва да се изследва с цел въвеждане на българския жестов език в образованието (Балканска и др. / Balkanska et al. 2020). Анализът на резултатите показва, че децата до начална училищна възраст не демонстрират високо равнище на владееене на жестовия език. Нещо повече, в тази възраст в по-голяма степен се използва симултанната словесно-жестова комуникация, докато в началната училищна възраст словесните средства преобладават над жестовите. Жестовата компетентност се оценява като лексикален фонд (набор от познати и използвани жестове) и в по-малка степен се интерпретират резултатите от гледна точка на граматиката на езика.

4.3. Към унифицирано оценяване на комплексната езикова компетентност

Хората с увреден слух могат да се разделят на две групи. В първата група попадат всички хора с увреден слух, които доминиращо използват жестов език, докато при втората група словесният език се използва в по-голяма степен с преобладаване на писмената форма и по-ограничено на устната форма. Особеностите на езиковата компетентност на двете групи не могат да се разглеждат извън социалните и образователните фактори, които определят особеностите на словесно-жестовия билингвизъм. В тази връзка Гроужон (Grosjean 2008) предлага рамка за оценка на езиковата компетентност в условия на билингвизъм, като отчита всички компоненти и на двата езика. На тази основа се създава и езиков профил на лицето (или ученика), който отчита степента на владееене на отделните езици. В Таблица 1 се представят възможните варианти на уменията за разбиране и продукция на всеки от езиците и с оглед на модалността, чрез която се осигурява информационният обмен в комуникативния акт.

Таблица 1. Разнообразие с оглед на езика, формите на речева дейност и модалността на информационния обмен

| Модалност на изразните средства | Словесен език | | Жестов език | |
|---------------------------------|---|--|----------------------------------|-------------------------|
| | Продуктивни (комуникативно-речеви) умения | Перцептивни умения | Продуктивни умения | Перцептивни умения |
| Вокална | Говорене | Слухово възприемане / зрително отчитане по устните | – | – |
| Графемна | Писане | Четене | Писмено предаване на жестов език | „Четене“ на жестов език |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|--|------------------------|--|
| Жестова (пространствено-движенческа) | Говор и симултанно предаване с жестове (калкиране) | Слухово възприемане на говор / зрително възприемане на жестове и отчитане по устните | Естествена жестова реч | Визуално възприемане на естествена жестова реч |
| Графемно-пространствена (дактилна) | Продукция и възприемане на информация чрез побуквено предаване / изписване на текст чрез жестове (дактилеми – жестове, предаващи отделните букви от азбуката на словесния език). | | | |

Таблица 2. Езиков профил на: (а) лице със слухово нарушение с доминираща употреба на жестов език и (б) лице със слухово нарушение с доминираща употреба на словесен език (по-тъмен цвят съответства на по-добро владение)

| | (а) Лице с доминиращ жестов език | | | | (б) Лице с доминиращ словесен език | | | |
|------------------------------|----------------------------------|-----------|-------------|-----------|------------------------------------|-----------|-------------|-----------|
| | Словесен език | | Жестов език | | Словесен език | | Жестов език | |
| Модалност/канал на продукция | Продукция | Перцепция | Продукция | Перцепция | Продукция | Перцепция | Продукция | Перцепция |
| Вокална | | | | | | | | |
| Писмена | | | | | | | | |
| Жестова | | | | | | | | |
| Дактилна | | | | | | | | |

Въз основа на това Таблица 2 представя езиковите профили на глухи хора с доминиращ жестов език и доминиращ словесен език. Основна цел на езиковото обучение и езиковата терапия при децата с увреден слух е постигане на балансиран билингвизъм, при който са еднакво добре развити уменията за словесно (основно писмено и доколкото е възможно устно) и за жестово общуване. За целта приоритетно трябва да се намерят ефективни методи за стимулиране на проблемните области на усвояване на всеки от езиците и взаимното им подобряване.

5. Заключение

Основната насока за бъдеща работа е създаването на инструментариум за оценка на комплексната езиково-комуникативна компетентност на децата със слухови нарушения в условията на двуезичие. Този инструментариум трябва да е съобразен с възрастта на децата, но най-вече с особеностите на българския словесен и българския жестов език. Езиковата компетентност е пряко обвързана със социалния опит и познавателното развитие на детето и оценката трябва да отчита и разграничава езиковата компетентност от общата социално-културна компетентност. Същевременно оценката трябва да отчита специфичните условия на приложение на всеки от езиците и в тази светлина трябва да се намери подходящ формат за тестване на езиковите умения в характерните за езика сфери на употреба.

Благодарности

Изследването е извършено в рамките на проекта „Онлайн учене при учениците със слухови нарушения: оценка на езиковата компетентност и преодоляване на комуникативните затруднения“, финансиран от Фондация „Америка за България“ по програма „Следващите 10 – в подкрепа на значими идеи през следващите десет години“, Договор № HUM.1025 от 03.12.2020 г.

Цитирана литература / References

Балканска и др. 2020: Балканска, Н., Сл. Лозанова, К. Дионисиева. *Методическо ръководство за обучение по български жестов език в предучилищна и начална училищна възраст*. София: МОН. [Balkanska et al. 2020: Balkanska, N., Sl. Lozanova, K. Dionisieva. *Methodicheskoto rakovodstvo za obuchenie po balgarski zhestov ezik v preduchilishтна i uchilishтна vazrast*. Sofia: MON.]

- Герганов 1994: Герганов, Е. Билингвизъм в началното образование. – В: *Начално образование*, №7. [Gerganov 1994: Gerganov, E. Bilingvizam v nachalното obrazovanie. – In: *Nachalno obrazovanie*, № 7.]
- Кючуков 1997: Кючуков, Хр. *Психолингвистични аспекти на ранния билингвизъм*. София. [Kyuchukov 1997: Kyuchukov, Hr. *Psiholingvistichni aspekti na ranniya bilingvizam*. Sofia.]
- Лозанова 2015: Лозанова, Сл. *Семиотични аспекти на вербално-жестовия билингвизъм при деца с увреден слух*. Автореферат на дисертация за получаване на образователната и научна степен „доктор“. София: Нов български университет. [Lozanova 2015: Lozanova, S. *Semiotichni aspekti na verbalno-zhestoviya bilingvizam pri detsa s uvreden sluh*. Avtoreferat na disertatsiya za poluchavane na obrazovatelната i nauchna stепен „doktor“. Sofia: Nov balgarski universitet.]
- Матанова, Тодорова 2013: Матанова, В., Е. Тодорова. *Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците*. София: MOMH, Институт за психично здраве и развитие. [Matanova, Todorova 2013: Matanova, V., E. Todorova. *Rakovodstvo za prilagane na metodika za otsenka na obrazovatelните потребности на detsata i uchenitsite*. Sofia: MOMN, Institut za psihichno zdrave i razvitie.]
- Радулов и др. 2015: Радулов, Вл., М. Арсова, Н. Балканска. *Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания*. София: МОН. [Radulov et al. 2015: Radulov, Vl., M. Arsova, N. Balkanska. *Metodika za otsenka na individualните потребности на detsa i uchenitsi s mnozhestvo uvrezhdaniya*. Sofia: MON.]
- Стойчева 2012: Стойчева, Д. *Многоезичието в обучението по съвременни езици*. София: Анупис. [Stoycheva 2012: Stoycheva, D. *Mnogoezichieto v obuchenieto po savremenni ezitsi*. Sofia: Anubis.]
- Тишева и др. 2017: Тишева, Й. и др. *Теоретично описание на граматиката на българския жестов език*. София: МОН. [Tisheva et al. 2017: Tisheva, Y. et al. *Teoretichno opisanie na gramatikata na balgarskiya zhestov ezik*. Sofia: MON.]
- Цветкова-Арсова и др. 2020: Цветкова-Арсова, М., Д. Борисова, Св. Парапанов. *Методическо ръководство за обучение на сляпо-глухи по български жестов език и алтернативни средства за комуникация*. София: МОН. [Tsvetkova-Arsova et al. 2020: Tsvetkova-Arsova, M., D. Borisova, Sv. Parapanov. *Metodicheskо rakovodstvo za obuchenie na slyapo-gluhi po balgarski zhestov ezik i alternativni sredstva za komunikatsiya*. Sofia: MON.]
- Baker 2001: Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, Jones 1998: Baker, C., S. Jones. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Berk, Lillo-Martin 2012: Berk, S., D. Lillo-Martin. The two-word stage: Motivated by linguistic or cognitive constraints? – In: *Cognitive Psychology*, vol. 65, issue 1, pp. 118–140.
- Bishop 2010: Bishop, M. Happen Can't Hear. – In: *Sign Language Studies*, vol. 11, No. 2 (Winter 2011), pp. 205–240.
- Conrad 1979: Conrad, R. *The Deaf School Child*. London.
- Grosjean 1982: Grosjean, F. *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean 2008: Grosjean, F. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean 2010: Grosjean, F. *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Haug, Mann 2008: Haug, T., W. Mann. Adapting tests of sign language assessment for other sign languages – a review of linguistic, cultural and psychometric problems. – In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Winter, 13 (1), pp. 138–47.
- Lucas, Valli 1992: Lucas, C., C. Valli. *Language Contact in the American Deaf Community*. San Diego: Academic press.
- McAnally et al. 1994: McAnally, Rose, Quigley. *Language Learning Practices With Deaf Children*. Pro ed.
- Nover et al. 1998: Nover, S., K. Christensen, L.-R. Cheng. Development of ASL and English Competence for Learners Who Are Deaf. – In: *Topics in Language Disorders*, 18.
- Stokoe 1960: Stokoe, W. *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1993 Reprint ed.). Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Swanwick 2016: Swanwick, Ruth. Deaf children's bimodal bilingualism and education. – In: *Language Teaching*, 49, pp. 1–34.

TOWARDS EFFICIENT EVALUATION OF DEAF CHILDREN'S LANGUAGE AND COMMUNICATION COMPETENCE

Slavina Lozanova^a, Ivelina Stoyanova^b

New Bulgarian University^a; Institute for Bulgarian language,
Bulgarian Academy of Sciences^b; Deaf Studies Institute ^{a,b}

lozanovaslavina@gmail.com^a, iva@dcl.bas.bg^b

Abstract: The paper presents analysis of the existing practices in deaf children education focusing on the methods for evaluating language competence with a view to overcoming challenges in learning. Language competence is considered in the context of the specific form of bilingualism of deaf children who acquire and use spoken and sign language. Under these conditions a methodology needs to be devised in order to test and evaluate the complex language competence in both languages while taking into account the level of each of them. The evaluation has a key role in designing an individually tailored approach towards the education and therapy of each deaf child.

Keywords: Bulgarian, Sign language, deaf children, bimodal bilingualism

Slavina Lozanova
Deaf Studies Institute,
Sofia 1000
Bulgaria

Ivelina Stoyanova
Deaf Studies Institute,
Sofia 1000
Bulgaria