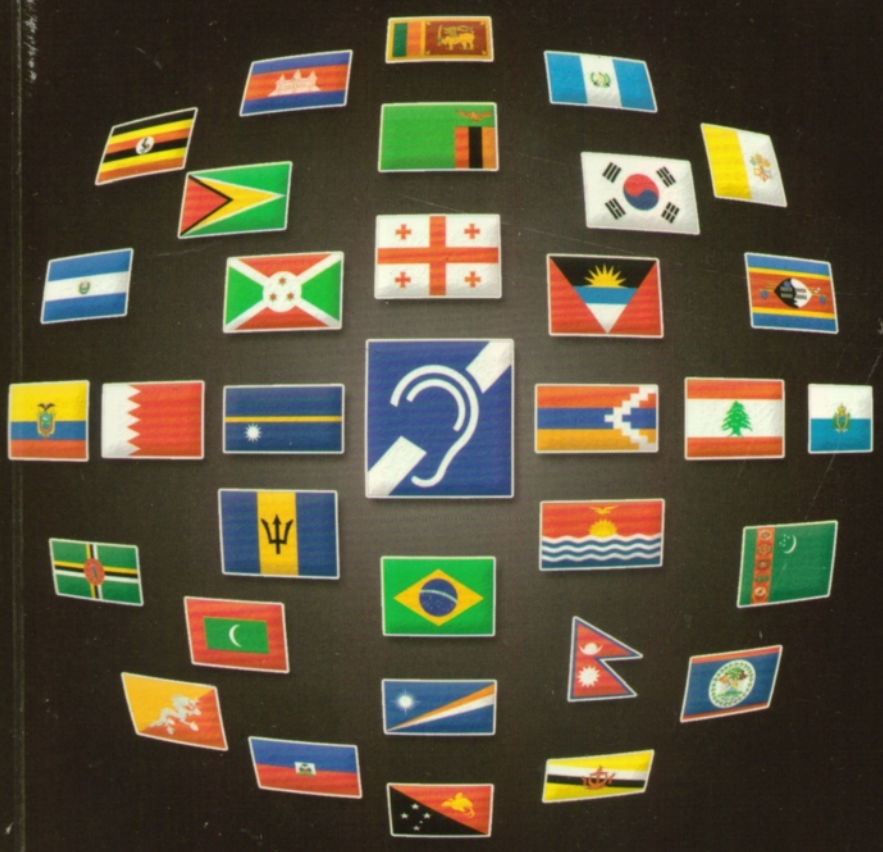
Светослава Съева

ГЛУХОТА И БИЛИНГВИЗЪМ



Аеропрес БГ

Светослава Съева

ГЛУХОТА И БИЛИНГВИЗЪМ

София, 2010

Svetoslava Saeva

DEAFNESS AND BILINGUALISM

Sofia, 2010

Съдържанието на книгата е предназначено за специалисти и студенти от области, свързани пряко или косвено с нарушенията на слуха, които се занимават с проблемите на двуезичието и многоезичието в условията на слухова загуба. Тематичните области, включени тук, могат да бъдат полезни и на амбициозни родители, които се интересуват по-задълбочено от предизвикателствата, които децата им срещат при овладяването на чужд език.

ГЛУХОТА И БИЛИНГВИЗЪМ

Рецензенти: доц. д-р Венета Кацарска
ст. ас. д-р Милен Замфиров

© Светослава Съева, автор, 2010

ISBN:

Изданието се финансира от Асоциацията на родители на деца с увреден слух (АРДУС).

С обич посвещавам книгата си на моята
Учителка – Венета Кацарска.

Сърдечно благодаря на:
ст. ас. д-р Милен Замфиров за ценните насоки,

г-жа Севделина Джонгарска – директор на средно специално училище с детска градина за деца с увреден слух “Проф. Д. Денев”, гр. София,
г-жа Недялка Гарова – директор на средно специално училище за деца с увреден слух “Проф. Ст. Белинов” в гр. Пловдив,
г-жа Боряна Толовска – директор на 34 ОУ “Ст. Шишков”, гр. София, за предоставените възможности,

учениците със слухови нарушения, чието участие в описаните проучвания е база за усъвършенстване методиката на обучение по английски език,

родителите за гласуваното доверие,

г-н Сашко Арабаджиев, на когото дължа прецизните статистически анализи,

доц. д-р Борислав Попов за екстравагантните разговори по темите на езиковата същност.

Съдържание

Предговор..... 4

Въведение..... 4

1. Актуално съдържание на научни понятия..... 4

1.1. Научна област „слухово-речева рехабилитация”..... 4

1.2. Научна област „езикознание”..... 4

1.3. Научна област „методика на обучението по чужд език”..... 4

2. Овладяване на английския език като чужд от лица без слухови нарушения..... 4

2.1. Цели на чуждоезиковото обучение..... 4

2.2. Типология на чуждоезиковото обучение..... 4

2.3. Принципи, методи и съдържание на чуждоезиковото обучение..... 4

2.4. Видове речева дейност в чуждоезиковото обучение..... 4

2.5. Организация, планиране и контрол на чуждоезиковото обучение..... 4

3. Овладяване на английския език като чужд от лица със слухови нарушения..... 4

3.1. Цели на чуждоезиковото обучение..... 4

3.2. Типология на чуждоезиковото обучение..... 4

3.3. Принципи, методи и съдържание на чуждоезиковото обучение 4

3.4. Видове речева дейност в чуждоезиковото обучение..... 4

3.5. Организация, планиране и контрол на чуждоезиковото обучение..... 4

3.6. АВС и учениците със слухови нарушения..... 4

3.7. Овладяване на английски език чрез традиционни методи за чуждоезиково обучение. 4

3.8. Овладяване на английски език чрез интерактивна компютърна програма..... 4

4. Езикови предизвикателства пред хората със слухови нарушения в България..... 4

5. Десет мита за билингвизма..... 4

Заключение..... 4

Литература..... 4

Contents

Foreword..... 4

Introduction..... 4

1. Modern understanding of scientific concepts..... 4

1.1. Scientific field „auditory-verbal therapy”……..... 4

1.2. Scientific field „linguistics”…..... 4

1.3. Scientific field „methods of foreign language teaching”…..... 4

2. Mastering English as a foreign language by persons without hearing loss..... 4

2.1. Goals of foreign language teaching…..... 4

2.2. Typology of foreign language teaching……..... 4

2.3. Principles, methods and contents of foreign language teaching……..... 4

2.4. Types of speech and language activity in foreign language teaching..... 4

2.5. Organization, planning and control of foreign language teaching…..... 4

3. Mastering English as a foreign language by persons with hearing loss..... 4

3.1. Goals of foreign language teaching…..... 4

3.2. Typology of foreign language teaching……..... 4

3.3. Principles, methods and contents of foreign language teaching……..... 4

3.4. Types of speech and language activity in foreign language teaching..... 4

3.5. Organization, planning and control of foreign language teaching…..... 4

3.6. ABC and students with hearing loss……..... 4

3.7. Mastering English via traditional foreign language teaching methods……... 4

3.8. Mastering English via interactive computer programme……..... 4

4. Language challenges for Bulgarian people with hearing loss……..... 4

5. Ten myths about bilingualism..... 4

Conclusion…..... 4

References..... 4

Предговор

Предлаганата нова книга „Глухота и билингвизъм” е написана от Светослава Съева, д-р по педагогика, преподавател в Югозападния Университет „Неофит Рилски”, гр. Благоевград.

Авторката е позната с редица доклади от различни форуми, статии в сп. „Специална педагогика” и особено с книгата си „Глухота в семейството”, С., 2009.

Новата книга на Св. Съева е първа по рода си у нас. В чуждестранната специализирана литература също трудно се откриват източници, посветени на изучаването на чужди езици от лица със слухови нарушения.

В същото време, във все по-глобализиращия се свят, изучаването на други езици, освен родния, в т.ч. и от лицата със слухови нарушения, е и нарастваща потребност и практика. Последната обаче все още няма своята достатъчно добре изградена научна основа и поради това в наши дни тя е недостатъчно целенасочена и ефективна. В процеса на чуждоезиковото обучение на ученици със слухови нарушения се срещат множество затруднения. Може, без преувеличение да се каже, че излизането на тази книга е отдавна очаквано.

В нея се разглеждат много въпроси, които имат и теоретическо и практическо значение.

Първата глава е посветена на актуалното съдържание на понятията от различни области. Обогатяването му е проследено чрез анализа на множество източници.

Във втората и третата глава се разглежда овладяването на английския език като чужд от лица без и със слухови нарушения. Ценно е, че са намерени от автора общото и различното в двата случая. Изясняването на взаимосвързаностите и особеностите им носи важно послание: Глухотата и Билингвизмът са съвместими. Независимо от трудностите е възможно да се свържат и да се разглеждат в перспектива. Чуждоезиковото обучение на лица със слухови нарушения, подобно на това при чуващите, може да бележи тенденция към ефективност, при условие, че се постави на научни основи и се използват съвременни стратегии.

Посланието на книгата се долавя при разглеждането на всеки въпрос: цели, типология, принципи, съдържание и т.н. Открива се и при разглеждането на четвъртата глава – Езикови предизвикателства пред хората със слухови нарушения.

Тези и останалите въпроси са разгледани в научен план – на базата на анализ на много литературни източници и предприети изследвания.

Св. Съева за първи път у нас предлага обучение по английски език за хора със слухови нарушения чрез интерактивна компютърна програма. Резултатите от прилагането й са посочени в контекста на проведения от авторката формиращ експеримент, но е важно да се знае и това, че

учители, насърчени от Св. Съева, прилагат програмата и споделят своето удовлетворение от постигнатите резултати.

Авторката на книгата прави и успешен опит да развенчае десет, за съжаление, битуващи у нас, мита за чуждоезиковото обучение. Това прибавя други нюанси в цялостната дейност на изследователя да утвърждава идеята за научно обосновани процеси на чуждоезиковото обучение.

Достойнствата на книгата трудно могат да бъдат изброени. С отпечатването й се дава възможност на читателите сами да се запознаят с тях и да открият за себе се най-интересното и най-полезното.

Книгата е написана увлекателно, на научен и в същото време на ясен език. Това позволява тя да се използва не само от специалисти, но и от родители и близки на учениците със слухови нарушения.

Освен научното съдържание, вложено в тази нова по проблематика за нас книга, трябва да се отбележи и това, че тя е проникната от обич към лицата със слухови нарушения. Това е и най-ценното в книгата.

Израз на хуманното отношение на авторката към глухите хора и техните близки е и даряването на труда – книгата се разпространява безплатно!

Доц. д-р Венета Кацарска

10.10.2010 г.

Въведение

Билингвизмът е явление, което се отнася към голяма част от населението на планетата. Той може да се разглежда от много гледни точки, някои от които са: научни, практически, психологически, социални, комуникативни и лингвистични. Овладяването на чужд език води до проява на различни явления както на езиково ниво, така и в човешкото поведение.

В книгата се акцентира върху три прояви на билингвизма и полилингвизма в условията на нарушен слух: използването на български, български жестов и английски език. В нея са включени преработени и актуализирани материали от дисертационната разработка на автора, реализирана в периода 2000 г. – 2007 г. (първа, втора и почти цялата трета глава), както и нови изследвания и анализи по проблематиката (четвърта и пета глава и параграф 3.6 на трета глава).

Овладяването на чужд език е предизвикателство за учащия, а преподаването му – за учителя. При преподаването на английски език на деца със слухови нарушения се открояват явления, които в някои елементи се отличават от общоприетата методика за обучение по чужд (английски) език. В педагогическата работа изпъкват процеси и фактори, които превеждат обучаваните с нарушен слух по пътища, различни от тези, по които преминават чуващите учащи, но които се сливат в един общ път преди покоряването на върха-цел: реализирането на комуникативната функция на езика. Този общ път е важен за всички тръгнали на пътешествието, наречено чуждоезиково обучение. Приятното прекарване по време на мероприятието и успешното му приключване зависят както от мотивацията на обучаваните, така и от компетентностите и квалификацията на специалиста-водач. Книгата има за цел да подпомогне водача на пътешествието като му предостави ориентировъчна карта, по която може да начертае свой собствен атрактивен маршрут. В резултат на преживяното, учащите могат да пожелаят да повторят пътешествието, избирайки друг маршрут-език.

По време на работата с лица с различен слухов, социален и езиков статус се оформят редица важни въпроси, от чиито отговор зависи успеха на чуждоезиковото обучение. Някои от тези въпроси са: коя възраст е най-подходяща детето да започне да изучава чужд (английски) език, възможно ли е в условията на глухота да бъде овладян английския език като чужд, как може да се постигне оптимално овладяване на граматическите особености на новия език. В книгата се прави опит да се отговори на тези и други въпроси, които вълнуват както специалистите и родителите, така и самите деца.

Освен личният интерес към тематиката, влияние върху избора й оказват и други фактори, по-важните от които са:

- нарастващата роля и значение на владеенето на чужд език (в частност на английския),
- глобализационните процеси, които протичат в цял свят и които все повече налагат ползването на поне един език, различен от родния,
- факта, че около милиард души в света ползват английския език за целите на комуникацията (А. Данчев 1992),
- неговото непрекъснато и нарастващо изучаване като втори език от стотици хиляди хора по света,
- повишаване мотивацията на учениците със слухови нарушения да изучават широкопопулярния английски език,
- задължителното изучаване на английски език още в начален курс на общообразователното училище в България,
- липсата на достатъчно специализирана литература по избраната област (овладяване на английски език от неанглоезични лица с нарушен слух) у нас и в чужбина,
- липсата на подготвени учители по английски език за работа с ученици със слухови нарушения в специалните и общообразователни училища.

Quot linguas quis callet, tot homines valet.

1.

Актуално съдържание на научни понятия

Чуждоезиковото обучение отдавна не е “terra incognita” за педагогическата наука. В миналото ползването на чужди езици се считало за белег на начетеност и високопоставеност. От висшестоящите персони и техните наследници се очаквало да знаят чужди езици. Това осигурявало черпене на богатата информация от книгите в оригинал, както и общуване със съюзници и врагове на общ език без опасност от “загубване в превода”. В зависимост от ерата, доминираща позиция са имали латинският, гръцкият, френският и други езици. Днес живеем в епохата на английския език.

Избраната интердисциплинарна тема предполага изясняване на основните термини от трите водещи научни области в нея: работа с лица със слухови нарушения, езикова компетентност и методика на обучението по чужд (английски) език. Понятията, включени в тази глава, принадлежат към научната терминология и на други научни сфери: психология, медицина, педагогика, но всички те се включват в един или друг аспект в процеса на комуникация. Именно комуникативната е основната функция на езика и описаните термини са пряко или косвено свързани с нея. С помощта на стотина термина се прави опит да се представи актуалното съдържание на понятията, включени в интердисциплинарната област. По-важните от тях са представени по-долу.

1.1. Научна област „слухово-речева рехабилитация”

Педагогическата дейност с лица със слухови нарушения е свързана и с общуване. Съществуват различни възможности за общуване на хората със слухови нарушения. Когато се обсъжда езиковият им статус, редно е да се обърне внимание на **жестовият език**. Той е основно средство за комуникация в общността на Глухите хора (виж глава 5, Пети мит). Ф. Даскалова (2003) оспорва твърдението, че жестовият език по своята структура е предимно пантомимичен и иконичен. Анализът на еволюцията на жестовете през последния век показва, че много от тези жестове, които първоначално са имали типичен пантомимичен или имитационен произход, стават все повече условни и символични, което означава, че те имат семантичен характер.

Изследванията на различните комуникативни нарушения при глухите хора (например афазия) биха могли да дадат информация за това къде в мозъчната кора е локализиран центърът, който управлява жестовата реч. Ако аналогични огнищни поражения на мозъка при глухите хора влияят на употребата на жестовия език по начина, по който те влияят на езиковите способности при лицата със слухови възприятия в норма, тогава този резултат би служил като доказателство за сходството на неврологичните структури и организации. Доколкото жестовият език е преди

всичко визуално-моторен, то е вероятно центърът за управление на процесите на жестовата реч да има друга мозъчна локализация. За първи път хипотезата за съществуване на такава отделна зона за жестова комуникация (подобна на речевите зони на Брока и Вернике) е издигната от Хюглинз Джексон преди повече от век. Ограниченият брой съобщения за афазия при глухи хора и честото отсъствие в тези съобщения на информация за поразените мозъчни огнища или за първоначалната форма на езика на пациента, не дават достатъчна база за проверка достоверността на хипотезата на Джексон. На базата на описаните в литературата случаи на афазия при глухи лица могат да се направят следните изводи:

1. Има данни за увреди в лявото мозъчно полукълбо при глухи хора с разстройства в жестовото общуване, които говорят за сходство със случаите на травматичната афазия при чуващи хора.

2. Изследванията показват, че различните способи за комуникация, използвани от тези глухи пациенти, се нарушават в различна степен. Вероятно това е резултат от различия в локализацията и тежестта на огнищното мозъчно поражение.

3. Общите модели, по които става загубата на речта и последващото й възстановяване, са сходни при чуващи и глухи пациенти.

4. В някои случаи се наблюдава отсъствие на общите двигателни нарушения или на апраксия при наличие на жестови нарушения. Следователно жестовата афазия може да се смята за езиково нарушение, а не за двигателно (Ф. Даскалова 2003; Ц. Попзлатева 2004).

Първата авторка откроява следните обобщения в психолингвистичен аспект на базата от данни, с които разполага научната област:

1. Жестовият език е пълноценен език, напълно сравним по сложност със словесните езици.

2. Глухите и чуващите деца притежават еднакви познавателни възможности за овладяване на езика и за развитие на своите когнитивни способности.

3. Налице е строго съответствие между стадиите на овладяване на жестовия език и на речта, но при кодиране и възпроизвеждане на писмения език различията в езиковите форми при глухите и чуващите деца довеждат до различни модели в дейността.

4. Ако на детето предстои успешно да овладее словесния, жестовия или друг език, за целта трябва да са осигурени еднакви условия, защото съществуват определени когнитивни предпоставки за овладяване на езика, които постепенно започват да се разкриват.

Много страни са признали жестовия език на Глухите членове на своето общество за език със статут на официален за държавата (виж параграф 1.2, понятие „официален език”). Жестовият език е официално признат от Европарламента, Комисията по специално образование към

ЮНЕСКО, Швеция, Норвегия, Финландия, САЩ, (В. Кацарска 2006 – а). В България това още не е факт. Статутът на българския жестов език е неизяснен и в редица случаи е възприеман като поток от „ръкомахания”, в който липсва структура и логика. Погрешно е и разбирането, че жестовият език „припокрива” словесните думи с жестове (И. Стоянова 2004 – а и б).

Терминологията по отношение на жестовия език в България също не е достатъчно изяснена. В специализираната литература се срещат термини като „мимика”, „мимични жестове”, „мимично-жестикулационен език”, „мимикожестов език”, „жестомимична реч”, „мимикожестова реч”, „жестомимичен език”, „мимикожестов език”, „българска мимика”, „жестомимика” и „жестово-знаков език” (Н. Янулов и съавт. 1961; Сл. Лозанова 2006). Резултатите от проведено изследване в страните от Европейския съюз показват, че термина, обозначаващ невербалния език на хората със слухови нарушения, е или „знаков език”, или „жестов език”. Единствено в Румъния все още се използва термина „мимико-жестов език”. Приема се за прецизно, семантично правилно и отговарящо на европейските и световни тенденции използването на термина „жестов език” в научната специализирана литература, свързана с лицата със слухови нарушения (Св. Съева 2008 – а).

Резултатите от проведено изследване в две специални училища за деца с увреден слух: в гр. Будапеща и гр. София показват, че разбирането на понятия от учебния материал в културно-образователната област „Природни науки и екология” в 5. – 8. клас е успешно, когато тяхното представяне е съпътствано от специализирани жестове (М. Замфиров 2006 – б).

В повечето държави, една от които е България, се наблюдават два варианта на **жестовата реч**: разговорна и калкираща. Разговорната жестова реч се овладява в процеса на общуване с глухи хора, това е и средството, което те използват за общуване помежду си, а калкиращата се развива под влиянието на словесната реч и се подчинява на нейните граматически закономерности (Е. Речицкая 2004; И. Гейльман 2001; A. Van Uden 1970). Съществуват научни изследвания, които доказват как малки глухи деца създават своя субобщност в света на чуващите си връстници и паралелно с това създават свой жестов език, с чиято помощ общуват помежду си (Marshark и съавт. 1997; J. Horgan 1995; S. Goldin-Medow и C. Mylander 1998; A. Senghas и M. Coppola 2001).

При общуването с жестов език се използва и **дактила (дактилна азбука).** Той представлява форма на изразяване чрез движения на пръстите на ръката/ръцете и китката. Една дактилема е еквивалент на една графема. В България се използват едноръчен и двуръчен дактил. В контекста на слухово-оралния подход дактилната реч се използва в качеството на самостоятелен метод за обучение на глухи деца (Рочестър метод), в контекста на билингвизма –

като елемент, тясно свързан с жестовия език, а в контекста на тоталната комуникация е равнопоставена с другите мануално кодирани системи (В. Кацарска 2006 – а; D. Stewart и T. Kluwin 2001).

Няма данни за изобретателя на дактилната азбука. Съществуват писмени доказателства за наличието на изображения на „пръстови букви” още в латинската библия от X век. Възможно е някакви мануални знаци, включително и букви, да са били използвани и в древния свят (Ф. Михайлова 2005). Авторката прави преглед на историческите данни за създаването на дактилната азбука и нейното разпространение. Изказва се предположение, че прародител на дактилемите е системата за броене с пръсти, но за неговото потвърждение липсват достатъчно сведения.

За използването на различни ръчни конфигурации и жестове – естествени и символични, има сведения от различни монашески ордени, в които се дава обет за мълчание. Един от тях е този на цистерианците, при които жестовете не са се променяли от стотици години, но се актуализират съобразно новите думи и явления в обкръжаващия ги свят. Те например използват комбинацията от жестовете за „червено” и „кон”, за да обозначат „трактор”. Някои от жестовете се усложняват – например жеста за „звезда” е последователното представяне на жестове за „малко”, „нощ”, „време”, „свети” и „горе” (J. Schein и D. Stewart 1995).

Дактилната реч е форма на словесната реч, изказана чрез дактилеми. Дактилната реч се използва като помощно средство за овладяване на писмената и устна реч в процеса на обучение и слухово-речева рехабилитация и като средство за изписване на непознати имена (на хора, местности, градове) в процеса на общуване.

В Унгария се наблюдава интересна форма на визуално представяне на звуковете, която се нарича **фономимика**. Същността й се състои в това, че пръстите на ръцете и китките извършват движения, които някой/и от артикулационните органи извършва в момент на произнасяне на даден звук, както и докосване на определени артикулационни органи (E. Lancz 1999). Например фономимиката на звук „р” се представя чрез бързи движения на пръстите (без палеца) нагоре-надолу пред устните, като дланта сочи надолу, а върховете на пръстите са към устните. Те приблизително визуализират вибрациите, които езикът извършва по време на артикулиране на звук „р”. Еквивалент на унгарската фономимика е българската **сензорна азбука**, създадена от Венелин Иванов и публикувана в книгата „Детето с увреден слух в семейството” в съавторство с Анастасия Николова (В. Иванов и Ан. Николова 1993).

Формата на речта, която е комбинация между жестовия и словесния език, при която първият се подчинява на словореда на втория, е **калкиращата реч**. Тя е предназначена за

употреба при общуване с глухо дете или такова с трудности при овладяването на езиковата система (H. Bornstein, K. Saulnier и L. Hamilton 1989). При калкирането се използва структурата на словесния език, чиито структурни елементи се представят с естествени жестове и такива от жестовия език. Не е възможно едновременно да се говори на български език и да се жестикулира на български жестов език например. Двата езика имат различни граматични правила и структури (И. Колтуненко 1980; В. Борисова 1994).

Елемент от вербалното общуване е движението на органите от периферния говорен апарат. Тези движения правят възможно **отчитането по устни**. То се изразява в зрително възприемане на устната реч на говорещия по движенията на устните му. З. Јачова (2003, стр. 33) счита, че: „Отчитането по устни представлява мост, чрез който глухите и тежкочуващи лица излизат от затворения кръг на своя свят на тишина и влизат в света на чуващите лица". В литературата се срещат и термини като „четящи устни", „четящи очи", „четящо лице", „транскрибиране от устните" и други, които в един или друг аспект отразяват същността на явлението. Визуалното възприемане на устната реч се определя като неточно, поради липсата на оптични характеристики на някои звукове (например „к", „г" и „х"), наличие на сходни визуални характеристики на звукове (например „с" – „з" – „ц") и промяна на оптичните характеристики на звуковете при продукцията им в свързаната реч (V. Kacarska 2005 – a).

M. Marschark и съавт. (1997) отдават значение на функционалната същност на отчитането, както и на свързаните с мозъчната кора аспекти в процеса на отчитане по устните – кой отчита, от чии устни, в какъв пространствен модел, кои части от мозъчната кора функционират най-усилено при целенасоченото взиране в устните на говорещия. Отбелязват се и значителните несъвършенства на процеса на отчитане и необходимостта от целенасочена тренировка на това умение при лицата със значителна степен на слухова загуба.

Съществуват много методи, подходи, философии и прийоми за работа с лица със слухова загуба. **Тоталната комуникация** е един от тях. Тя представлява алтернативен подход за работа с лица със слухови нарушения. През 70-те години на XX век Orin Cornett създава мануална система за по-ефективно представяне на английския език и с това се поставя началото на широкото приложение на подхода, особено в САЩ, Канада, Норвегия, Швеция, Франция и Германия, който може да осигури тотална (пълна) информация (В. Кацарска 2006 – a). Едно от основните понятия в тоталната комуникация е калкиращата реч. Савич (1988, по В. Кацарска 2006 – a, стр. 175) определя разглеждания подход като „философия, която постига сливане на слухови, ръчни, устни средства за комуникация със слухово увредени лица и дава възможност на тези лица да общуват помежду си".

Създаването на подхода е свързано с напредъка на много науки, недоволството от прилагането на чистия устен метод, появата на изследвания, чиито анализи доказват значително по-добрите резултати при глухи деца на глухи родители в сравнение с тези на глухи деца на чуващи родители. Около 90% от глухите деца имат чуващи родители, като се срещат данни за това, че „над 96% от родителите на деца с увреден слух са чуващи" (С. Игнелзи 2001, стр. 28). Факт е, че децата със слухови нарушения, родени в семейства на глухи родители, първоначално не проявяват интерес и при тях липсва мотивация за осъществяване на комуникация с родителите чрез устна реч, дори при наличие на добро състояние на слуха. Това може да е различно в някои случаи при наличието на вътрешна мотивация за общуване чрез устната форма на речта – например чуващи приятели. В контраст на описаната ситуация, глухите деца, родени в семейства на чуващи родители, дори при липса на значителни слухови остатъци, развиват по-добра в качествено отношение устна реч (К. Дионисиева 1992). В резултат на получени данни от проведено изследване, се представя информация, според която учениците със слухови нарушения от началните класове (подготвителен, I, II, II и IV клас) произнасят правилно 42% от звуковете на устната реч. Разбираемостта на речта може да се счита за добра, ако количеството правилно произнесени звукове в потока на речта е не по-малко от 75%. Следователно, речта на изследваните ученици със слухови нарушения е трудноразбираема и не служи като основно средство за общуване с околните (Анг. Балтаджиева и Ц. Попзлатева 1993).

Важно понятие, интегрирано в подхода тотална комуникация, е т. нар. **sim-com (simultaneous communication: симултанна комуникация)**. Тук се включва едновременна употреба на словесни думи, дактилни знаци и елементи на изкуствено създадени мануални системи за по-ефективно представяне на словесния език. Калкиращата реч е по-частното понятие в сравнение със sim-com. Включва се и дактилната реч, която е мануално организирана форма на словесната реч (M. Marschark 1993). Някои от другите практикувани системи за мануално кодиране са: Signed English, Sign Supported English, Cued Speech, SEE Systems, които включват Seeing Exact English и Seeing Essential English.

Представените понятия се разглеждат през призмата на **обучението на лица със слухови нарушения**. Отношението на обществото към тях и процеса на обучението им преминава дълъг път, за да достигне съвременното си положение. От период на пълна изолация до съвременните постановки на общността на Глухите хора в различните страни, където те изявяват и доказват себе си като пълноценни личности, създават и ръководят различни организации и реализират талантите и потенциала си (А. Басова и С. Егоров 1984; В. Иванов 1995; P. Vestberg 1997; Анг. Балтаджиева 2000; Р. Милачков 2003; D. Sanders 1988).

В процеса на обучение на глухи ученици се използват и прилагат различни методи и стратегии за овладяване на учебно съдържание. Съществува и разлика между обучението на тежкочуващи, практически глухи, глухи и късноглушали ученици (D. Moores и K. Meadow-Orlans 1990). Проведени изследвания доказват трудностите на учениците със слухови нарушения да овладеят граматичните категории, структури и правила в българския език. От друга страна, в резултат на изследване, се доказва и техния потенциал за справяне с тази задача. Необходимо е прилагането на образователни стратегии при малките глухи деца, за да може да се наблюдават реални резултати в по-късна възраст и намаляване аграматизма и телеграфната реч при учениците със слухови нарушения (Н. Балканска 2002).

За да се постигне повишаване ефективността и качеството на работа за компенсация на слуховите нарушения при малките глухи деца, за формиране на правилна реч, както и за развитие на мисловните процеси и цялостното им психическо развитие, е необходимо да се приложат различни терапевтични стратегии. Според Д. Левтерова (1996) някои от тях са:

- стимулиране формирането на пространствената локализация и дискриминация чрез използване на зрителна, тактилна и кинестетична сензорна система,
- използване на повече игри, упражнения и занимания с информационни стимули за пространствена реализация и прекодиране на пространствени модели,
- предоставяне на повече възможности за занимания с дейности, които съдействат за развитие на фината моторика.

Д. Левтерова-Гаджалова (2002) определя **глухотата** като: ”сензорен дефицит, при който личността не може да възприема звукови стимули във всичките им форми, или като условия, при които звучащите стимули (включително речевите) не носят житейска информация” (стр. 147). Друго мнение за същността на глухотата я определя като трайна пълна или частична загуба на слуха, която затруднява формирането на устната словесна реч и общуването (К. Дионисиева 1996). В Речника на българския език (1981) се открива становището, че глухотата е пълно или частично отсъствие на способност да се чува, отсъствие на слух. Съществуват твърдения, че развитието на говорната функция се намира в пряка зависимост от степента на нарушението на слуховата функция. Развитието на децата със слухови нарушения зависи от степента на нарушението, възрастта на индивида при неговата поява, педагогическите условия за развитие на децата и техните индивидуални възможности (Р. Върбанова 2001). В много случаи степента на слухова загуба не предопределя езиковото и говорно развитие. Тя не е от първостепенна важност и при самоидентифицирането на личността. Има хора, които по медицински показатели са глухи, но се самоопределят като тежкочуващи.

Според Bebian (по P. Arnold 1993), глухите хора се различават от останалите само по липсата на едно сетиво. Различните източници сочат различни данни за **броя на лицата със слухови нарушения в света**. Според проучване на специалисти от САЩ, той е около един милион. В това число се включват глухи и тежкочуващи лица (Guiterman 2001). Във Великобритания 1,3 на всеки 1 000 деца се ражда с тежка, перманентна билатерална загуба на слуха. Около 0,6 на всеки 1 000 деца ще придобие слухово нарушение до десетата си година, а едно на 1 000 би могло да развие тежка унилатерална загуба на слуха или лека билатерална (N. Saunders 2002). Общото число на глухите и тежкочуващите хора в света е 5% (Преображенски, по Анг. Балтаджиева 2000) и общият брой хора, който се получава може да се сравни с населението на държава с размерите на САЩ. Други данни по този въпрос сочат, че около 3% от населението на Земята страда от трайно намаление или загуба на слуха. Това нарушение води до редица затруднения, най-голямото от които представлява трудност при осъществяване на вербално общуване. За пълноценно използване на остатъчния слух, който е в наличност при почти 100% от случаите, е необходимо извършването на функционално и педагогическо обследване на слуха (В. Кацарска 2006 – а и б; М. Цветкова-Арсова 2002; Pulse Clinical 2002).

От медицината, в частност от аудиологията, е известно, че нарушенията на слуха са от звукопроводен тип (кондуктивна глухота) и от звукоприемен тип (невросензорна глухота). Слуховите нарушения от първия тип са следствие от нарушения на функциите или структурата на външното или средно ухо и прогнозата е оптимистична. При нарушенията на слуха от втория тип се наблюдава патология на вътрешното ухо – кохлеата. В този случай увреждането е с траен характер и в много от случаите причините за състоянието остават неизяснени. Наблюдават се и случаи на комбинация от двата типа глухота у едно лице. Данните на различните автори за случаи с неизвестни **причини за поражение на слуховата функция** варират между 40% и 25%. При нарушения на кохлеата, съвременната медицина предлага решение с кохлеарен имплант, баха система и други оперативно-инвазивни методи, които при адекватна предоперативна и следоперативна рехабилитация имат полза за реципиента (Д. Милиев 2001; Св. Съева 2009).

Според В. Трайковски (1999), причините за увреждане на слуха могат да бъдат генетични и придобити и се определят пренатално и постнатално, като външните могат да се получат и перинатално. Наследствената глухота се среща при 30% от всички причини за глухотата, около 10% са част от генетичен синдром, 20% недостатъчно изяснени етиологично семейни форми, 30% е с непозната етиология, а 40% е придобита.

N. Saunders (2002) разделя слуховата загуба на конгенитална (по рождение), прогресивна (вероятно присъствала още от раждането, но се е развила по време на ранното детство), късна

(появява се в детството вследствие на неясни причини) или придобита (появява се в детството вследствие на изяснени причини). Около половината от конгениталния тип слухова загуба са генетични, изолирани или като част от синдром, останалата част е в резултат на инсулт по време на бременността и раждането.

В световната класификация на болестите и свързаните със здравето проблеми – 10-та Ревизия, версия от 2007 г. (International Statistical Calssification of Diseases and Related Health Problems – ICD–10, Version 2007), нарушенията на слуха са позиционирани в глава „Болести на ухото и мастоидни процеси (H60-H95); Други нарушения на ухото (H90-H95)", където глухотата се разделя на кондуктивна и невросензорна (H90). Причините (различни болестни процеси, травми, вредна шумова среда, наследствени фактори) или времето на възникване на слуховото нарушение имат значение за слухопротезирането и за осъществяването на адекватна слухово-речева рехабилитация. Глухотата може да бъде придобита или вродена. По данни на Л. Тимчев и съавт. (1990) между 25% и 30% от случаите на слухово нарушение имат вроден характер. Пълна загуба на слуха до степен тотална глухота е рядко срещано явление. Тя се свързва с патология на вътрешното ухо, слуховия нерв и мозъчните центрове. По данни на Пьоле (1994, по Д. Милиев 2001) лицата с тотална слухова загуба са около 2%.

В България се използва и **класификацията на слуховата загуба** на Л. В. Нейман от 1961 г., според която лицата със слухови нарушения се делят на тежкочуващи (където се отделят три подгрупи) и глухи (където има четири подгрупи). Съществува и класификация, все още слабо приложена у нас, изготвена от Световната здравна организация, където степените са както следва: лека (26 – 40 dB), умерена (41 – 55 dB), умерено тежка (56 – 70 dB), тежка (71 – 90 dB), дълбока степен (над 90 dB) и тотална глухота (В. Кацарска 2001).

В зависимост от степента на слухова загуба се наблюдават три степени на тежкочуване: 1 степен – до 50 dB, 2 степен – 50 dB – 70 dB, 3 степен – над 70 dB. В зависимост от диапазона на възприемани честоти, могат да се определят 4 групи глухота: 1 група – възприемане на звукове до 250 Hz, 2 група – до 500 Hz, 3 група – до 1000 Hz, 4 група – до 2000 Hz и нагоре (Е. Речицкая 2004).

Слуховото нарушение може да се класифицира в следните степени: лека (20 – 40 dB), умерена (40 – 60 dB) и дълбока (над 90 dB). Открива се и друга класификация – лека, умерена, тежка и дълбока (A. Mulvaney-Smith и M. Lord 1997). Психолозите и педагозите определят като "глухи" тези хора, чиито слух е недостатъчен, за да обслужва ежедневните им социални нужди и най-вече речевата комуникация (Р. Боскис 1963; Майкълбласт 1964, по Ц. Попзлатева 1999).

Съществуват много класификации на слуховите нарушения, които се създават от специалисти в различни области. Тенденциите при създаването на нови са за групиране на повече критерии, важно място сред които има разбирането и продуцирането на реч.

Попадането на лицето със слухови нарушения в една или друга група на класификациите, в зависимост от индивидуалните слухови характеристики, предполага овладяване на речта в различна степен. Поради липсата на слухов самоконтрол, устната реч на лицата със слухови нарушения се отличава с известни нарушения, представени индивидуално и в различна степен. Различието на продукцията на устната реч при тази група хора следва да се оценява не от акустична гледна точка, а от комуникативна. При условие, че тя може да служи за целите на устното общуване, нейната роля и значение трябва да се оценят високо (В. Кацарска 2001).

Доколкото съществува разлика между децата без и със слухови нарушения, тя може да се представи главно в два аспекта:

1. Лингвистичният вход за децата със слухови нарушения с предимно визуален, за сметка на слуховия. Съществуват доказателства за това, че лявата мозъчна хемисфера е специализираната сфера за локализация на езика. Разбирането и продукцията на жестов език е сериозно засегната, когато се наблюдават случаи на левохемисферен мозъчен удар.
2. Чуващите деца са изложени на непрекъснат поток от информация, подадена на структуриран лингвистичен код, още от самото си рождение. Глухите деца са лишени от този модел на подражание с изключение на случаите, в които от родителите се използват визуални методи за комуникация (J. Leybaert и M. D`Hondt 2003).

S. Begley и T. Hayden (1999) считат, че глухите деца могат сами да измислят граматика, по-сложна дори от тази на словесния език. Това е регистрирано при малки деца със слухови нарушения на чуващи родители от Китай и САЩ. Факт е, че бебетата правят комплексни жестове преди да проговорят. Съответно бебетата, които са започнали да използват жестове, проговарят по-рано и обратното.

При обучението на учениците с нарушения на слуха широко се използват т. нар. **бай-бай програми (bi-bi** от **bilingual-bicultural: билингвален-бикултурален)**, в които обучението по жестов език е широко застъпено и се осъществява най-често от глухи преподаватели, отлично владеещи жестовия и словесния език (Сл. Лозанова 2002). Най-добри постижения имат учениците, чиито родители ползват жестов език и също са със слухови нарушения (M. Paquin и J. Braden 1990). Според P. Quallis-Mitchell (2002), Глухите и тежкочуващите хора, които са бикултурални и билингвални се движат между два свята, а според D. Bouvet (1990), глухите деца са създадени, за да бъдат бикултурални и билингвални. Авторката споделя мнението, че

независимо от това дали са родени от чуващи или от глухи родители, децата с нарушен слух са свързани с два свята – този на глухите хора и този на чуващите (виж глава 5. Трети мит).

Според данните от проведено изследване повече от 40% от децата със слухови нарушения в училищна възраст са от малцинствени групи (Schildroth и Hotto 1994, по P. Quallis-Mitchell 2002). Това означава, че техният първи словесен език е различен от този на обществото, в което живеят. От този факт произтичат особености в процесите на овладяване на втория и третия език от страна на малките глухи деца. Интересна е общността, населяваща остров Martha`s Vineyard в близост до щата Масачузетс, САЩ, където наследствената глухота е толкова често срещана, че общуването на жестов език е нещо обичайно не само за хората със слухови нарушения, но и за тези, които чуват (Анг. Балтаджиева 2000; N. Levy 2002; P. McAnally, S. Rose и S. Quigley 1987).

Важността и степените на развитие на **речевия слух** при глухите ученици са описани от много автори (Е. Кузьмичева 1983; Э. Леонгард и съавт. 1990). Неговата тренировка и усъвършенстване в условията на слухова загуба може да се извършва както при диференцирано, така и при интегрирано обучение. Посочените автори издигат становището, че работата по изграждане на **словесния образ на устната реч** е пряко свързана с речевия слух и е важен елемент в процеса на слухово-речева рехабилитация и цялостния процес на обучение. Формирането на словесния образ произлиза и при обучението по възприемане на предмети, картини и други визуални стимули от околния свят. Когато графичният образ или пространствената фигура не са наименувани, те на практика не се разграничават от общия фон и следователно не се запомнят.

Пораждането на **слуховото възприятие** като компонент на сетивното познание и неговото значение за когнитивното развитие, разбирането и практиката продължава да представлява интерес за специалисти от различни области. Слухът заема важна роля в сетивното познание и поради това той е изключително важен за целите на обучението и рехабилитацията на деца със слухови нарушения (В. Кацарска 2006 – а). Необходимите условия за развитие на слуховото възприятие дори при наличието на прелингвална слухова загуба, могат да се определят по следния начин: ранно откриване на слуховата загуба, своевременно слухопротезиране, настройка на слуховите апарати/кохлеарен имплант, избор на подходяща терапевтична програма, подкрепяща комуникативна среда, активно участие на семейството и системно проследяване и оценяване (К. Дионисиева 2005).

Недостатъчното или липсващо възприемане на слухови стимули от околната среда има своето отражение не само върху лицето с поражение на слуховата функция, но и върху неговото **семейство**. Едва около 10% от родителите на деца със слухови нарушения също имат нарушение

на слуховата функция. Този факт, има своето отражение върху децата, които се раждат, отглеждат и възпитават в такива семейства. Според M. Marschark (2003), около 95% от глухите деца имат чуващи родители. Същият процент сочи и L. Walters (2001) в свое проучване, независимо от горепосочения автор. По мнение на C. Tong, A. Cornes и C. Witshire (1999), приблизително 90% от глухите деца се раждат в семейства на чуващи родители. C. Shantie и R. Hoffmeister (2000) установяват, че процентът на чуващите родители, които имат деца със слухови нарушения е между 90% и 97%. Същевременно авторите отбелязват, че по-малко от 10% от глухите деца са от семейства на глухи родители. Средната възраст на диагностициране на нарушението е около втората година след раждането на детето.

Доказано е, че глухите деца в семейства на глухи родители се развиват емоционално, психически и езиково в нормата, в която и чуващите деца от семейства на чуващи родители. В по-неблагоприятна ситуация се намират по-голямата част от децата със слухови нарушения, които се раждат в семейства на чуващи родители. Стресът и фазите, през които преминават родителите при приемането на новината, че детето им няма да може да чува като тях, трудностите, които срещат при рехабилитацията и обучението на детето си и значително по-голямото време, което отделят за подготовка на учебния материал вкъщи заедно с детето се отразяват върху отношенията и психологическият комфорт в семейството и върху самото дете.

Според Н. Балканска (1997 – а), за да се постигне удовлетворително ниво от провеждането на рехабилитацията с детето със слухови нарушения, е необходимо неговите родители да бъдат партньори на специалистите, които работят с него. Важно е да се установи мотивацията и физическата им възможност за подпомагане работата на специалиста в домашни условия. Подходящо е снемането на фамилна анамнеза, свързана с емоционалните отношения в семейството, които биха могли да подпомогнат или да попречат на осъществяването на този процес.

От проведено изследване с ученици със слухови нарушения в България в различна **обучителна среда** могат да се посочат следните изводи: факторът слухов статус на родителите влияе в известна степен при възприемането на непознат текст, предаден с помощта на устна реч, жестов език и комбинация от устна реч и жестов език. Учениците показват еднакво високи оценки, когато непознатият текст им е представен с комбинацията от посочените методи. Всички изследвани ученици от различни класове, градове и форми на обучение в страната имат високи маркери при поднасяне на непозната информация чрез комбиниран начин на общуване (F. Mihailova 2005).

Нарушението на слуховата функция може да се дефинира като: „форма на отклонение, което се характеризира с изменение хода на протичане на психичните процеси или висшите психични функции и засяга най-вече онези сфери на дейност и психика, които са свързани с движения, реч и сензорика.” (Д. Левтерова-Гаджалова 2002, стр. 45). Според информацията в Речника на българския език (1984), поставянето на **диагноза** представлява лекарско заключение за същността на болестта и състоянието на болния след неговото всестранно изследване. Тя е резултат от предварително проведена **диагностика**. Диагностиката се определя като „разпознаване; процес на разпознаване на заболяване (патологичен процес, състояние) чрез анализ на симптоматиката или на етио-патогенетичните му механизми, в психологията – процес на разпознаване на типа дизонтогения и нейното точно назоваване, в психометрията – разпознаване на състояние на инсуфициентност чрез използване на психометрични методи” (Ив. Карагьозов 1998, стр. 277).

Прецизната диагностика на слуховите нарушения има огромно значение. Нейната цел е да се установи остатъчния слух, да се постави прецизна диагноза и да се оценят потенциалните възможности на слуховата система. Слуховата диагностика е тясно свързана с развитието на запазения слух и се използва за важен показател при избора на стратегии за осъществяване на слухово-речевата рехабилитация. Ефективността на последната зависи от ранната диагностика, обективност на методите за диагностика, адекватен избор на методите в зависимост от възрастта на изследваното лице, времето на изследване, подготовка на лицето и неговите индивидуални особености (В. Кацарска 2006 – а).

След диагностицирането на слуховото нарушение се преминава към процеса на **слухопротезиране**. Терминът „слухопротезиране” освен използване на някои процедури или материали за подобряване на слуховата функция, преди всичко означава метод за подбор на слухов апарат, който отговаря на индивидуалните акустични потребности на лицето със слухови нарушения и адаптирането му към слуховия апарат. Слухопротезирането се прилага едностранно и/ли двустранно. Изборът на апарат се определя не само от слуховото състояние на индивида, влияние оказват и редица други фактори: общо здравословно състояние, възраст, вид слухово нарушение (коднуктивен/звукопроводен или невросензорен/звукоприемен) и други. Слухопротезирането се извършва на няколко етапа в зависимост от индивидуалните особености на лицето (Й. Спиридонова и С. Върбанова 1994; К. Дионисиева 1996; В. Кацарска 2006 – б). Последната авторка предлага и кратка дефиниция на **традиционните (конвенционални) слухови апарати**. Те представляват „системи, чието предназначение е да улавят звуковете от заобикалящата среда, да ги трансформират в електрически трептения, да усилват последните и

да ги подават по въздушен или костен път към вътрешното ухо, където са разположени периферните клетки на слуховия нерв. За предаване по въздушен път се използват слушалки, а по костен – вибратори" (стр. 45). Слуховите апарати се различават по технически характеристики, вид, форма, дизайн и предназначение. Съществуват джобни, задушни, вътреушни, вътреканални, слухови апарати тип очила. **Кохлеарната имплантация** е съвременен метод за слухопротезиране, който се прилага при глухи възрастни и деца. "Кохлеа" се нарича вътрешната част на слуховия анализатор, а думата "имплантация" индикира инвазивния характер на този вид слухопротезиране. Същността му се изразява в поставяне на електрод в кохлеата, който осигурява предаване на получените звукови сигнали от микрофон, който е позициониран на външната страна на главата на имплантираното лице. За извършването и пълноценното използване на този вариант на слухопротезиране мнение дават и други специалисти (G. Clark и съавт. 1997; Е. Славова 2001; М. Замфиров 2007).

За да се осъществи правилно подборът на лицето, което да бъде имплантирано, е необходимо изпълнението на определени критерии. Това е изискване, чието съблюдаване осигурява пълноценно използване на импланта в последствие (Н. Балканска 2009; D. Hammes и съавт. 2002; G. O'Donoghue и съавт. 2000; Ascribe Health & Fitness News Service 2003; W. Henderson 2001; D. Bonn 1998; FDA Consumer 1990). Наред с ползата от кохлеарния имплант съществуват и негативни страни и рискове, които могат да се проявят по време на оперативната намеса, скоро след това или на по-късен етап от живота на имплантирания (M. Higgins 1996). Поради тези причини е необходимо предоперативно консултиране със съответните специалисти. Процесът на избор за прилагане на кохлеарна имплантна система е сложен. В него следва да се осигури правото на избор, съобразяване с потребностите и реалните перспективи на детето. Особено ако то е в ранна възраст и решенията за бъдещето му взимат неговите родители и специалистите (B. Hewitt и съавт. 2000; M. Hyde 2000). Кандидатът за кохлеарна имплантация е необходимо да посещава и **предоперативна рехабилитация на слуха и говора**. По време на нейното реализиране се установяват индивидуалните му потребности. Тя продължава след хирургичната намеса под формата на **следоперативна слухово-речева рехабилитация**, която е в съответствие с промените, настъпили в слуховите възприятия на пациента, на неговото емоционално, физическо, психическо състояние (К. Дионисиева 2004).

Съществуват и много критици и скептични оценки по отношение функционирането на кохлеарния имплант. Основни противници на извършването на имплантирането и „поправянето" на глухия човек, така че да се превърне в чуващ, са хората от общността на Глухите. В подкрепа на тези твърдения се привеждат и доказателства от медицински изследвания, в които има данни

за известни изменения в психо-електричните параметри при продължителна употреба на кохлеарните импланти от деца (Y. Henkin и съавт. 2003). От друга страна, педагозите и слухово-речевите рехабилитатори отчитат значителен напредък при повечето случаи на кохлеарно имплантирани деца в ранна детска възраст и те пропагандират позитивните страни на имплантирането (J. Rubinstein 2002; D. Pisoni 1999; S. Archbold и съавт. 2002; L. Spencer и съавт. 1997).

Решението за пристъпване към кохлеарна имплантация е индивидуално – спрямо детето със слухово нарушение, неговите родители и техните нагласи, мотивация и очаквания, социалната среда и възможностите за пълноценно общуване, развитие, обучение и реализация в бъдеще, както и съобразно други фактори.

Рехабилитацията, като понятие в специализираната научна област за работа с лица с различен тип нарушения, е определяна по различни начини, които вземат под внимание едни или други особености на процеса. Според Л. Тимчев и съавт. (1990, стр. 51), рехабилитацията е: „възстановяване, включване отново в дейност чрез обучение, преквалифициране, чрез корекция, компенсация, или чрез подходящо лекуване”. Вл. Радулов (1999, стр. 162) определя рехабилитацията като „възстановяване на социалните, трудовите и професионалните функции на личността с цел постигане в оптимална степен на самостоятелен и независим живот”. Обикновено по време на или след извършване на слухопротезирането при хората със слухови нарушения започва процес на **слухово-речева рехабилитация**. С последния термин се определя целенасочената работа за развиване на комуникативните умения на лицата със слухови нарушения. В. Кацарска (2006 – а, стр. 109) дава следното определение за този процес: „социално значима наука за специфичните нужди на лицата със слухови нарушения и удовлетворяването им чрез съвместна дейност, базираща се на равнопоставеност между посочените лица и останалите членове на обществото”.

Някои от важните задачи, които следва да се изпълняват от слухово-речевите рехабилитатори са:

- Педагогическо обследване състоянието на слуховата функция, проявление на динамиката и застоя в нейното развитие, съотношение на тоналния и речевия слух при всеки етап от рехабилитацията;
- Подбор на технически средства за осъществяване на слухово-речева рехабилитация от комплексното изследване на ученика със слухови нарушения, определяне режим на работа на стационарната и индивидуална слухова апаратура, фиксиране оптимален режим на работа и на личния слухов апарат в съответствие с препоръките на аудиолога;

- Развитие на възприятие за неречеви и музикални стимули при учениците със слухови нарушения с и без личен слухов апарат, разширяване обема на възприятията в честотния динамичен диапазон при възприемане на чисти тонове в зависимост от индивидуалните възможности на учениците;
- Екипна работа между специалистите по отношение на комплексна контролна проверка на ефективността от работата по слуховата функция, слуховото възприятие и възпроизвеждане (Е. Кузьмичева 2003).

Обучението на ученици със слухови нарушения се извършва и в специализирани учебни заведения – специални училища. **Специалното училище** е учебно-възпитателно заведение за деца с нарушения, които не могат да бъдат обучавани в общообразователно заведение поради характера на нарушенията и специфичните отклонения в развитието (К. Дионисиева 1996). В специалните училища за деца с увреден слух (три в България – в гр. София, гр. Пловдив, гр. Търговище) и паралелки към специални училища (гр. Мъглиж), учениците се обучават по общообразователни учебни планове и програми като учебното съдържание се адаптира, използват се и специфични методи за преподаване. В специалните учебни заведения се извършва **диференцирано обучение**.

В историята на диференцираното обучение на хората със слухови нарушения са известни няколко метода, които са извор на последващите методи и комбинации от подходи. Два от тях са мимическият (френски) метод на абат Шарл-Мишел де Л'Епе и чистият устен (немски) метод на Самуел Хайнике. Поддръжниците на оралния (чист устен) метод изказват мнение, че глухите хора трябва да се научат да говорят, за да могат да общуват пълноценно с чуващите. Набляга се на техниката на изговаряне на звуковете, в редица случаи се избягва използването на жестов език като помощно средство, а се включват само естествени жестове (M. Moseley и S. Bally 1996; R. Hull 1997). За разлика от тях, последователите на абата твърдят, че глухият човек трябва да следва естественият си подтик за общуване чрез визия.

С течение на времето постепенно се преминава от диференцирано към интегрирано обучение на деца от всички групи увреждания. Терминът **интеграция** (от лат. integratio) обозначава обединяване в едно цяло на някои части. По този начин цялото (детската общност) е обединение от деца с различни потребности. Интеграцията намира израз в приобщаването и самоусъвършенстването на индивида в унисон с ценностите и традициите на общността (Ц. Попзлатева 1998; L. Watson и съавт. 1999; D. Sanders 1988). П. Терзийска (2005) допълва понятието по отношение на **училищната интеграция**: тя „предполага обогатяване на средата за деца със специални педагогически потребности, прилагане на система от мерки за осигуряване

на необходимите им образователни услуги в общата образователна система, за задоволяване на техните потребности, желания, интереси и стремежи по такъв начин, че да се постигне възможно най-ефективното им образование и развитие" (стр. 31 – 32).

Интеграцията на деца със слухови нарушения представлява коренно различно отношение към тях в сравнение с това, съществувало до средата на XX век. Въпреки това, идеята за приобщаването към света на чуващите се заражда много преди този период (В. Кацарска 2000; W. Lynas 1999). Важен елемент за осъществяване на успешна интеграция е **адаптирането** на учениците към условията, в които се обучават и живеят. Адаптирането представлява процес на приспособяване на индивида към условия на живот различни от тези, с които е свикнал. Факторите за адаптация на учениците със слухови нарушения се представят в четири групи:

1. Индивидуални особености на детето, където се включват физическите, слуховите, психичните, интелектуалните, комуникативните и други личностови особености на детето.

2. Знания, умения и навици на родителите за правилно отглеждане на детето – тук се причисляват: подготовка на детето за включването му в новите условия за обучение, излизането от социална изолация (ако е налице след раждането или в друг период от развитието на детето и живота на семейството), запознаване и общуване с чуващи връстници на детето, оказване съдействие на родителите спрямо специалистите, които работят с тяхното дете, активно общуване на родителите с детето.

3. Ниво на професионална компетентност на специалистите, които работят с детето. Може да се включат усилията на професионалистите за усъвършенстване на знанията и уменията им в областта, периодичното включване в квалификационни курсове, търсене на информация и осъществяване на срещи и консултации между колеги, които работят с ученици със сходни трудности, използване на адекватни методи и критерии за преподаване, рехабилитация и оценяване на учениците.

4. Качествени характеристики на заобикалящата детето материална среда (свързани предимно с икономическите условия на живот и обучение). Тук могат да се отнесат по-разнообразна и естетично оформена учебна среда, използване на адекватна аудиологична и визуална апаратура, както и включване на съвременни технически средства. Посочените четири групи фактори взаимно си влияят и представеното разделяне е условно, защото повишаването или понижаването на значимостта на някоя от изброените групи фактори води до промяна на останалите (В. Кацарска 1999).

C. Lee и S. Antia (1992) също изтъкват важната роля на слухово-речевият рехабилитатор в работата с интегрирани малки деца със слухови нарушения. Подобно мнение споделят и други

специалисти (Св. Радоева и П. Златанова 1998), които допълват и важното взаимодействие между чуващите връстници и тези със слухови нарушения, както и това между техните родители.

М. Делева (1998) определя следните по-важни задачи за **приобщаване на децата със слухови нарушения в ранна детска възраст**:

- запознаване с основните правила и норми на поведение в обществото, които водят до развиване на навици, залегнали в основата на гражданското общество,
- формиране на начална култура в поведението,
- активиране способностите за социална комуникация на всяко дете, обогатяване на междуличностните му взаимоотношения и стимулиране на инициативността при осъществяване на контакти с другите,
- развиване на способностите за емоционално отношение към действия, ситуации и постъпки, умение за разбиране чувствата и поведението на другите,
- създаване умения за оценка и самооценка.

С повишаване възрастта на учениците, е необходимо тези задачи да се променят в съответствие с техните потребности и изискванията на обществото.

Интегрираното обучение предполага прилагане при ученици, които имат данни за постигане на положителен резултат от процеса. Специализираната помощ, която подпомага интеграционният процес, може да включва:

- редовно речево, слухово и езиково обучение и тренировка, извършвани от специалист,
- системи за усилване на звука,
- преводач за учениците, които ползват жестов език,
- благоприятно разположение при групово сядане за улесняване отчитането по устните и четене на субтитри при гледане на видеоматериали,
- помощ от човек, който да води записки по устно представяната информация,
- обучение по жестов език на учителите и съучениците на ученика със слухови нарушения,
- даване на съвети и консултиране (С. Игнелзи 2001; R. Stakes и G. Hornby 1996).

Интегрираното обучение може да се определи като „съвместно обучение на деца с и без специални педагогически потребности, което при необходимост се подпомага допълнително от сформирани за целта екипи от специалисти" (В. Кацарска 2006 – а, стр. 205). Други дефиниции допълват това определение. Вл. Радулов (2004, стр. 293) твърди, че интегрираното обучение е: „съвместното обучение на деца със специални образователни нужди и здрави деца в обикновеното училище чрез подходящо адаптирана околна среда и квалифицирано подпомагане

от специален учител”. От своя страна М. Цветкова-Арсова (2004, стр. 298) счита, че: „интегрираното обучение на деца с увреждания означава обучението им в масово училище, в масова класна стая, сред ученици без увреждания. За да се осъществява интегрираното обучение, е необходимо подпомагане от специален ресурсен учител, който е специалист в областта на увреждания, които има интегрираният ученик”. От своя страна П. Терзийска (2008) определя интегрираното обучение/образование като „осъществяването на специално обучение/образование с необходимите за това адекватни на особеностите и потребностите на децата със специални образователни потребности средства и форми, в естествената социална среда, в условията на естествени социални отношения, насочени към подготовката на тези деца за успешно интегриране в живота на обществото.” (стр. 28).

Идеята за обучение на деца с увреждания в общообразователно училище принадлежи на австро-унгарския педагог на зрително затруднени деца Йохан Клайне. За официално начало на интегрираното обучение се счита обучението в общообразователно училище на първия сляп ученик. Това станало на 17 септември 1900 г. в Чикаго (Вл. Радулов 1996).

По данни на ЮНЕСКО повече от 70 страни имат текстове в своите образователни закони, свързани с интеграцията. При прилагането на интегрирано обучение е необходимо спазването на следните общообразователни критерии: право на обучение, хуманизъм в обучението, право на равни възможности, свободен достъп до обществения живот, обществена подкрепа на образованието и национален жизнен стандарт (Вл. Радулов 2003).

Според определението на Световния съвет за благополучие на слепите, в резолюцията на неговата Генерална асамблея в Сао Паоло, Бразилия от 1974 г., интеграцията е „пълноценно участие в стопанския, политическия, социалния и културния живот на обществото” (Вл. Радулов 1995, стр. 10).

Процесът на интеграция е ефективен, когато специалистите работят както с децата със специални потребности, така и с останалите ученици в класа и усилията им са насочени за постигане единението на детската общност. Интегрираното обучение се осъществява на базата на национални и международни нормативни документи. По въпросите за положителните и отрицателни страни от прилагането на интегрираното обучение при ученици с нарушения, както и по-сложната ситуация в интеграционния процес, когато в една класна стая се обучават и ученици с нарушения от други националности, мнение изказват и други специалисти – Е. Речицкая (2004), K. Große (2004), M. Schmidtova (2004), V. Katsarska (2005 – б). Идеята за интегрирано обучение на ученици с нарушения, в конкретност на такива със слухови нарушения, в детска и училищна възраст, се подкрепя и от руски специалисти като Т. Фуряева (1999), Р.

Боровлева (1999), В. Сводина (1998), А. Зикеев (1997), Э. Миронова и Н. Шматко (1995), И. Гилевич и Л. Тигранова (1996).

Според Л. Уфимцева и съавт. (2005), процесът на интегрирано обучение се базира на следните принципи, които осигуряват удовлетворяването на образователните потребности на децата със специални образователни потребности: задълбочено диагностициране, комплексно рехабилитиране, индивидуално обучение, използване на специални методи, прийоми и средства на обучение, формиране на отношенията субект – субект в процеса на взаимодействие между учителя и учениците, задължително включване на родителите в процеса на социално рехабилитиране на тяхното дете.

Съществуват различни модели на интегрирано обучение, като всеки от тях има своите позитивни и негативни страни. Това е валидно и за идеята за интегрирано обучение като цяло (З. Ячова 2001). Същността на **интегрираното образование** буди и „неяснота и съдържа вътрешно противоречие" (Ив. Карагьозов 2006, стр. 5). Според автора терминът следва да се разшири и да се използва като **интегрирано обучение (образование) в естествена социална среда**. В последствие този термин се модифицира като **интегрирано обучение-образование**, а в заключение, съобразно терминологията в доклада „Guide de l'educasion entegratrice" (UNESCO Paris, по Ив. Карагьозов 2006), се наблюдава съществено изместване на акцента от интегрирано обучение-образование към **интегриращо обучение-образование**. Авторът споделя идеята за актуалността на последния термин и го приема за адекватно приложим в научната сфера.

Следващата стъпка, след постигане интеграцията на ученика със слухови нарушения, е неговото включване в общността. **Включващото обучение** е сравнително по-нов термин, който е наложен от ЮНЕСКО през 90-те години на XX век и в конкретност от Декларацията от Саламанка през 1994 г., където това понятие е ключово и представя идеята на общността за „училище за всички". „Това е училище, в което трябва да имат реален достъп деца с физически, сензорни и умствени увреждания, деца от етнически и номадски групи, бездомни и надарени деца" (М. Цветкова-Арсова 2004, стр. 299). Включващото обучение е определяно като: „Съвместно обучение на деца без и със специални образователни потребности във всички степени на обикновеното училище в толерантна, стимулираща и най-малко ограничаваща среда, чрез квалифицирано подпомагане от специалисти и споделяне на отговорността между масовото и специалното образование" (Вл. Радулов 2004, стр. 277). Включващото обучение се определя като „гъвкава и индивидуализирана система за подкрепа на деца и млади хора със специални педагогически нужди" (Johnson 1995, по М. Чолакова 2000). Съществуват различни видове включване.

П. Терзийска (2009) отбелязва и термина **включващо образование**. С него „се обозначава по-широк процес на интеграция, предполагащ достъпност на образованието за всички и развитие общото образование по посока на приспособяването му към различните потребности на всички деца. Термините интегрирано и включващо образование се използват като правило за описание процеса на осигуряване достъпността до образование на деца и ученици със специални образователни потребности" (стр. 48).

За правилното осъществяване на двата вида обучение – интегрирано и включващо, е необходимо квалифицираните специалисти да притежават знания и умения не само за извършване на конкретната работа с учениците, предоставени на техните грижи, но и такива, които да използват при планирането и организирането на учебния процес, умения за изготвяне на индивидуални учебни програми и планове, по които учениците да бъдат обучавани в общообразователната среда.

Съществуват позитиви и негативи от включващото и интегрираното обучение както за учениците с нарушения, така и за техните съученици. Могат да се отбележат ползи и липса на такива и за родителите на учениците без и с нарушения, които се обучават заедно в един клас или в едно учебно заведение. В условията на интегрирано обучение отговорността за представянето на ученика с нарушение е повече отговорност на ресурсния учител, а при включващото обучение тя се поделя между двама специалисти – ресурсен учител и учител в общообразователно училище. По този начин общообразователното училище се превръща в училище за всички.

За осъществяване на прецизен обучителен процес – диференциран, интегриран или включващ, е важно да се вземе под внимание **интелекта** на учениците, с които се взаимодейства. Един от първите психолози, който осъзнава значимостта на разкриване функциите на устната реч в мисловния процес при децата със слухови нарушения е У. Джеймс (1922, по Ц. Попзлатева 1999). Той за първи път поставя въпроса за **вътрешната реч** при тази група деца, който и до днес не е намерил своя еднозначен отговор. Същите термини използва и Г. Пирьов (1960) при описание особеностите на глухите хора. Според Д. Денев (1969, стр. 163) „Най-съществената разлика между говорното развитие на нормалните и на глухите деца е тази, че в речта на чуващите деца асоциативните полета са по-обособени, с по-разнообразна валентност и по-усложнена система, отколкото в речта на лишените от слух деца". В руската сурдопсихология се твърди, че понятията не се сформират спонтанно при глухите деца и се налага използването на „обходни пътища" за специално организирано обучение. По този начин обучението се превръща в главна детерминанта за тяхното интелектуално развитие.

Интелектуалното състояние и развитие при ученици, обучавани в диференцирана среда, е обект на изследвания, резултатите от които доказват това твърдение. Установената зависимост между равнището на интелектуалното развитие и точността на изпълнение на задачи в различни условия се обяснява с факта, че по-високото интелектуално развитие способства за усложняването и диференцирането на Аз-образа, което се изразява с формиране нивото на претенциите (Анг. Балтаджиева 1992; Ц. Попзлатева 1999; Н. Гарова 2003; D. Desselle и L. Pearlmutter 1997; A. Lederberg 1998; C. Ita 1999). Втората авторка (1994) изследва задълбочено психологичното развитие на лицата със слухови нарушения. Проведено изследване предоставя данни за задръжка в самоосъзнаването на глухите подрастващи. Глухите юноши оценяват собствената личност по отношение на успеха в конкретните, актуални дейности и общуването в ученическите групи, докато юношите без нарушен слух – според ролята на личностните ценности за реализацията на жизнените цели в бъдещето. Идеалната представа на глухите подрастващи за себе си се диференцира значително по-късно – на около 17-18 години.

1.2. Научна област „езикознание”

При изучаването на чужд език и при процесите, които съпровождат неговото овладяване, понятието **език** логично заема ключова позиция. Той представлява комуникационен код, който служи за общуване. Различни автори споделят своите гледни точки за същността му.

Според Дж. Мийд (по С. Джонев 1996, стр. 32 – 35), първоизточник на езика са жестовете. Те представляват действия, загубили първоначалното си значение, което имат в дейността, но съхранили се в поведението поради сигналната функция, която играят за другия да изпълни своята част в съвместния акт. Същността на обмена на информация се състои „не в звуковете, а във функционалната употреба на знака, съответстващ на човешката реч” (Л. Виготски 1983, стр. 134).

В. Райнов (1993, стр. 161), определя езика като „исторически развита социална система от конвенционално приети средства, с помощта на които се обменя информация за миналото, настоящето и бъдещето”. Специфичното общуване с помощта на език се реализира чрез двигателните изходи: говор (орално), писане (мануално), жестово (трункусно, мануално и фациално). Езиковото възприемане се осъществява от входовете на сензорната система: слухово, зрително и тактилно.

Езикът съдържа създадени модели на обекти и отношения, които се отразяват в съзнанието на човека, и оперирането с тях. Езикът най-често се определя като специален знаков код, използван за комуникация, усвояване на обобщения опит и формиране на мисли. Владеенето на езика

предполага усвояване на съвкупността (или на определена част) от кодовите средства и правилата за използването им в речта (А. Климентенко и А. Миролюбов, 1987; Л. Тимчев и съавт. 1990; J. Gillen 2003).

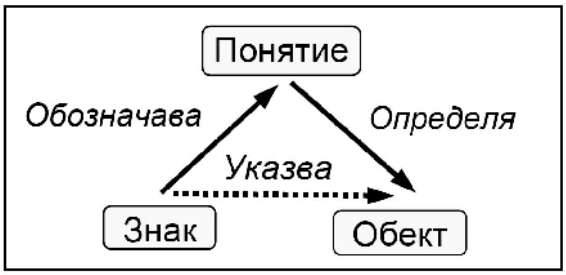
В Речника на българския език (1984) езикът се определя още като система от звукови, речникови и граматически средства, сетивно възприемани, която служи за словесно изразяване на мислите и е най-важно средство за общуване в човешкото общество.

Друга дефиниция допълва вече разгледаните. Тя определя езика като система от комплексни и прости знаци, която се изгражда в процеса на възникването и развитието на човека. Той се изменя във връзка с процеса на комуникация (А. Илиева и Х. Хелмих 1989). Езикът е основно средство за общуване в човешкото общество, защото е свързан с човешкото мислене и притежава качествата на знакова система – т.е. на система от елементи, които са носители на значение. Езикът е „средство, чрез което човешките индивиди общуват помежду си" (Ж. Молхова 1975, стр. 15).

В научната литература се среща още едно определение – това на А. Лурия (1984, стр. 34), който определя езика като „сложната система от кодове, обозначаващи предмети, признаци, действия или отношения, които са натоварени с функцията да кодират, да предават информация и да я въвеждат в различни системи". Л. Мавлов (2000, стр. 163) определя езика като: „използването на една система от знаци (символи), която се формира и функционира само у човека, и му позволява да обозначава всякакви абстрактни идеи и понятия, както и отношенията между тях". През 1955 г. Myklebust (по В. Матанова 2001, стр. 43) дефинира езика като: „символно поведение – думите са символи за изразяване на идеи, чувства и за обозначаване на обекти." Hedge (1991) и J. Gillen (2003) твърдят, че езикът може да се дефинира като система от символи и кодове, използвани в процеса на общуването между хората или като форма на социално поведение, което е възможно само във вербално общество. По отношение на "вербалното общество" определението следва да се модифицира, защото хората със слухови нарушения общуват пълноценно без помощта на вербалната форма на езика.

Когато човек решава възникнали в дадена предметна област задачи и действа в нея, се разграничават три нива: физическо, лингвистично и понятийно. Връзката между тези три нива онагледява триъгълникът на Фреге (фиг. 1).

Фигура 1. Триъгълник на Фреге.



Отношенията между термините в триъгълника на Фреге са валидни както за чуждия, така и за майчиния език. **Майчиният език** е първият език, усвоен от индивида, наред с изграждането на способност за общуване и оформяне на концептуално мислене. Именно майчиният език е основополагащ и градивен елемент на личността. Дори майчиният език да бъде изместен от друг език, да остане по-слабо развит и овладян от втория, или в редки случаи да бъде забравен, той оказва по всяка вероятност огромно влияние върху мисловните схеми на индивида.

По отношение богатството на езици в света, могат да се правят много съпоставки: съществуват изключително сложни езици, както и крайно опростени. По отношение на фонологията например, в двете крайности на фонологичната ска́ла стоят таитянският език, който притежава само осем съгласни и шест гласни, и кавказкият убихски език със седемдесет и осем съгласни и само три гласни (Р. Бретон 2003). Авторът отбелязва, че освен така наречените "естествени" или "спонтанни" езици, съществуват и **"изградени езици"** или **"изкуствени езици"**. Най-известният и разпространеният от тях е есперанто, създаден през 1887 г. от д-р Л. Заменхоф. Броят на изкуствените езици е значителен, тъй като отговарят на голямата и изконна потребност на хората от универсален език. От XVII век насам, когато Ян Амос Коменски предприема своите търсения на метаезика, се появява голям брой изкуствени езици. Някои от тях са: волапук (1879 г.), есперанто, идо (1907 г.), оксидентал (1922 г.), интерлинга (1951 г.). От всички изградени езици единствено есперанто, създаден на основата на 4 000 корена, предимно от индоевропейски езици (75% латински, 20% германски), се развива и притежава собствена преса, публикации и сдружения по цял свят. Независимо от нарастващия брой потребителни на есперанто, той остава втори език, тъй като няма човешка група, която да го говори като майчин. Д. Милиев (2000, стр. 14) говори и за „електронни езици и електронни графични системи", които нямат общ произход с класическите, но отразяват стремежа на човека да се саморазвива, като използва способността на мозъка си да се осигурява срещу излишъка от информация със затвърдяване на връзката: понятие – символ – език.

Когато играят, малките деца измислят и свои собствени **"детски езици"**. Използват ги по време на самостоятелна игра или в група с други деца. Когато в България малки момиченца играят на ластик се чува следното припяване: "Е́ма е́саса е́саса о пу́пия." При друга игра

участниците са подредени в кръг, ръцете са встрани до тялото, лактите са свити и дланите сочат нагоре. Едната китка на всяко дете е върху дланта на съседното, а другата му ръка е под ръката на съседчето от другата страна. Образува се верига от ръце. При тази игра предаването на удара на дланите става в ритъм с песента: "Уан та́ка те суфльо́ре, умане́ умане́ умане́о не́о ту́ки ту́ки, те́о те́о ту́ки ту́ки, у лан джо фикс". Изгаря този, чиято длан е ударена на думата "фикс", а победител е останалият последен. Авторите на тези "езици" и значението на думите в тях остават, в повечето случаи, неизвестни.

Често се прави разлика между понятията **"национален език"** и **"официален език"**, като за удобство вторият се използва по-масово. Например през 1938 г. Швейцария признава ретророманския език за национален език, но не и за официален на нивото на конфедерацията. Също така като цяло страните от Магреба са приели арабския за национален език, но ползват френския като административен език. Подобно разграничение се забелязва и в африканските страни, които се стремят да наложат собствените си езици, като продължават да използват и бившите колониални: Заир има четири национални езика, но официален е френският (Р. Бретон 2003).

Човешкият език е система от знаци, която му служи за общуване с другите. В това възможно най-кратко дефиниране на езика се съдържат две основни понятия „система" и „знак", които определят две от неговите най-важни свойства: системност и знаковост (Ф. Даскалова 2003). Наред с тях, езикът притежава и уникалното свойство да описва сам себе си. Това е т. нар. метаезикова функция на езика, която се използва от всяка граматика или описание на езикови явления (С. Рангелов 2005). Някои от останалите **функции на езика** са: средство за общуване (за предаване на идеи и информация, за подтикване към определени действия), средство за социално взаимодействие, за развитие на мисленето, за емоционално изразяване, за контрол и самоконтрол на човешкото поведение и действителността, база за по-нататъшно развитие на езика.

Овладяването на езика се извършва в хода на онтогенезиса на индивида и се съпътства от редица особености при различните категории деца – без и със слухови нарушения. Едно от основните положения на психолингвистиката се изразява в следното: „Отначало детето долавя и схваща някои от основните „дълбоки" схеми на езика, които по-късно по пътя на обобщението пренася към цялото разнообразие на реалния език" (Ф. Даскалова 1983, стр. 25). Овладяването на езика от децата със слухови нарушения протича по сходен, но в същото време, своеобразен начин и процесът е съпътстван от особености в зависимост от това дали детето се отглежда в обкръжение, ползващо жестовия език за общуване или разчита на устната форма на речта (Н.

Балканска 1997 – в; M. Marschark и D. Clark 1998; S. Goldin-Medow и R. Mayberry 2001; P. Miller 1997; B. Clarke и D. Stewart 1986; J. Leybaert и M. D'Hondt 2003).

След овладяването на езика следва неговото развитие. Щерн и Щерн (1928, по С. Рангелов 2002) определят един подготвителен етап и четири следващи периода в **развоя на детския език**.

Подготвителният етап обхваща първата година от живота на детето, когато се извършва подготовката за действителната изява чрез речта и се осъществява в следните форми – спонтанни действия (плач и гукане), реакция на онова, което детето чува, изразено чрез звукова имитация и езиково разбиране.

Първият период обхваща възрастта от 1,0 г. до 1,6 г., когато се появява действителна реч и някои изолирани функции от подготвителния етап започват да действат заедно. Появява се връзка между собствената продукция и разбирането. Съществува езиков израз под формата на еднословни изречения.

Вторият период се открива във възрастта от 1,6 г. до 2,0 г., когато се разширява разбирането на езиковите значения, вследствие на което се появяват въпроси относно названията на обектите. Изказът се състои от изречения, състоящи се от две или повече думи, но липсват окончания. Авторите забелязват четири етапа в развитието на граматичните значения с появата и употребата на следните категории думи:

1. Етап, в който детето изучава материята (в езика му се появяват съществителните имена).
2. Етап, в който детето забелязва действието (използват се и глаголите).
3. Етап на релациите (включва се употребата на предлози).
4. Етап на качествата, присъщи на предметите (използват се и прилагателни имена).

Третият период обхваща възрастта от 2,0 г. до 2,6 г., когато в детския език се появяват окончания и изречения, свързани паратактично. Забелязват се и спрежения, склонения и сравнения.

Четвъртият период се наблюдава във възрастта след 2,6 г., когато детето се учи да изразява отношения на координация и субординация в изречението. Появяват се и темпорални причинно-следствени връзки и отношения.

Знанието и ползването на даден език обслужва комуникативните потребности на индивида. Латинската дума „communico" е превод от старогръцка дума, която означава съобщение, връзка, обмен. Езикът и речта (индивидуалното проявление на езика) са част от **комуникацията**. Последната като по-широко понятие включва езикови и екстралингвистични средства. Комуникацията се състои от два акта: изпращане (кодиране) и приемане (декодиране) и същността й се определя чрез разбиране на езика в устна и писмена форма (А. Илиева и Х.

Хелмих 1989; С. Джонев 1996). Към това определение следва да се добави и разбиране на езика в неговата жестова форма. Според последният автор (стр. 33) под комуникация следва да се разбира „осъществяване на информационните процеси в общуването между хората – кодиране, транслация и декодиране на идеални модели”. В тях основна роля играе езикът. Човекът може да си служи с различни системи за комуникация (комуникация, основана на базата на контакт, комуникация на базата на повтарящи се сигнали, моторна комуникация, паралингвистична комуникация и лингвистична комуникация (Н. Балканска 1997 – б; Е. Исенина 1988).

Комуникативните умения на малките глухи деца са обект на внимание от специалистите. Ранните комуникативни способности при тази група преминават през няколко етапа: превербални способности, способности за слушане и усещане на звука, вокализация, способност за слухова диференциация на речеви и неречеви звукове и развитие на слухово-визуалната памет.

Моделът на комуникация, който е представен от Якобсон през 1975 г. (по С. Рангелов 2005) представя цялостния процес на общуване. Авторът включва шест фактора и представя общуването като взаимодействие между тези фактори: участници (отправител и получател на съобщението), код, съобщение, контакт и контекст (на изпращане на съобщението). Всеки от елементите представя своята важна роля в процеса:

1. Отправителят на съобщението трябва да отговаря на три изисквания: да може да произвежда съобщения, да владее поне един код, на който да преведе съобщението и да умее да формира идея, която да предаде чрез съобщението.

2. Получателят на съобщението трябва да отговаря на сходни на подателя на информацията три условия: да има функциониращ апарат, с който да може да приеме съобщението, да владее кода, на който е предадено съобщението, да притежава достатъчен комуникативен опит, с помощта на който да разбере съдържанието на съобщението.

3. Кодът на съобщението представлява система от знаци и правила за тяхното подреждане. Той е предназначен за предаване на съобщения (вербални и невербални).

4. Съобщението е важно само́ по себе си със своето фактическо съдържание. Ако съобщението е интересно, то комуникативният процес ще бъде улеснен и ще протича гладко.

5. Контактът се отнася за начина, по който съобщението стига до реципиента.

6. Контекстът представлява обстоятелствата, при които се осъществява процесът на комуникация.

Езиковата комуникация е „обмен на мисли с помощта на езикови средства чрез различни форми на речта – слушане, говор, четене и писане” (А. Илиева 1987, стр. 24). В състава на всяка

речева дейност влизат знания, навици и умения, от чиито обем, вид, качество и взаимодействие зависи развитието на целевата дейност. Към това определение трябва да намери място още една форма на речта – жестовата.

Развитието на комуникативната идея бележи пренасочване на вниманието от организацията на езика към организацията на афективните и емоционалните фактори, които определят състоянието на обучавания и отношението му към изучавания чужд език. Осъзнава се необходимостта от максимална близост на условията, в които протича овладяването на езика, с реалния език. Научният интерес към характеристиките на учебното общуване се обуславя от факта, че единствено в обучението по чужд език общуването играе двойната роля на главна цел и на основно средство за нейното достигане – обектът на овладяване в комуникативното чуждоезиково обучение и средството за неговото достигане са построени по общ модел – комуникативния (Й. Симеонова 2000). Общуването се осъществява с един или повече събеседници в непосредствен контакт или дистанционно (по телефона, по пощата) до изчерпване на комуникативните намерения (П. Патев и съавт. 1995).

Основен елемент в процеса на комуникация е **информацията** и нейният обмен между участниците в общуването. Като научна категория тя заема основно място в лингвистиката, кибернетиката, социалната психология и други области на познанието. Един от основателите на теорията на информацията в кибернетиката К. Шенън я определя като „снета неопределеност". Тя е знание за неизвестното. Семантичната теория на информацията я отъждествява със съдържанието, носено от дадено съобщение, независимо известно ли е на адресата или не. Информацията, като термин от психологията, се определя като „сведение, което индивидът получава и което се оценява не по неговото съдържание, а по нивото на организацията и обема на това сведение (В. Матанова 2001, стр. 148).

За осигуряване пълноценния обмен на информация в процеса на общуване е необходимо постигането на определено ниво на компетентност. **Компетентността** като понятие, свързано с езиковата комуникация, се определя в две насоки. Първата гласи, че компетентността може да се обуслови като сума от езикови умения, с които разполага говорещият или слушащият ро́ден език чрез скрито знание. Системата от правила при компетентността е база за явна употреба на езика в конкретни ситуации. Втората насока включва обема и равнището на езикови умения, с които учещият разполага на чужд език след приключване на обучението и комуникативната практика (А. Илиева и Х. Хелмих 1989).

Общуването е резултат от **езиковата компетентност** на участниците в него. В българския модел езиковата компетентност е способността да се разбират и съставят смислени изказвания в

съответствие с правилата на конкретния език. Тази компетентност предполага наличие на знания за езиковата система и умения за нейното адекватно приложение в процеса на общуване (П. Стефанова 1999; Т. Шопов 2005 – а и б). Според посочените автори езиковата компетентност има четири аспекта: структурен, функционален, социокултурен и стратегически. Структурната и функционална компетентност са свързани с езиковата и се допълват. Структурният аспект се отнася до усвояването на знания за фонетичната/фонологичната система, граматиката, лексиката и дискурса на съответния език. Функционалният аспект е свързан с употребата на езика, с функциите, които езиковите форми изпълняват. Това е способността за използване на езиковите знания в устна и писмена форма, за създаване и разбиране на текстове, които да са адекватни на намеренията на участниците в процеса на общуване.

Езиковата компетентност (способност) на индивида, разглеждана в психолингвистичен аспект, е „съвкупността от езикови кодове и езикови правила, фиксирани в съзнанието на носителя на езика под формата на граматични механизми (в широкия смисъл на думата)" (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987, стр. 57). Според посочените автори, осъществяването на компетенцията в речевия акт се приема като речево действие.

Друго определение на езиковата компетентност я обявява за способността да се разбират и съставят смислени изказвания в съответствие с правилата на даден език. Това от своя страна предполага знания за езиковата система и умения за адекватното й използване в общуването. Тя притежава структурен и функционален аспект (П. Патев 1995).

В съвременната психолингвистика под езикова компетентност се разбират „специфично езиковите знания" на личността (Ф. Даскалова 2003, стр. 147). По мнение на авторката, тя е свързана в известна степен с понятията "езикова способност" и "езикова активност", където първото се разглежда като способността на човек да говори на даден език, а второто – като реалните изказвания, които произвежда носителят на даден език. Аналогично на езиковата компетентност се използва и понятието "езикова некомпетентност", с което се означава липсата на това, което Ноам Чомски включва в термина „компетентност" (виж по-долу).

Друг вид компетентност е **комуникативната компетентност**. Тя представлява придобитата способност да се общува адекватно на родния или изучавания език. Тя включва лингвистичната, социокултурната и стратегическа компетентност на учещите (П. Патев 1995). С. Рангелов (2005, стр. 155) определя комуникативната компетентност като „неосъзнато умение да се използва езикът с подходящи форми за съответния контекст". Комуникативната компетентност включва в себе си езиковата вещина и езиковата изява.

Комуникативната компетентност като конструкт е предложена в началото на 70-те години на XX век от социолингвиста Дел Хаймз. В посочения период Ю. Хабермас използва същия термин, но го противопоставя на възгледа за лингвистичната способност и изпълнение. До тогава се е считало, че лингвистичната компетенция е независима от социокултурната среда, в която езикът се използва, което представлява и същността на тезата на известния лингвист от 60-те години на XX век Ноам Чомски. Хаймз допринася за развитието на лингвистичната теория и практика чрез пренасочване на вниманието към социалните функции на езика (Т. Шопов 2005 – а; С. Димитрова-Гюзелева 1999). Първият автор предоставя сведения за преориентирането на лингвистичната теория от езиковата употреба към езиковата форма. По мнение на Роджър Бел, тази теория се базира на три основни хипотези:

1. Всяко социално взаимоотношение включва комуникативни средства, които са подходящи според участниците.

2. Систематизацията на тези средства предполага структура, която не може да се открие само чрез техния анализ.

3. Средствата, които са налични във всяко взаимоотношение, определят неговия характер и резултат (цит. Белл пр. 278, по Т. Шопов 2005 – б). Социолингвистичните постановки на Хаймз и Хабермас са разработени в няколко теоретични модела, които в последствие се прилагат в практиката. Съвременният комуникативен подход за чуждоезиково обучение се базира на тези постановки.

Комуникативната компетентност в схемата на Джим Къминз се състои от два компонента: когнитивно академично езиково владеене и основни междуличностни комуникативни умения.

Майкъл Кънали и Мерил Суейн в началото на 80-те години на XX век дават определение на комуникативната компетентност, което е прието от повечето специалисти днес. В него се дефинират следните компоненти на комуникативната компетентност:

1. Граматична компетенция: способността да се създават правилни изречения чрез прилагане знанията по лексика, морфология, семантика, фонология и синтаксис.

2. Социолингвистична компетенция: способността за ползване на езика като се взима под внимание социалния контекст. Това става чрез прилагане на социокултурните знания и умения за езикова комуникация.

3. Стратегическа компетенция: способността за прилагане знанията и уменията за компенсиране на недостатъци и затруднения при общуването с езикови и неезикови средства. През 1983 г. Кънали добавя и четвърти компонент:

4. Дискурсивна компетенция: способността да се създават свързани (кохезивни) и единни (кохерентни) текстове чрез прилагане езиковите знания и умения на дискурсивно или текстово равнище (по М. Георгиева 2004; по Т. Шопов 2005 – а). Последният автор представя съдържанието на комуникативната компетентност в рамките на шест елемента: лингвистичен, дискурсивен, социолингвистичен, социокултурен, социален и стратегически, които се съдържат в модела „Прагово равнище", разработен от Съвета на Европа. Всеки елемент е подробно развит в документа Threshold Level 1990, който е създаден, за да се ползва при подготовката на национални учебни програми в страните членки на Съвета на Европа.

В разработения в България учебен план (учебен курикулум) през 1995 г. от научен колектив на Софийския университет, се използват следните съставляващи компоненти на комуникативната компетентност – езикова, социокултурна и стратегическа компетентност. **Лингвистичната компетентност** е компонент на комуникативната, който включва лингвистичните знания и умения на учещите (П. Патев 1995). **Социокултурната компетентност** включва знанията за социалната среда и културната традиция в страната на конкретния език, както и тяхното влияние върху комуникативното поведение на индивида. Социокултурната компетентност включва всекидневното общуване, междуличностните отношения, общите културни и социални ценности, традиционното неезиково общуване като ритуали и език на тялото (Т. Шопов 2005 – б; П. Патев 1995). По отношение на чуждоезиковото обучение социокултурната компетентност се развива на познавателно и поведенческо равнище, а именно запознаване, осъзнаване, зачитане и толериране на културните, ценностните и поведенческите различия на другите народи. От своя страна **стратегическата компетентност** се изразява в способността да се използват компенсаторни стратегии за разрешаване на комуникативни проблеми. Компенсаторните езикови и неезикови стратегии спомагат за преодоляване на несъвършеното владеене на езиковия код и за предотвратяване възможността за прекъсване на процеса на общуване.

Ако дотук изброените понятия се илюстрират като спирала, то в нейния център стои термина "език". Тясно свързани с езика са понятията "говор" и "реч". В Речника на българския език (1981) **говорът** се определя като устно гласово осъществяване, проява на езика, реч и като способността за гласово осъществяване на езика, способността да се говори. Може да се обобщи, че говорът е продуктивна целева дейност (А. Илиева 1987), а **речта** е свързана с осъществяването (реализацията) на комуникационния код (език) в конкретните актове на общуване. Владеенето на речта на даден език предполага усвояване на езиковите кодове (или част от тях) и автоматизираното им реализиране в акта на комуникацията (А. Климентенко и А.

Миролюбов 1987). Речта е „изразяване на генерираните в мисловната дейност езикови съобщения посредством специфични праксисни движения, произвеждащи материални физически сигнали, които могат да се възприемат от сетивни рецептори” (Л. Тимчев и съавт. 1990, стр. 53).

Определението на речта в Българския тълковен речник (1976, стр. 364) гласи: „думи, свързани вътрешно и граматично за израз на мисли, чувства или желания; език, говор”. Други специалисти определят речта като „Реализиране на езикови умения при конкретни събития; конкретен говорен акт, взаимосвързан със слуховия акт”, речта е „езикова система в действие”. (А. Илиева и Х. Хелмих 1989, стр. 54). Според авторите, речта в чуждоезиковото обучение е тематично свързана и определена от комуникативната ситуация.

Според А. Зикеев (1997), **владеенето на речта от глухи деца** се представя на четири нива: високо, средно, ниско и нулево.

Високото ниво се характеризира със сформираност на речевите навици и умения, обезпечава свободно общуване, логически изказвания, правилно синтактично и интонационно оформление на диалогичната реч. Обемът на свързаните изказвания е 30 думи за 5 минути. Писмената реч се характеризира с пълнота и дълбочина на изложението по разглежданата тема, използване на разнообразни лексикални и семантични средства, малък брой нарушения на граматичната структура (аграматизъм).

Средното ниво се характеризира със забавен темп на речта (включване на неуместни паузи), наблюдават се грешки в лексикалното и граматичното оформление на речта, обемът на изказванията е сравнително малък, налице е пасивност по време на диалогична реч. При писмената реч се отбелязва повърхностно засягане на темата, малки нарушения в логиката и връзката между подтемите, ограничено използване на подходящи езикови средства, значителни нарушения в граматичното оформление на текста, ограниченост в използването на сложни синтактични конструкции.

Ниското ниво позволява осъществяването на речево общуване, но то се реализира с големи трудности, темпът на речта е бавен с голям брой паузи. Устната монологична реч се характеризира с липса на необходимите подтеми, техния незавършен вид или малък брой. Репликите в диалогичната реч често не съответстват на темата и в много от случаите диалогът се разпада. Писмената реч се характеризира с фрагментарност при засягане на темата, липса на смислова завършеност, груби логически грешки и липса на връзки между подтемите, отсъствие или слабо присъствие на взаимовръзката между съобщенията, в резултат на което единността и целостта на текста се разпадат. Характерно е еднообразие в използваните лексикални и

граматични средства, нарушения в граматичния строеж (аграматизъм) и липса на сложни синтактични конструкции.

На нулевото ниво комуникацията отсъства, речевите умения и навици не са сформирани. Писмената реч се характеризира с частично или пълно несъответствие на темата, безсмислено включване на отделни имена, факти и събития, груби нарушения на логичното изложение, липса на връзка между частите на текста и неговото съдържание. Наблюдава се еднообразно и ограничено използване на лексиката, нарушения в граматичното оформление на текста и силно изразен аграматизъм.

Устната реч се състои от акта на говорене и разбиране. Диалогичната и монологична реч са форми на устната реч (А. Илиева 1987). Именно с устната реч в голяма степен е свързано **речевото поведение/речевата дейност.** То се открива по начин, при който употребата на езика се използва за осъществяване на комуникативни намерения в комуникативни ситуации (Т. Шопов 2005 – б). П. Патев и съавт. (1995) дават определение в сходен нюанс, при което словесната употреба на езика се използва за постигане на определена комуникативна цел. В процеса на общуване речевото поведение/речевата дейност се осъществява в устна или писмена форма. Рецептивното речево поведение включва слушането (устна реч) и четенето (писмена реч), а продуктивното речево поведение включва говоренето (устна реч) и писането (писмена реч). Речевото поведение съдържа в себе си всички компоненти на комуникативната компетенция (комуникативна компетенция за говорене на английски език – продуктивно речево поведение, устна реч) (Т. Шопов 2005 – а). Елемент на речевата дейност, използван за постигане на определено комуникативно намерение, е **словесното действие/речевия акт/езиковата функция** (П. Патев и съавт. 1995).

При овладяването на два езика се наблюдава двуезичие. Думата за двуезичие, **билингвизъм**, произлиза от латински (bilinguis). Началото на билингвизма се свързва с контактите между народите (виж глава 5.). Той представлява явление, при което един индивид владее и използва два езика, общност от лица ползват два езика, явление, което се проявява сред носителите на различни езици (T. Zacharis и съавт. 1992; R. Barnard и T. Glynn 2003; Ф. Даскалова 2003; С. Рангелов 2005; В. Кацарска 2006 – а). Ив. Карагьозов и А. Гърбачева (1995, стр. 230) отбелязват и негативните нюанси при това явление: „билингвизъм – паралелно усвояване на два езика (матерния и основния за социалната среда), при което се наблюдават редица речеви смущения (беден, неадекватен речник, аграматизъм, неправилен словоред)” .

По данни на Р. Бретон (2003, стр. 4), “дванадесет езика обхващат над 60% от населението на света не само в качеството им на майчин език, но в много по-голяма степен и като инструмент

на културен пренос.” Преминаването от един език към друг не може да протече безпрепятствено, твърди посоченият автор. Bertil Malmberg (1966, стр. 13, по Р. Бретон 2003, стр. 23) изказва становището: “Усвояването на един чужд език (...) предполага човек да усвои една нова семантична система и оттук един нов начин на усещане и мислене. Колкото по-далечен е чуждият от майчиния език, толкова по-съществена е разликата в мисленето и начина на разсъждение” (виж глава 5. Седми мит).

Според Р. Апел и П. Майскен (по Н. Чакърова 2003), ако съществуват два езика – Е1 и Е2, които се намират в непрекъснат контакт, сред техните носители са възможни следните варианти на владеене на езиците:

1. Е1 (владеене само на един език – Е1);
2. Е1/Е2 (доминиращо владеене на език Е1 и слабо владеене на Е2);
3. Е1 = Е2 (добро владеене и на двата езика);
4. Е2/Е1 (доминиращо владеене на Е2 и слабо владеене на Е1);
5. Е2 (владеене само на Е2).

При изучаване на двуезичието се отделят най-общо 3 аспекта – лингвистичен (социолингвистичен), психологически и педагогически.

Билингвизмът при деца и млади хора е актуален въпрос в наши дни поради голямата мобилност на хората и условията на живот в билингвистична среда. Само в САЩ двуезичните деца съставляват над 6 милиона от населението (В. Кацарска 2006 – а). Изследванията на деца-билингви доказват от една страна прилагане на универсални стратегии към езика и речта, но от друга страна, учените изтъкват влиянието на заобикалящата среда за всяко конкретно дете и нейното влияние върху езиковото му формиране и развитие (С. Желязков 2004) (виж глава 5. Втори мит).

Е. Герганов (1997, стр. 4) отбелязва, че „Понятието билингвизъм възниква във връзка с изучаването на езиковото поведение на човек, който използва два езика като средство за общуване”. Авторът допълва, че за същински билингвизъм може да се говори само ако и двете езикови системи са усвоени достатъчно добре от индивида. Усвояването на втори език е свързано с т. нар. сензитивен период – между 11- и 13-годишна възраст. Същинският билингвизъм може да бъде постигнат, когато вторият език започне да се използва интензивно в общуването. Върху формирането на билингвизъм влияние оказват езиковите способности, интелигентността (в частност вербалния интелект), мотивацията и социалната нагласа към носителите на втория език.

Според А. Пачев (1993), в специалната литература се посочват повече от двадесет различни определения на понятието „билингвизъм”. При социолингвистично разглеждане на билингвизма се наблюдава понятийно и терминологично несъответствие. Съществуват различни и често противоположни гледни точки: билингвизма, разгледан през призмата на комуникативната компетенция на индивида, билингвизма като определен вид социално поведение, билингвизма като разпространение и използване на два езика в обществото. В този контекст се наблюдава разделяне на индивидуален, национален и социален билингвизъм.

Човекът билингвист обикновено владее в една и съща степен и дълбочина двата езика и е в състояние да ги използва еднакво ефективно при всеки случай. Билингвистът е способен да поддържа двете лингвистични системи разделени, така че лесно да превключва от едната на другата. Това определение се отнася за идеалния случай на билингвизъм. В действителност хората се доближават в различна степен до него. Децата билингви интернализират и двата езика много рано ако ги овладяват в билингвистична среда, но приемат единия от двата за свой рòден език. В повечето случаи това е езикът, на който са проговорили и който чуват около себе си (Ф. Даскалова 2003). Същата авторка дава сведения за два феномена от психолингвистиката, свързани с функционирането на втория език, независимо от това, че той се използва успешно паралелно с първия и има подчинено положение спрямо него. При първия, в случаите на недостатъчно развитие на чуждоезиковата реч, субектът обикновено преживява „чувство на ефимерност”, на бързопреходност на информацията, приемана и предавана на чуждия език. Това явление може да бъде обяснено с нарушение в акта на общуване, на обратната връзка, с липса на пряка връзка на чуждоезиковия знак с нагледно-сетивната тъкан на съзнанието. Вторият се отнася до т. нар. в социолингвистиката явление „отнемащ билингвизъм”. Този термин се използва обикновено за интерпретиране на ситуациите при билингвизма, които човек избягва, тъй като новият език ще му „отнеме” неговият първи език. Хората в условията на билингвизъм виждат във втория език заплаха за първия, особено когато вторият език се представя за превъзхождащ неговия първи език, така научаването на втория език би означавало да се признае превъзходството му. Възможно е това чувство, макар и да не се изразява външно, да се отнася до схемите на поведение и езиковото поведение (Ф. Даскалова 2003).

Като се обсъждат фактите относно положителното или отрицателно влияние на билингвизма, може да се направи извода, че при благоприятни условия билингвизмът не само не пречи, но дори стимулира общото психично развитие на детето. Той създава известни условия за изостряне на вниманието, за формиране на по-добра реактивност на нервната система, за трениране на паметта, волята и мисленето, за стимулиране на творчеството. Поради тези

причини много деца билингви се развиват добре. Отрицателните последици обикновено имат друг характер: в някои отделни случаи при постоянната повишена напрегнатост може да се стигне до нервност и лесна уморяемост.

Билингвизмът се определя и като „овладяването на два езика, в повечето случаи едновременно усвоявани от говорещия. Предпоставка за истинско двуезичие е двуезичното обкръжение, в което ситуациите са свързани със съответна употреба на единия или другия език.” (А. Илиева и Х. Хелмих 1989, стр. 52). Според същите автори индивидът владее двата езика на ниво, което му позволява да разменя мисли с помощта на който и да е от тях. Съществува активно и пасивно двуезичие, както и естествено и изкуствено, координирано и субординативно.

Ако в първите години от живота на детето социалният опит се предава и фиксира в мозъка му чрез средствата на два езика, овладяването на тези езици може да протече несъотнесено. В резултат на това се създава “чисто двуезичие”. Ако овладяването на втория език започне, когато езиковите механизми са вече формирани и детето преминава от научаване към учене при усвояването на социалния опит, овладяването на чуждия език се подчинява на закона за вторичност и в резултат на обучението се създава “съотнесено (смесено) двуезичие” (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987). Още по темата споделя авторът на книгата “География на езиците”: “Езикът на един индивид е един или друг, но никога смесица от двата. Ако в един и същ район се говорят два езика, те са съпоставени, а не смесени: определен процент от жителите говорят единия, останалите другия; някои ще са двуезични или в течение на живота си ще променят езика, на който говорят, но никога никой няма да смеси двата езика в един. Между езиците не е възможно да се получи сливане в рамките на един човешки живот или на едно поколение.” (Р. Бретон 2003).

В света съществуват много интересни случаи на билингвизъм. Последният автор цитира някои куриози (стр. 31, 32). Например индийският народ нага, който говори на множество и твърде различни един от друг езици с резки граници помежду им. В някои села са отбелязани случаи да се говорят два различни езика от двете страни на главната улица. Единият език се практикува от всички жители, докато другият се смята за таен и е непонятен за половината от селяните. Друг пример: когато европейците се появили на Антилските острови, местните араваки току-що били поробени от карибите, които избили цялото мъжко население. Вследствие на това се установява пълен езиков дуализъм: жените и децата говорят араваки, а мъжете – кариб. Това статукво се е запазило и досега при техните наследници в Доминика или при преселниците в Белиз. Представителите на народа иана в Калифорния, чийто последен представител Иши е живял през XX век настрана от индустриалната цивилизация, са говорели

два езика: единият е ползван от жените и малките деца, както и от мъжете само в контактите им с жени, а другият се е говорел само от мъжете и момчетата, като е бил разбиран, но не и говорен от жените.

Билингвизмът при лица със слухови нарушения се разбира като научаване и използване на жестовия и националния словесен език (обикновено в писмената му форма). Като подход за обучение билингвизмът в този контекст се създава и развива като следствие от промяна на философските концепции за структурата на обществата, за правата на човека и различните аспекти на плурализма, създаване на нови модели за обяснение същността на глухотата (замяна на медицинския модел със социалния), провеждането на нови проучвания върху същността на жестовите езици и приемането им като равностойни на словесните, осъзнаване огромното им значение за цялостното развитие на глухите хора, поява и разпространение на теорията за лингвистичната зависимост. Новите философски теории за структурата на обществата разглеждат микроструктурите, изградени на културна, религиозна, етническа, лингвистична или друга основа, като равнозначни и взаимосвързани. Такава микроструктура е и обществото на глухите, което се определя като културно-лингвистично със своя богата история (В. Кацарска 2006 – а; J. Andrews, I. Leigh и M. Weiner 2004). Според първата авторка научаването на словесния език на базата на жестовия премахва ограниченията за комуникация в различните микросреди и играе важна положителна роля. Двата езика – жестов и вербален, позволяват на лицето със слухови нарушения да общува с представители на множеството микросреди, в които попада, и активно да участва в свързването на тези микросреди. Жестовите езици, преминали през различни исторически етапи, вече се приемат за сложни лингвистични системи, които са самостоятелни и се характеризират, подобно на словесните езици, със самостоятелна граматика и вътрешноезикови правила. В билингвистичното обучение важна роля заема учителят – ползването на жестов език при преводите и при осигуряването на точна представа за новия език е в ръцете на обучителя (Кр. Свартхолм 2001).

Чрез билингвизма се спазват правата на глухите хора на собствена култура, собствен език (жестов), собствена система на обучение, която си поставя за цел възпроизвеждането на тази култура, а не културата на чуващото мнозинство (Е. Речицкая 2004). Pickersgill (1998, по Е. Речицкая 2004) сочи, че методологията на билингвистичното обучение се базира на признаването на:

- културата на микросоциума на глухите хора и жестовия език като пълноценен естествен език,

- лингвистичен и културен плурализъм на съвременното общество,
- необходимост от премахване дискриминацията спрямо глухите хора като представители на микросоциум,
- равни възможности и права на човека, независимо от етническия произход, расата, пола и наличието на специфични трудности в развитието.

Някои от важните цели на билингвистичния подход при лица със слухови нарушения са: чрез научаването и използването два езика с равен статус да се осигурят оптимални условия за развитието на лицето с нарушен слух и пълното му включване в обществото. Целите на билингвистичното обучение при глухи хора са сходни с тези при чуващи – възможност да развият способностите си, да получат добро образование, професионална подготовка, да разширят достъпа си до информация. При лицата със слухови нарушения се постигат и специфични цели, свързани с нежеланието нарушеният слух да бъде приеман като „отклонение от нормата" и оттук създаване на условия за „изравняване с нормата". Привържениците на билингвистичния подход в образованието на глухите хора се стремят да създадат необходимите условия за развитието на уникална личност, която е част от културата и обществото на Глухите хора, за нейното утвърждаване в обществото, където да се чувства значима и напълно включена (В. Кацарска 2006 – а; Т. Басилова, И. Цукерман 1996; Г. Зайцева 1992, 1987; Л. Березенская 1994). За привържениците на други подходи за работа с хора с нарушен слух, глухотата в нейната същност е възприемана като отклонение, докато за билингвистите тя е културно-лингвистично различие, което обогатява света в неговото многообразие от култури и езици.

Има родители и специалисти, които не приемат билингвизма на своите деца и възпитаници. Факт, е че за човек с нарушен слух визуалното представяне на мислите е по-достъпно както за кодиране, така и за декодиране. Това е спонтанният начин и естествената форма на изразяване за хората със слухови нарушения. Родителите твърдят, че когато децата усвоят жестовия език мотивацията им за овладяване на словесния ще намалее. Някои специалисти смятат, че използването на жестов език по време на специализирани занимания с глухи деца пречи на овладяването на словесния език. Практиката доказва, че това не е така: ако детето знае жест за дадено понятие, това означава, че вече съществува езиково обозначение. За специалиста остава да свърже жеста със словесната форма на явлението – дума или фраза, в нейната писмена и устна форма. Това се допълва от тактилно-вибрационната чувствителност, тренирането на остатъчния слух и уменията за отчитане по устните. По този начин жеста подпомага овладяването на словесния език. Този въпрос има и своите етични аспекти.

Необходимо е да се разграничи понятието билингвизъм от термина **диглосия**. Вторият термин е употребен за пръв път от В. Марсѐ през 1930 г. в негова студия, в която той прави опит да дефинира явлението. В социолингвистиката след 1952 г. (т. нар. модерна социолингвистика) за основополагаща постановка по отношение на диглосията се приема студията на Ч. Фъргюсън от 1959 г., в която авторът определя диглосията по следния начин: „Диглосията е относително стабилна езикова ситуация, при която в допълнение към първичните диалекти на един език (които могат да включват един стандартен език и няколко регионални стандарта) съществува още един много различен, високо кодифициран (често граматически по-сложен) наложен вариант, носител на обширен и внушителен корпус от писмена литература от по-ранен период в официалното образование за писмени и официални цели, но не се използва от нито един сектор на обществото за всекидневни разговори" (Фъргюсън 1959, по М. Виденов 2005, стр. 12). След това дефиниране на диглосията следват други определения, давани от специалисти. Поставят се на преден план различни аспекти на явлението, правят се негови типологии (например вътрешна, външна диглосия). М. Виденов (2005) предлага по-широк обхват на понятието, който дава възможност да се включат случаите на диглосия и в исторически план, както и да участват форми на съществуване на различни езици. Определението на автора гласи: „Диглосията е езикова ситуация, в която за комуникацията на определени общности функционират разнопоставени като високи и ниски по престиж формации без оглед на техния генезис (структурни форми на съществуване на един и същи език или на различни езици." (стр. 61).

Р. Бретон (2003, стр. 33, 34) определя диглосията като особена форма на двуезичие, която се появява тогава, когато от един и същи език се получава дълбоко разминаване между разговорния и официалния език, стигащо дотам, че се установява бариера между взаимната разбираемост. Например между френския и хаитянския език взаимното разбиране е трудно, между двете разновидности на модерния гръцки: катаревуса или "чистия език" и демотики или "народния език", при които взаимната разбираемост се е запазила, между двете форми на бенгалския, яванския. Билингвизмът и диглосията разделят населението при най-комуникативните социални елементи и при различните възрастови групи. Активната и мъжката част от населението обикновено в по-голяма степен са двуезични и обратно, възрастните хора са, в по-голямата си част, едноезични, както и онези, които са по-привързани към местните и традиционни структури. В по-широк смисъл терминът "диглосия" се употребява и за всяка ситуация, при която два езика, дори и съвсем различни, постоянно и свободно се използват от една и съща социална група, от едни и същи индивиди, отвеждайки ги към функционален билингвизъм, който се проявява постоянно и при всички, а не само при определени случаи.

Като се основава на „билингвистичното становище на двуезичието”, на Grosjean, Cook (1991, по У. Йеснер 2001) въвежда термина **мултикомпетентност**, с който се прави разлика между езиковата компетентност при монолингвизма и билингвизма. При индивид, който вече е билингвален, броят на езиците може да нарасне. Когато ползваните езици са повече от два, е налице феноменът **полилингвизъм/мултилингвизъм/многоезичие**, но психологическата същност на това езиково явление в поведението на хората, като обект на изучаване от съвременната психолингвистика, е една и съща (Ф. Даскалова 2003). Мултилингвизмът е явление, при което един индивид използва повече от два езика, общност от лица, ползващи повече от два езика и явление, което се проявява сред носителите на различни езици. Установено е, че свободното владеене на два или повече езика води до по-високи нива на металингвистичната нагласа, която улеснява овладяването на определен език (У. Йеснер 2001). Авторът подчертава факта, че мултилингвизмът не е повтарящ се монолингвизъм и съществува разлика в усвояването на трети език спрямо усвояването на втория език.

В подготвителните изследвания на Общата европейска езикова рамка през 1997 г. многоезичието се определя като „компетентност, която е множествена, хоризонтална, променяща се и сложна, която задейства езици с различен статус, но като засяга едно и също умение (знанието на език) и един и същи индивид” (Coste 1997, по М. Стойчева 2006 – а).

Предположението, че двуезичните хора научават по-лесно един език, отколкото едноезичните, се проверява в изследванията за лингвистичните и когнитивни последствия от двуезичието и усвояването на трети език. Тази сфера на изследване започва да се утвърждава в лингвистиката чрез проучванията, които показват, че изучаването на трети език се различава значително от изучаването на втори език. Усвояването на втори и трети език може да се разглеждат като подвидове на усвояване на мултилингвизма, които имат прилики и разлики. По данни на същия автор, една от най-известните първоначални дискусии относно усвояването на трети език е представена от Ringbom (1987, по У. Йеснер 2001), който описва изследване на Sandqvist, проведено сред ученици. Резултатите показват, че финландците, говорещи шведски език постигат по-добри резултати при усвояването на английския, отколкото финландците, които говорят само фински.

Многоезичната компетентност и металингвистичната нагласа са основен компонент на когнитивните аспекти при усвояването на даден език. Този фактор е от по-голямо значение за овладяването на трети език, отколкото за усвояването на втори език от гледна точка ускоряването на процеса на научаване на езика с обогатяването на познавателния опит. Това

означава, че природата на металингвистичните умения при многоезичните се различава от тази при едноезичните по отношение честотата на използване (У. Йеснер 2001).

При съществуващите процеси на езикова хомогенизация в Европа е много рядко явление в една страна да се говорят разновидности само на един език. Дори при територии, които до голяма степен са етнически хомогенни, историческото развитие води до контакти между говорещите различни езици на собствена национална територия (например Исландия). Може да се говори за **езикова многоезична конфигурация**, която възниква и намира институционално утвърждаване в политическите и икономическите процеси на развитие в Европа. Тя представлява конструиращ елемент от европейската идентичност. **Индивидуалното многоезичие** е конкретна реализация на тази конфигурация. Английският и националните езици се отнасят към универсалните елементи на индивидуалния лингвистичен запас, докато третият елемент се привнася от още един език, който може да е с различен произход или ориентация: например езикът на хората от лингвистично различни райони, които не споделят националния език на страната, или още един език от гамата на чуждите езици, често друг европейски език, който спомага за осъществяването на общуване (М. Стойчева 2006 – б).

Овладяването на два или повече езика поражда различни езикови явления. Едно от тях е **преносът**. Той се изразява в положително влияние на усвоените езикови навици, умения и знания върху формирането на новите езикови навици и умения, а също така и върху усвояването на новите езикови знания. Преносът може да се осъществи при наличието на психологически, психолингвистични и лингвистични предпоставки. Осъществяването на пренос в обучението е свързано с факторите сходство/липса на сходство между родния и изучавания език, целенасочено педагогическо взаимодействие, степен на осъзнаване на явленията от родния език от учещите, равнище на осъзнатост, на което се извършва преносът.

Друго явление при би- и полиезичните хора е **интерференцията**. Тя представлява отрицателното влияние на уменията и навиците от родния език върху формирането на уменията и навиците по чуждия език. При разработването на похватите за преодоляване на интерференцията от съществено значение е определянето на различията във формата и функционирането на сходните езикови явления в чуждия и родния език. Интерференцията при понятията се преодолява сравнително лесно, защото те се формират на равнището на знанията. Демонстрацията на контрастиращите признаци между двата езика води до осъзнаване на даденото различие. Интерференцията при навиците се преодолява значително по-трудно. Колкото по-напреднала е възрастта на обучаваните, толкова по-голямо значение придобива съзнателното отблъскване от механизмите за пораждане в родния език при преодоляване на интерференцията (виж глава 5.

Десети мит). Много българи например пренасят правилото от книжовния български език за обеззвучаване на звучен съгласен в крайна позиция върху звукове в същата позиция в английския език. Така думата “mad” [mæd] “луд”, звучи като “mat” [mæt] “килимче”, кучето “dog” [dɔg] се превръща в пристанище “dock” [dɔk], а лабораторията “lab” [læb] в скут “lap” [læp].

В психологията интерференцията е преноса на по-устойчиви навици, които затрудняват изграждането на нови или понижаването на тяхната активност. В лингвистиката интерференцията е негативното влияние на една езикова система върху друга – неадекватен пренос на факти от единия в другия език. Освен тази междуезикова интерференция съществува и друга – вътрешноезикова, при която се наблюдава погрешна аналогия на вече усвоен елемент на целевия език върху друг елемент. Интерференцията се проявява на фонетично-фонологично, лексико-семантично и граматично ниво при колокация, както и в синтактичната структура (А. Илиева и Х. Хелмих 1989). Интерференцията засяга взаимоотношенията на езиците като система и проявите на тази система в сферата на речта. Основните две положения, при индивиди, ползващи повече от един език, са координация и субординация (Ж. Молхова 1975). **Субординацията** е положение, при което единият език се влияе от другия и е в подчинено положение спрямо него, а **координация** съществува, когато различните езикови системи и техните речеви прояви не си влияят, а като че ли съществуват независимо една от друга в съзнанието на индивида.

С понятията “език”, “говор” и “реч”, и близките до тях термини, са свързани всички езици. Както се отбеляза, в книгата се поставя акцент върху овладяването и ползването на три езика в условията на нарушен слух: български, английски и жестов. **Английският език** е езикът, който най-често се изучава като чужд в света (М. Стойчева 2005). Той има редица разновидности спрямо регионите на неговото използване и особеностите в граматиката и произношението му: британски английски, американски английски, канадски английски, австралийски английски, естуарен английски, мид-атлантик английски, международен английски. **Европейското езиково портфолио** определя шест общи нива на компетентности, обобщени в ска́ла, която е представена в таблица 1 (European language portfolio 2009).

Таблица 1. Европейско езиково портфолио: общи нива на езикови компетентности по чужд език.

Ниво на владеене - свободно	C2	Може да разбира без усилие практически всичко, което чете или чува. Може да възстановява факти и аргументи от различни писмени и устни източници, като ги резюмира взаимосвързано. Може да се изразява спонтанно, много свободно и точно. Може да отличава фини смислови нюанси дори в по-сложни ситуации.
	C1	Може да разбира широк кръг от дълги и сложни текстове, както и да

		долавя имплицитни идеи. Може да се изразява спонтанно и свободно, без явно затруднение при намирането на необходимите думи. Може да използва ефикасно и гъвкаво езика в своя социален, професионален или академичен живот. Може да се изказва ясно и добре структурирано по сложни теми и да владее добре средствата за организация, артикулация и свързаност на речта.
Ниво на владеене-самостоятелно	B2	Може да разбира основното съдържание на конкретни или абстрактни теми в сложен текст, както и в дискусия на професионални теми по своята специалност. Може да общува в известна степен спонтанно и непринудено при разговор с носител на езика, без напрежение за двете страни. Може да се изразява ясно и подробно по широк кръг от теми, да изказва мнение по актуални теми и да излага предимствата и недостатъците при различни възможности.
	B1	Може да разбира основни моменти, когато се използва ясен и стандартен език, от познати теми, свързани с работата, училището, свободното време. Може да се справя в повечето ситуации по време на пътуване в страна, където се говори изучаваният език. Може да се изразява просто и смислено по познати теми и по теми от своя кръг от интереси. Може да разказва събитие, случка или мечта, да опише очакване или цел и да изложи накратко причини или обяснения за проект или идея.
Ниво на владеене-основно	A2	Може да разбира отделни изречения и често употребявани изрази, свързани с непосредственото обкръжение и всекидневие (напр. елементарна лична и семейна информация, покупки, близко обкръжение, работа). Може да общува по време на несложни и обичайни дейности, които изискват обмен на несложна и пряка информация по познати и всекидневни теми. Може да описва с несложни езикови средства своето образование, непосредственото си обкръжение и да говори по теми според преките си потребности.
	A1	Може да разбира и използва познати и всекидневни изрази, както и много прости изречения, които имат за цел да отговорят на конкретни нужди. Може да се представя или да представя някого и да задава въпроси на друг човек, напр. за мястото, където той живее, хората, които познава, нещата, които притежава, и може да отговоря на подобни въпроси. Може да общува по елементарен начин, ако събеседникът му говори бавно и отчетливо и му помага в общуването.

В областта на работата с лица със слухови нарушения е направен опит да се създаде **европейско езиково портфолио за глухи и тежкочуващи хора**, т.нар. Deaf Port (http://www.deafport.eu/). Работата е на международен екип специалисти.

1.3. Научна област „методика на обучението по чужд език”

Обучението на учениците, независимо дали са със слухови нарушения или не, се осъществява в синхрон с **Държавните образователни изисквания** (ДОИ). Те са важен учебен документ и определят равнището на владеене на езика, което учениците трябва да имат в

резултат на обучението при завършване на всеки образователен етап. Държавните образователни изисквания осигуряват обществено необходимите резултати от чуждоезиковата подготовка в средното училище и я привеждат в съответствие с подготовката по чужд език в другите европейски страни. Това е предпоставка за международно признаване на получената езикова квалификация в българско училище. Държавните образователни изисквания се характеризират с измеримост, постижимост, интегралност и интердисциплинарни връзки (ДОИ 2001).

Друг важен документ на държавно ниво е **учебният курикулум (учебният план)**. Той дефинира целият учебен курс и се разработва от специалисти като научно-изследователски проект (Т. Шопов 2005 – а). Авторът информира, че терминът „curriculum" е в употреба в английския език от дълго време. Думата е с латински произход и означава „надбягване, ход, състезание" Съществителното име е свързано с глагола „currere", което означава „бягам". Според С. Рангелов (2005), курикулумът е вид учебна документация, която определя начина на обучение, методологията, водещите теории на обучение и процедурите за изпитване.

Според П. Патев (1995) **входно-изходното равнище** е учебен курикулум. Той е нормативен текст, в който се определя учебният цикъл на чуждоезиковото обучение. Курикулумът е основа за разработване на образователен стандарт по чужди езици, учебни програми, учебници, методика за проверка и оценка постиженията на учещите. Той представя системата на обучението по чужд език. На базата на курикулума се разработват учебните програми. Учебният курикулум представлява образователни документи с нормативен характер, в които се определя учебният цикъл по чуждоезиково обучение (макроравнище).

Входно-изходното равнище се определя и като образователна граница, зад която качествените и количествените показатели на комуникативната компетентност на изучавания чужд език са различни (П. Патев 1995; П. Стефанова 1999). Входно-изходното равнище е планираната комуникативна компетентност на изучавания чужд език. В същото време то е и основата за проучване изучаването на съответния език. При входно-изходното равнище по учебния предмет "чужд език" акцентът се поставя не върху равнищата на владеене на дадения език, а върху спецификата на комуникативната компетентност и на съответните учебни цели. На тази основа се определят три равнища на комуникативна компетентност: за българското основно училище, за гимназиалната степен на средните общообразователни училища и за гимназиите с преподаване на чужди езици (Д. Веселинов 2004).

Учебната програма е образователен документ с нормативен характер, в който се определя обучението по чужд език на определен етап/клас (микроравнище) (П. Патев 1995; Т. Шопов 2005 – б). Тя е пряко свързана с учебния курикулум, където се съдържат държавните образователни

изисквания по чужди езици в целия курс на обучение. Според посочените автори учебната програма е резултат на планиране като приложна дейност. Тя съдържа четири раздела: увод, цели на обучението, съдържание на обучението и методически насоки. Последните имат препоръчителен характер и не са задължителен раздел от учебната програма. Учебната програма предлага оптимално използване на хорариума за развитие на видовете речева дейност (четене, слушане, говорене и писане) в зависимост от постановките на курикулума.

Урочният план е сходен на учебната програма по съдържание и форма, но с по-конкретно формулирани учебни цели, които се очаква да бъдат достигнати в рамките на отделния урок. Целите, от своя страна, трябва да са свързани с конкретни елементи на учебното съдържание (Т. Шопов 2005 – а).

Всички посочени документи са неизменна част от процеса на обучение, в който важна позиция заема **чуждоезиковото обучение**. Последното е сложна динамична система, която се състои от много елементи, организирани структурно и функционално. Комплексният характер на целта на чуждоезиковото обучение е главна движеща сила (А. Илиева 1981, по П. Стефанова 1999). Чуждоезиковото обучение е комуникативно насочено и ориентирано към практическа употреба на дадения чужд език (А. Илиева и Х. Хелмих 1989). Понятието **чужд език**, както се е утвърдило в българския език, се означава често в литературата като “втори език”.

Показателни са данните, които сочат, че английският е не само най-широко говореният език като чужд, но за голяма част от тези, които го говорят, той е първият чужд език, който са научили. Много малък е процентът на тези, които преди английския са усвоили достатъчно добре два други чужди езика. Следователно мотивацията да се научи английски в чуждоезиковото обучение е доминираща (М. Стойчева 2005).

В процеса на чуждоезиково обучение важен елемент е **праговото равнище (прагът)**. Според П. Стефанова (1999), то представлява първото и най-ниско равнище на учебна цел, определено като минимална, подлежаща на развитие комуникативна компетентност, която отговаря на потребностите на дадена група обучавани лица. С помощта на прага се показва, че чрез планираното равнище на учебните цели на обучаваните се осигурява достъп до по-нататъшно обучение.

В чуждоезиковото обучение се използват различни дейности, една от които е слушането с разбиране на чуждия език. То представлява сложен психичен процес. **Слуховото умение** е органична съставна част на говорното умение. Слуховото умение включва звуково правилното слушане, обработка на слушането и контрол на собствения говор (А. Илиева 1987).

В областта на методическите понятия, **подходът** заема своята важна позиция. Той се определя като начин на пристъпване към нещо или някого (Български тълковен речник 1976). Друга негова дефиниция го определя като съвкупност от средства и похвати, избирани при пристъпване към нещо (работа, изследване на нещо, общуване), начин на постъпване или отношение при постигане на определена цел; подхождане (Речник на българския език 2004). В процеса на чуждоезиково обучение се използват и различни методи на преподаване. Думата **метод** произлиза от гръцко-латинската дума "methodos"/"methodus" и означава „подход/път, който води до постигането на определена цел" (П. Стефанова 1999). Според А. Илиева и Х. Хелмих (1989), методът е съвкупност от принципни положения, функционално свързани, които са в основата на всички похвати и форми на работа. Открива се и следното определение: „Под метод разбираме принципиалния път или пътища, който учител и ученици поемат, за да постигнат предвидените от учебната програма цели и задачи. Понятието метод в широкия смисъл обхваща цялостната методическа концепция за курса по чужд език..." (А. Илиева и Х. Хелмих, 1984, 94 по Т. Шопов 2005 – б). Съвременното и актуално определение на **учебния метод по чужд език** гласи, че той е единство от подход, дизайн и процедура, където подходът включва възприетата теория за езика и теорията за ученето, дизайнът обхваща възприетите общи и специфични учебни цели, учебната програма, учебните дейности, учебните материали, ролите на ученика и учителя, а процедурите са конкретните учебни действия на учениците и учителя в класната стая (J. Richards и T. Rodgers 1992). Учебният метод е система от дейности за обучение по чужд език с единни теоретични основи. Методът на чуждоезиковото обучение се приема и като ръководство за творческо познание и всестранно проучване на закономерностите в чуждоезиковото обучение" (П. Стефанова 1999, стр. 47).

Наред с различните методи в чуждоезиковото обучение се използват и редица похвати. **Похватът** е елемент на учебния метод в чуждоезиковото обучение, който сам представлява комплексна поредица от обучаващи и учебни действия при осъществяване на дидактична задача в зависимост от учебния материал и структурата на съответната езикова дейност (А. Илиева и Х. Хелмих 1989). За разлика от похвата **средството** се определя като начин за постигане на нещо и като предмет, необходим за осъществяване на някаква дейност (Български тълковен речник 1976). В процеса на чуждоезиково обучение се използват различни средства за постигане на поставените задачи и цели.

В контекста на чуждоезиковото обучение **методиката** е важен елемент, без който не би могло да се извършва успешното преподаване. Първото определение на методиката е представено през 1930 г. от Е. М. Рит. Той смята, че методиката на преподаването на чужди

езици е всъщност практическо приложение на сравнителното езикознание. Други автори също споделят това мнение: Л. В. Щчерба (1942), Ю. В. Розенцвайг (1963), О. С. Ахманова (1967) (по А. Климентенко и А. Миролюбов 1987).

За да се осъществява правилно процеса на обучение по чужд език е необходимо следването и спазването на редица **принципи**. Думата принцип има латински произход: от "principum" – "основа, първоначало". Принципът се определя като ръководно начало в живота, убеждение, а също така и като основа, основно начало на някоя наука и/или учене (Български тълковен речник 1976). Под **принцип на обучението** следва да се разбират основните изходни положения, на които се основава методът. Те се разделят на общи методически принципи (дидактически), които се използват при обучението по всеки предмет и частни методически принципи, които се използват при обучението по определен предмет (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987). Един от принципите на обучение е **учебният принцип**. Той функционира като ръководна линия за обучение и учене, което се базира на редица закономерности. **Закономерностите** определят стратегията на планирането на учебния процес (А. Илиева и Х. Хелмих 1989).

При определяне **стратегиите на учене** основната цел е да се подчертае ролята на учещия в процеса на чуждоезиково обучение. По какъв начин учещите участват в управлението на процесите при усвояването на езика-цел, какви познания имат за процесите при усвояване на езика, как може уменията им да се развият и усъвършенстват. Целенасочените изследвания в тази област сочат, че успехът в чуждоезиковото обучение не може да се определя само от преподавателя и от прилаганите техники, тъй като индивидуалното поведение при усвояването на езика и когнитивните умения имат решаващо значение в процеса на обучението (М. Самалиева 2001).

Елемент на чуждоезиковото обучение е **преводът**. Той се използва като учебен похват за разясняване значението (семантизация) на новата лексика и на граматическите явления в процеса на обясняването им, а също така и за контрол на разбирането (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987). При извършването на устен превод се спазват правоговорни правила, които се отразяват писмено с помощта на **транскрипция**. Думата транскрипция има латински произход: "transcribere" – "преписвам". Така се нарича фонетичното преписване на имена и думи от една азбука на друга, включително и на устна реч. В зависимост от това дали се транскрибира от една система писмени знаци на друга в рамките на един език или се транскрибира от един език на друг, се различават вътрешноезикова и междуезикова (преводаческа) транскрипция (А. Данчев 1995). В този контекст е редно да се включи и понятието **транслитерация**. С този

термин се обозначава промяна на буквите в една дума/фраза от български език (кирилица) на латиница и обратно. Този процес се регулира от Закона за транслитерация (Държавен вестник 2009). Съществува транслитериране в две форми. Едната е предназначена за чужденци (превеждане на български имена на латиница), другата е насочена към българи (изпращане на текст от устройство, което не е снабдено с клавиши на кирилица). През 1886 г. се създава Международната фонетична асоциация и съответно **международната фонетична азбука**, с чиято помощ се осигурява прецизното транскрибиране на звуковете във всеки език.

Понятията, включени в тази глава, не изчерпват избраната интердисциплинарна тема. Представени са някои от гледните точки по основните термини, които имат отношение към разглеждания проблем. В някои от включените области съществуват известни противоречия в научните сфери и достигането до единно мнение е цел на бъдещето. За осъществяването на пълноценно овладяване на английски език и друг чужд език от ученици със слухови нарушения, е необходимо доброто познаване на теоретичните постановки на проблема.

Процесът на чуждоезиково обучение не е “terra incognita” за педагогическата наука, но: “Отнася ли се същото твърдение и за обучението по чужд език (в частност английски) на лица със слухови нарушения?” и “До каква степен целите, типологията, принципите, методите, съдържанието, видовете речева дейност, планирането и контролът на чуждоезиковото обучение могат да бъдат еднакви при обучението на хора без и със слухови нарушения?”. Отговорите на тези и други въпроси се търсят на следващите страници.

2.

Овладяване на английския език като чужд от лица без слухови нарушения

Тази глава е поместена тук, за да се улесни адекватната съпоставка между използваните цели и типология на чуждоезиковото обучение (ЧЕО), принципи, методи и съдържание на ЧЕО, видове речева дейност в ЧЕО, както и важните дейности по организация, планиране и контрол на ЧЕО при учащи без и със слухови нарушения. Тази информация предшества главата, посветена на спецификите или липсата на такива при обучението на лица със слухови нарушения по английски език като чужд.

По данни на J. Richards и T. Rodgers (1992) 60% от населението на света е многоезично. От съвременна гледна точка билингвизма и мултилингвизма се разглеждат по-скоро като норма, отколкото като изключение (виж глава 5., Осми мит). В наши дни английският език е най-

широко изучаваният чужд език, преди 500 години това е бил латинският език в позицията му на основен език в сферата на образованието, медицината, търговията, религията и държавните дела в Западния свят. През XVI век френският, италианският и английският са придобили по-голяма важност в резултат на политическите промени в Европа и значението на латинския постепенно е намаляло.

Методиката на обучението по чужд език (МОЧЕ) като научна дисциплина изследва факторите, които определят целите, съдържанието и ефективността на процеса на обучение, тяхната взаимовръзка и правилата, които учителят трябва да спазва (П. Стефанова 1999). Научната методика за езиково обучение се появява в края на XIX век като реакция на граматико-преводният метод. Езиковеди, психолози и педагози от различни държави допринасят за това. Франция и френският език са водещи в реформаторското движение. Граматико-преводната практика се отхвърля и се внедрява нова, научно обоснована методика – директният метод. В историята на образованието той остава единственият метод, който е внедрен с държавен указ – министърът на публичното обучение на Франция издава декрет за въвеждане на директния метод през 1902 г. В това отношение нашата страна бележи прогресивно мислене – в българската образователна система методът се прилага по-рано (1897 г. – 1900 г.) и се усъвършенства от различни учени (Х. Увалиев 2005).

Въз основа на специфичните закономерности, МОЧЕ изгражда система от ръководни принципи, методи, похвати и средства за усвояване на знанията и за развитие на уменията и навиците по чужд език (А. Илиева 1987). Наравно с тях се определят и целите на чуждоезиковото обучение. Те се разглеждат в следващия параграф.

2.1. Цели на чуждоезиковото обучение

В контекста на учебния процес по чужд език, категорията „цел” е отражение на обективните потребности по отношение качествата на личността и развитието на обществото в даден исторически период. Главната цел на обучението по английски език е усвояването на комуникативната компетентност по езика чрез модифициране на рецептивното и продуктивното речево поведение на учещите (Р. Дринова 1996; Т. Шопов 2005 – а). По данни на втория автор, четирите главни аспекта на чуждоезиковото обучение са четири: лингвистичен, психологичен, социологичен и дидактичен. Според П. Стефанова (1999) специфичната цел на чуждоезиковото обучение е овладяването на комуникативната компетентност в единство на съставящите я компоненти – езиков, социален и стратегически. В ЧЕО целите са подложени на различни въздействия, които могат да се представят в три групи:

Първа група: Общи външни връзки. Това са целите на общото образование и възпитание в училище, съдържанието и структурата на другите учебни предмети.

Втора група: Специфични външни връзки. Тук се включват потребностите на обучаваните, социалните нужди на обществото, действителността, за която се готви обучаваният, равнището на развитие на близките с методиката науки и квалификацията на преподавателите.

Трета група: Специфични вътрешни връзки. Те представляват взаимодействие с другите елементи на обучението: методиката като наука, съдържанието и структурата на учебния материал, методите и средствата на обучение и процеса на обучение.

В обучението по чужд език целта намира конкретен израз в основния обект на обучение. В историята на чуждоезиковото обучение основни обекти на обучение са системата на чуждия език, речевите действия, речевата практика, речта, речевата дейност, речевото общуване и общуването въобще. До първите десетилетия на XX век в чуждоезиковото обучение като глобален обект на обучение се разглежда езиковата система и целта на преподаването на чужд език се открива в съобщаването на знания за неговата структура (граматико-преводен метод). Целта постепенно се променя с промяната във времето и на обекта на преподаването на чужд език. През 90$^{-те}$ години на XX век се поставя въпросът за преориентация на обекта на изучаване и обучение по чужд език от речевото поведение към самия обучаван – неговите потребности, мотиви и интереси (П. Стефанова 1999).

А. Илиева (1987) групира основните цели на обучението по чужд език по следния начин:

1. Комуникативни цели. Те имат няколко важни аспекта: учебният процес по чужд език да бъде непосредствено свързан с реалната речева практика, висока степен на автоматизация на езиковите средства, приложение на усвоеното в реални условия и нови ситуации. Необходимо е фиксиране на междинните и крайните цели.
2. Образователна цел. Образователното значение при изучаването на чужди езици се изразява в общото филологическо развитие на учещите – в разширяването на техните езикови знания и умения чрез четене на оригинална литература.
3. Възпитателна цел. Тя акцентира върху осъзнаване и разбиране на културните различия в страната, чийто език се изучава (виж глава 5., Седми мит).

Индивидуалната форма на работа извежда на преден план автономността на ученика и правото на свобода, избор и индивидуалност (Р. Дринова 1996).

Крайната цел на входно-изходното равнище за гимназиална степен за всяка от четирите дейности са:

1. Четене: учещият да чете и разбира текстове в подробности и/или основното им съдържание.

2. Слушане: учещият да разбира текстове в подробности и/или основното им съдържание при пряк контакт, по телефона, при слушане на радио, телевизия.

3. Говорене: учещият да се изказва самостоятелно и/или да участва в разговор в ситуации и по теми, които са адекватни на неговия жизнен опит и езикови възможности.

4. Писане: учещият да създава текстове в рамките на предвидените текстови разновидности, на ежедневни теми, като предава конкретни факти и лични преживявания и изразява лично отношение към тях. При изпълнение на познати словесни действия използва стил и езиков регистър, съобразени с комуникативните му намерения и предполагаемия читател (П. Патев 1995).

2.2. Типология на чуждоезиковото обучение

Съществуват два типа чуждоезиково обучение:

1. Когато чуждият език се преподава на чужденци от преподавател, за когото той е ро́ден език. Този тип обучение по чужд език може да се провежда както в съответно говорящото обкръжение (където се говори чуждият език), така и в другоезична среда.

2. Когато езикът-цел се преподава от преподавател, за когото той също е чужд. Това е преобладаващият тип чуждоезиково обучение в България (П. Стефанова 2007). Това от своя страна води към съответните влияния върху обучаваните.

2.3. Принципи, методи и съдържание на чуждоезиковото обучение

Принципите за обучение по чужд език се разделят в две направления. Първите са общодидактически, които се използват в процеса на обучение по всеки предмет. Вторите се наричат частнометодически и се използват при обучение по предмета чужд език.

Наименованията на дидактическите принципи са се запазили в общи линии от времето, когато са били формулирани за първи път от Ян Амос Коменски. Посочват се следните осем принципа: възпитаващ характер на обучението, научност, съзнателност, активност, нагледност, систематичност, достъпност/съобразяване с възможностите и трайност. Някои от най-значимите общодидактически принципи са: принцип на нагледност, на съзнателност, на активност, достъпност, системност, трайност на знанията и уменията, на индивидуален подход. Важни частнометодически принципи са: принцип на комуникативност, на ситуативност, на комплексност, на междукултурен подход, на интензивност, на предимство на устната реч при въвеждане на нов езиков материал, на отчитане влиянието на родния език на обучаваните (П. Стефанова 1999; С. Рангелов 2005). Уточнява се, че тези принципи са особено значими за типа

чуждоезиково обучение, който се реализира в България – с преподавател българин, който преподава даден чужд език на други българи.

При частнометодическите принципи пръв и основен е този за комуникативност. Следват го принципите за устната основа, единството между езикова теория и практика, за съзнателност и подражание, за отчитане на положителното и отрицателно влияние на родния език и на езиковия опит на учещите, за интензивно приложение на усвоения речеви материал, принципа за комплексност и този за активност и самостоятелност (А. Илиева 1987).

G. Rogova (1975) определя следните принципи на обучение:

- принцип на съзнателен подход, който се изразява в разбиране на лингвистичните феномени, включени в новия език,
- принцип на активност – учещите трябва да са активни участници по време на целия курс на обучение,
- принцип на визуализация, където визуализацията може да се дефинира като специално организирана демонстрация на езиков материал и характеристики на лингвистично поведение на съответния чужд език.

Частнометодическите принципи могат да се представят в следните двойки опозиции: съпоставяне – иманентност, опора на двустранен и едностранен езиков опит, диференцирано и недиференцирано обучение, паралелно и последователно обучение (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987).

А. Илиева и Х. Хелмих (1989) определят следните чуждоезикови методически принципи за основни: принцип на активност и растяща самостоятелност, за единство между обучение и възпитание, за комплексност, за комуникативност, принцип за отчитане положителното и отрицателното влияние на родния език, принцип на нагледност, на интензивно приложение на усвоения езиков материал, на ситуативност, на съзнателност и принцип на устната реч като базален компонент на езикоусвояването.

Т. Шопов (1996) предлага следните принципи на съвременното чуждоезиково обучение:

1. Обучението е насочено към усвояване функциите на изучавания език за постигане на определени комуникативни способности.
2. Обучението се осъществява чрез усвояване и формиране на знания, умения, разбиране и отношение към езика.
3. Обучението се осъществява, като учещите се намират в режим на сътрудничество помежду си.

4. Обучението се осъществява, като на учещите се дава възможност да открият за себе си и сами да пресъздадат езиковите знания, интелектуалните и емоционалните отношения и уменията за комуникативни езикови дейности, които са им необходими.

От психолингвистична гледна точка за един от изходните принципи при обучението по чуждоезикова устна реч трябва да се счита принципът за компенсация в процеса на обучението по втори (чужд) език на условията за овладяване на първия (родния) език от малкото дете в условията на естествена среда (Ф. Даскалова 2003).

Учебните методи за обучение по чужд език могат да се разделят на две големи групи в зависимост от разпространеността и приложимостта им: главни и новаторски.

Главните учебни методи по чужд език в хронологична последователност са: граматико-преводен, директен, аудиолингвален и комуникативен подход. Всеки от тях представлява отрицание на предхождащия го метод. Новаторските методи се разработват предимно в областта на обучението по английски като чужд език и характеризират 80-те години на XX век. Новаторските методи, за разлика от главните учебни методи, имат ограничено разпространение и тяхното приложение е само в определени учебни етапи. Някои от новаторските методи са: мълчалив начин, обучение чрез съветване, цялостна физическа реакция, обучение чрез сътрудничество, естествен подход, сугестопедия, стратегическо взаимодействие (П. Стефанова 1999; Т. Шопов 2005 – а).

А. Илиева (1987) класифицира методите в обучението по чужд език по следния начин:

1. Устно изложение на материала (от учителя). При този метод се срещат следните методически варианти: разказ, описание, обяснение, характеристика, доклад.

2. Беседа. Спрямо поставената цел се различават следните методически варианти: уводна беседа, беседа за проверка на знанията и уменията, преговорна беседа, крайна беседа и евристична беседа.

3. Самостоятелна работа на учениците. Постига се чрез прилагането на различни видове упражнения.

4. Контрол, корекция и оценка на знанията и уменията. Контролът е текущ, периодичен и краен.

Според А. Илиева и Х. Хелмих (1989) съществуват изследователски методи, методи на чуждоезиково обучение, методи в чуждоезиковото обучение и метод на учене. Представя се същността на всеки от тях вкратце.

Изследователски методи – в дидактически аспект към тази група методи принадлежат критическите анализи на програмата, на обучаващите и учебните средства, анализът на грешките, анализът на постиженията от позицията на изходното и крайно състояние.

Методи на чуждоезиково обучение – методите представляват мисловни продукти, които се отнасят до класи от операции и поредица от операции.

Методи в чуждоезиковото обучение – това понятие е свързано с главните задачи на чуждоезиковото обучение, с дадената езикова дейност и с езиковия материал.

Метод на учене – в чуждоезиковото обучение той се отнася до усвояване на фактически и езикови знания във връзка с изпълнението на езикови действия.

Когато чуждите езици започнали да навлизат в учебните планове на европейските училища през XVIII век, те били преподавани с помощта на техниките и методите, използвани за преподаване на латински: учебниците съдържали абстрактни граматически правила, списъци с нови думи и изречения за превод. Говоренето на чуждия език не било цел на преподаването, а устните упражнения се свеждали до прочитане на глас на превода на дадените изречения. Изреченията били съставени така, че да илюстрират граматичната система на езика-цел и следователно нямали връзка с езика, използван в естествени комуникативни ситуации (J. Richards и T. Rodgers 1992). Според посочените автори през XIX век този подход се превръща в стандартен начин за преподаване на чужди езици в училищата. Учебник от средата на този век съдържа раздели, центрирани около дадено граматическо правило. Всеки принцип бил описан, както и правилата за неговата употреба. Цялата информация се илюстрирала чрез примерни изречения. Целта била обяснение на правилата в синтаксиса и морфологията на езика-цел и тяхното запаметяване. Устните упражнения и продукция били сведени до минимум, а писмените упражнения били вид „приложение” към правилата. Този метод се нарича граматико-преводен. Той е познат още от Средновековието и е рожба на немската школа. Има данни, че за първи път се е появил в Съединените щати под названието “Пруски метод”. Граматико-преводният метод доминирал при изучаването на чужди езици от 1840$^{-те}$ до 1940$^{-те}$ и продължава да бъде използван и до днес в преработен вид в някои части на света (J. Richards и T. Rodgers 1992). Основните характеристики на този метод са голямото значение, отдавано на граматиката на изучавания език и прилагането на превода като учебна дейност. Основна единица на обучението е изречението. Изреченията, които се дават за превод на учещия, са извадени от контекста им на употреба и се дават независимо едно от друго. Граматиката се преподава дедуктивно и обясненията са на родния език. Учебните цели включват главно писмената форма на изучавания език. Обучението е насочено изключително към постигането на езикова правилност. Прилагането на този метод

предизвиква висока тревожност у учещите. В България граматико-преводният метод е бил главният учебен метод от 50-те до 70-те години на XX век (П. Стефанова 1999; Т. Шопов 2005 – б).

През XIX век започва Реформаторско движение и се обособява фонетиката, която предлага нови възгледи върху говорните и речеви процеси. Лингвистите открояват важната роля на устната реч за сметка на писмената. През 1886 г. се създава Международната фонетична асоциация и съответно международната фонетична азбука, за да осигури точното транскрибиране на звуковете във всеки език. Приложната лингвистика като наука отбелязва своето начало. Езиковедите се обръщат към хода на овладяване на първия език и прехвърлянето на процесите при овладяване на втори език. В такава обстановка се появява директният метод (J. Richards и T. Rodgers 1992). Това се случва в средата на XIX в. Директният метод е развит в САЩ от емигрантът от Германия Максимилиян Делфинус Берлиц, като през 1878 г. го нарича „метод на Берлиц". Негови са много от базисните идеи на новата методика, свързани с възгледа на Франсоа Гуен (виж по-долу) за подобието на процесите на овладяване на първия и втория език (Х. Увалиев 2005). Основните принципи на този метод са свързани с подбор и ограничаване на учебното съдържание, както и неговото подреждане по отношение на четирите умения (слушане, говорене, четене и писане) и степенуването му от простото към сложното. Според учените J. Richards и T. Rodgers (1992) тези принципни положения представляват началото на дисциплината приложна лингвистика. Директният метод обхваща учебни подходи, които са обединени от принципа за неизползване на родния език като посредник в процеса на обучението. Основен постулат е, че процесът на усвояване на чужд език е подобен на този на родния език.

Един от лидерите в европейското реформаторско движение е френският учител по латински език Франсоа Гуен. Той развива свой „натуралистичен" подход за стимулиране на естествения начин за научаване на език, чрез който децата овладяват майчиния си език.

Друг метод е аудиолингвалният, който е създаден в Съединените щати в периода между Първата и Втората световна война в резултат на проведено систематично проучване в областта на чуждоезиковото обучение. В началото на Втората световна война войниците от американската армия преминават чуждоезиково обучение, осъществено чрез използването на аудиолингвалния метод. С него работят редица американски университети и като резултат от задоволителните постижения след войната методът се развива и разпространява по целия свят. Лингвистичната му основа е структуралното езикознание. При него езикът се разглежда като комуникативна система със специфична структура, която има три аспекта: езикови единици, техните качества или свойства и отношенията помежду им. Езикът се описва с помощта на т.

нар. „фразови структури”, които обхващат трите аспекта на структурата. Този метод се основава и на бихейвиористичната психология на ученето, при която процесът се нарича „цикъл на ученето” и целта му е изграждането и автоматизирането на навик с помощта на затворения кръг стимул – реакция – награда (П. Стефанова 1999; Т. Шопов 2005 – б).

Следващият метод е аудиовизуалният, който е продължение на аудиолингвалния и възниква във Франция едновременно с разработването на аудиолингвалния метод в Съединените щати без да е повлиян от американските разработки. Прилагането на аудиовизуалния метод е свързано с езиковото обучение, обвързано с нагледен материал при всички възможни ситуации.

Смесеният метод възниква в Германия през 50-те години на XX век. До неговото създаване води практиката, където различните методи понякога се припокриват и смесват.

Комуникативният метод се разработва в Америка и Европа през 70-те години на XX век. Обучението се осъществява в обстановка на реални ситуации, които пораждат езикова комуникация. По този начин се постига естествена мотивация при изучаващите чуждия език. Комуникативният подход се характеризира със стремеж към създаване на отворена и гъвкава концепция за чуждоезиково обучение, която да отчита специфичните учебни условия за дадена група учещи, учебните традиции в съответната страна, нейната култура, учебния и житейски път на учениците и мотивацията им (П. Стефанова 2007).

Съществуват две разновидности на този подход:

1. „Слаба версия”, при която езикът се изучава с цел комуникация и употреба. Тази версия получава най-голямо разпространение.

2. „Силна версия” – при нея езикът се употребява с цел научаване и представлява самата комуникативна методика (Т. Шопов 2005 – а).

Комуникативният подход, приет в Общата европейска езикова рамка, се основава на цялостно описание на това какво трябва да се научи, за да може езикът да се ползва в комуникацията, и какви знания и умения трябва да се развият, за да може да се действа ефективно. Комуникацията е основната перспектива за определяне и описание на езиковите умения и нивата на владеене на даден език. Една от целите на Рамката е да „помогне да се опишат нивата на владеене, които се изискват от съществуващите стандарти, тестове и изпити, за да се улесни сравнението между различните системи за квалификация”. За постигането й се разработва дескриптивна схема и общи нива за позоваване (М. Стойчева 2006 – а).

Комуникативният подход изгражда знанията главно на слухово-визуални връзки при малки деца, изучаващи чужд език, като запомнянето на определени комбинации „въпрос-отговор” играе ролята на опора за разширяване на знанията. Най-достъпни в паметта на детето

остават онези комбинации, които най-често се срещат или имат по-висока степен на маркираност (С. Желязков 2004). Авторът твърди, че преподавателите по английски език на малки ученици изразяват предпочитанията си към използване на комуникативния подход. Те налагат мнението, че езиковите грешки (несъответствия) са неотменна част от обучението и те не трябва да бъдат санкционирани, за да се поддържа отворен „комуникативния канал".

Междукултурният подход съдържа в себе си създаването на нова концепция за обучението по чужд език с междукултурна ориентация (П. Стефанова 1999).

Новаторските (алтернативни) методи съставляват голяма група и тук се представят някои от тях.

Мълчаливият начин като обучителен метод в системата на ЧЕО е създаден от американския методик Кейлеб Гатеньо. При него учещите могат да развият своята независимост от учителя и да създадат свои собствени критерии за правилност и адекватност на речта. Дейността на учителя включва активното несловесно дефиниране на ситуации, които предизвикват езикова комуникация между учещите. В учебната работа централно място заема лексиката на изучавания език (Т. Шопов 2005 – б).

Друг метод е обучението чрез съветване. Той е създаден от американския психолог Чарлз Карън. Основно място в него заема грижата за създаване на психологически комфорт на учещия чрез следните изисквания: сигурност, внимание, агресия, разграничение, запаметяване и разсъждаване (Curron 1976, по Т. Шопов 2005 – а). Обучението чрез съветване е насочено към всестранно развитие на личността на учещия, което обхваща емоционалната сфера, лингвистичните знания и поведенческите му умения. За недостатък на този метод се считат абстрактните психологически постановки, които са негова основа.

Цялостната физическа реакция е учебен метод, създаден от Джеймз Ашър, при който чуждият език се изучава чрез извършване на физическа дейност. Целта на обучението е всяка произнесена фраза да се онагледява и свързва със съответстващото й действие. Методът се основава на хипотезата за "периода на мълчание" в развитието на човека – при естественото усвояване на родния език съществува период от раждането до около втората година, през който бебето и малкото дете не говори. Приема се, че също както при родния език, така и в чуждоезиковото обучение трябва да съществува период, през който учещият натрупва лингвистични знания и опит, но все още не е готов да ги използва в комуникативна ситуация. Този времеви интервал се нарича „период на мълчание". Докато той трае, учещият не трябва да бъде принуждаван да употребява изучавания език. Продукцията на устна реч се отлага до момента, когато обучаваният е готов за нея. По този начин говорните умения се развиват в

съответствие с индивидуалните особености на учещите. Писмената реч следва развитието на устната, като се следва хода на естественото езиково усвояване – слушането и говоренето предхождат четенето и писането (Т. Шопов 2005 – б; Total physical response 2010).

Обучение чрез сътрудничество е друг алтернативен метод, при който учещите работят заедно в малки групи. Учебните дейности са организирани така, че изискват сътрудничество между партньорите във всяка група, а усилията на отделния индивид допринасят за крайния успех на цялата група. При този метод се прави разлика между учебни „структури" и „дейности", където структурите могат да се използват за различна по съдържание работа с учещи, а учебните дейности са тяхната реализация. По мнение на Т. Шопов (2005), чуждоезиковото обучение чрез сътрудничество представлява израз на нова образователна парадигма. Този метод създава подходяща психосоциална среда в класната стая за развитие на речевите умения на учещите, напрежението и тревожността изчезват, а вътрешната мотивация нараства.

Естественият подход като учебен метод е създаден от американските специалисти Стивън Крашън и Трейси Теръл. В него авторите приемат сходството в процесите на изучаване на чужд език и усвояването на ро́ден език. Най-важната теоретична постановка е разграничението между усвояването (което е несъзнателен, естествен и спонтанен процес) и научаването (който е съзнателен и целенасочен процес). Използва се постановката за етапите на езиковата продукция, които включват реакция чрез неезикова комуникация, реакция с отделна дума, комбинации от две или повече думи, фрази, изречения, текстове. Методът се базира и на други хипотези, една от които е, че граматичните структури се усвояват в предсказуем ред (Т. Шопов 2005 – б).

Съпоставителният метод използва сравнението между родния и изучавания език. Устната реч играе важна роля при изучаването на чуждия език (А. Климентенко и А. Миролюбов 1987). Съществуват изолирани случаи на особено прилагане на този метод в практиката. Например представяне на английската дума "name" (име) като се съпоставя с графичният й ръкописен еквивалент на български език – "пате".

Като основен подход се препоръчва комуникативният, където общата насоченост на обучението се определя от целите му и обучението се определя от обучавания (П. Патев 1995; П. Стефанова 1999), а А. Климентенко и А. Миролюбов (1987) посочват три основни метода за обучение по чужд език: директен, съпоставителен и смесен.

Всеки педагог следва да се спре в практиката си на най-подходящият или най-подходящите за неговата група учащи метод/и. Това не означава, че той следва да продължи обучението и на следващите си групи със същите методи. Динамиката във всеки клас или група

е несъпоставима и всеки уважаващ себе си преподавател подхожда гъвкаво, когато избира как да преподаде знанията си на учащите, които са му гласували доверие.

Преди Освобождението и в първите години след него у нас се използва граматико-преводният метод. През 1903 г. в образователната ни система официално се въвежда директният метод. С негова помощ чуждоезиковото обучение се води до 1915 г., когато в България се въвежда нова програма, съобразена с основните положения на смесения метод. Той се използва през следващите 30 години и отбелязва положителни резултати (П. Стефанова 1999). Авторката информира за периода през следващите 20 години, когато периодично се появяват нови учебни програми, в които не се откриват съществени различия по отношение на целите, които се поставят пред обучението по западни езици. Те са главно практически, като не се пренебрегват и образователните и възпитателни задачи.

През втората половина на 60-те години започва процес на минимизация на целите на чуждоезиковото обучение. Това се налага поради намаляване хорариума и годините на обучение. Намалява се и обемът на лексиката, който е предвиден за овладяване от обучаваните: от около 2 000 думи и изрази в програмата от 1958 г. на 700 в тази от 1979 г.

От 1985 г. е в приложение нова учебна програма по западни езици – изучаването им започва в 5 клас и продължава до последния клас на средното училище. Обучението по чужд език у нас през периода 1945 г. – 1990 г. се намира под силното влияние на съветската методика, която следва в най-общи линии развитието на чуждоезиковото обучение в света. Водещи методи на обучение са съзнателно-практическият и смесеният, който обединява елементи от различни методични системи. След 1990 г. е въведен вариант на учебен план с ранно чуждоезиково обучение, което започва от 1 клас (1993 г. – 1994 г.).

Прилаганите в България методи следват последователността на методите в световната практика и въпреки силното влияние на чужди методически школи, чуждоезиковото обучение у нас се характеризира с национална специфика (П. Стефанова 1999).

Според експертното мнение на учители по английски език на малки български деца, водеща роля за мотивацията на обучаемите има умението на преподавателя да организира и ръководи подходящи дейности в обучението, допринасящи за възникването на непринудени комуникативни ситуации, в които децата да участват активно (С. Желязков 2004). Според автора, най-често срещаните граматични грешки (несъответствия) при малките деца, чиито роден език е българския, и изучават английски език като втори в условията на детско учебно заведение, са:

- трудности при произнасянето на определени звукове и замяната им с по-лесни в артикулационно отношение. Например „th” [θ] се заменя с „d” [d], “t” [t] или „f” [f],

- опити за редукция на беззвучни съгласни в краесловие. Например „dog” [dɔg] (куче) звучи като „dock” [dɔk] (пристанище), „bag” [bæg] (чанта) като „back” [bæk] (гръб) под влияние на фонетичните закони на българския книжовен език,

- българските деца трудно осъзнават граматичното правило (-s; -es) за трето лице единствено число в английския език, както и местоименията „he” и „she”,

- пропуска се глагола „to be” в изреченията, вероятно поради по-слабата му маркировка в сравнение със съответния глагол „съм” в българския език. Друга причина за това може да бъде объркване с други граматични форми с краесловен –s,

- свръхобобщаване на вече усвоени граматични правила. Например множествено число при „mouse” се превръща в „mouses” вместо правилното “mice”,

- българските деца срещат трудности с използването на предлозите „on” (на, върху) и „in” (в), въпреки аналогичната им употреба в българския език,

- децата безпроблемно усвояват глаголите, изразяващи действие или състояние. Например „dance” (танцувам), „asleep” (заспал), както и сегашно продължително време в английския език – например „I am eating” (Аз ям). Представените тук грешки могат да бъдат сравнени с резултатите на учениците със слухови нарушения (глави 5 и 6), като се взима под внимание разликата във възрастта на обучаваните. Подобна съпоставка се базира на началото на чуждоезиковото обучение – и за двете групи посочените грешки се проявяват в първите (три) години от обучението.

Съдържанието е важен елемент, той определя какво да се учи, за да се постигнат планираните обучителни цели. Проблемът за съдържанието на обучението произтича от непрекъснато нарастващите лични и обществени потребности по отношение на необходимостта от владеене и ползване на чужди езици. Съвремието бележи значително повишаване на изискванията към броя и нивото на овладяване на чужди езици. Оптималното решаване на проблема за съдържанието на обучението предполага отчитане на целите на общото образование, възможностите на обучаваните и условията на изучаване на чуждия език. Търсят се различни начини за разрешаване на противоречието между нараснали потребности и реални условия на обучение (П. Стефанова 1999). Съдържанието на чуждоезиковото обучение се определя в зависимост от поведенчески цели, които определят речевите умения на учещите и са водещи при подбора на езиковия материал. Основни компоненти на учебното съдържание са функциите и понятията, които представляват основните категории на речевото поведение

(продуктивни и рецептивни речеви дейности). В съответствие с това се определят следните компоненти на съдържанието на обучението: словесни действия (речеви актове), понятия, теми, текстове, сфери, роли, места на общуване, езикови и неезикови средства. Последните две са специфичен компонент на учебното съдържание, докато останалите са негови общи категории (П. Стефанова 1999). Всички компоненти на съдържанието на чуждоезиковото обучение са взаимосвързани, взаимозависими и се представят визуално с помощта на т. нар. „куб на учебното съдържание по чуждоезиково обучение" (П. Стефанова и Т. Шопов 1996). Структурните единици на методически организирания езиков материал са: тема, текст, типова фраза и словосъчетания (А. Илиева 1987).

2.4. Видове речева дейност в чуждоезиковото обучение

Езиковите дейности в обучението по чужд език са устна реч, четене и писане (А. Илиева 1987). Видовете речева дейност в процеса на овладяване на нов език са четири: слушане, говорене, писане и четене. Те се представят в основни линии:

Слушане (с разбиране)

Човешкият индивид слуша и разбира селективно – не всичко, което достига до слуха се чува и разбира. В чуждоезиковото обучение при недостиг на езикови знания дори и при правилно слухово възприемане на текста, може да не се достигне разбирането му. Слушането и говоренето представляват една функционална цялост. В живота си човек слуша много повече, отколкото говори. Обикновено обучаваният се научава първо правилно да слуша и след това правилно да произнася, защото слуховото диференциране протича по-бързо, отколкото в речедвигателния анализатор.

Цел на обучението по слушане е обучаваните да се научат да разбират и преработват самостоятелно текстове на чужд език, които са възприети по слухов път и разбраното да стане повод за неречево поведение или говорна изява на слушателя. Слушане с разбиране се осъществява, когато слушащият има намерение да разбере съобщението, изпратено от говорещия (П. Стефанова 1999). Това намерение може да се изрази с проява на насрещна активност.

Говорене

По мнение на същия автор целта на говоренето в реалния живот е постигане на разбиране между комуникативни партньори в определени ситуации. При чуждоезиковото обучение говоренето е най-често използваният вид речева дейност (независимо дали е с помощта на

родния език или чрез средствата на езика-цел). Говоренето може да се представи в монологична и диалогична форма.

Писане

Писането е продуктивен вид речева дейност, която е една от специфичните крайни цели на чуждоезиковото обучение (например писане на писмо). В обучението по чужд език писането намира широко приложение (домашна работа, писмени упражнения, тестове, записки), докато неговото значение в реалния живот е по-ограничено.

В България писмената реч се представя чрез кирилица, а в английския език се използва латинската азбука. Оттук произтичат различни трудности на обучаваните. Те първо трябва да се запознаят с нова графична система и продължителността на този етап зависи от тяхната възраст и достигната образователна степен. Съществува изискване, което трябва да се спазва: усвояването на фонемите предхожда усвояването на графемите. Практиката у нас показва, че по-голяма трудност представляват буквите, чието изобразяване е еднакво с букви от българския език, но звученето им е различно: b, c, g, m, n, x, y. Има и двойки графеми, при които съществува опасност от заменяне: l – e, i – j, f – t (П. Стефанова 2007).

Четене

Четенето е сложен процес и включва използването на знания за вероятностната поява на буквени комбинации на езика, на който се осъществява четенето, вероятностното протичане на изреченията, вероятностната комбинация от думи и логически структури. В контекста на обучението по чужд език тези видове знания имат различна значимост. Знанията в първите три области трябва да се овладяват наново в съответния език, а знанията в последните две области са вече познати на обучаваните. Следователно, в чуждоезиковото обучение трябва да се организира овладяването на знанията от първите три области, а знанията от последните две трябва да се използват и да се оптимизират чрез прилагане на различни стратегии за четене (П. Стефанова 1999). Цел на обучението по четене е обучаваният да се научи да извлича необходимата му информация при четене. Необходим е анализ на грешките, допускани от обучаваните, с цел оптимизиране на процеса на овладяване на новия език.

2.5. Организация, планиране и контрол на чуждоезиковото обучение

Организационните форми на провеждане на чуждоезиковото обучение са разнородни. То може да се извършва както в специално създадени за целта класно-урочни занятия, така и по време на извънучилищни форми на работа. Обучението може да се осъществява с група обучавани или индивидуално. Друга начин за овладяване на езика е самообучението. При нея

учащият сам решава какво количество информация да овладее за времето, което сам е планирал. Ако процесът се ръководи от специалист, той определя темпото. Преподавателят трябва да цели ефективно планиране на учебния процес. То е свързано с участието на обучаваните в процеса на овладяване на новия език. Успешното планиране на учебния процес по чужд език са базира на умелото прилагане на три принципа:

1. Принцип за взаимозависимостта и комплексността. Той дава израз на факта, че всички елементи в обучението са взаимосвързани.

2. Принцип за вариативност. Той отчита интересите и потребностите на обучаваните и участието им в управлението на учебния процес.

3. Принцип за контролируемост на учебните постижения. Предварителното планиране трябва да бъде детайлно и при отчитане на учебното занятие да могат да се потвърдят или коригират предварително планираните характеристики на учебния процес (П. Стефанова 2007).

Планирането е краткосрочно и дългосрочно. Успешното планиране в двата му варианта зависи от умението, способността и знанията на преподавателя, с чиято помощ да постигне крайните цели на обучението. Част от планирането е изготвянето на план за работа с отделната урочна единица от учебния комплект, което е последвано от планиране на конкретното учебно занятие. Необходимо е да се формулира целта (целите) на занятието, неговите задачи, да се определи последователността на дейностите на учебните, социалните форми на работа, използването на технически средства или други нагледни материали, да се планират собствените дейности по време на занятието, да се фиксира необходимото време за извършване на всяка планирана дейност.

По време на занятието и след неговото приключване е необходимо да се извърши контрол на неговата ефективност (А. Илиева 1987; П. Стефанова 1999). Именно контролът е много важен елемент в чуждоезиковото обучение. На основата от получените резултати от контрола, преподавателят може да планира по-нататъшната си дейност. Резултатите, които обучаваните показват в края на даден период, съотнесен към целите на обучението, показват доколко се постигат предварително поставените цели. Прилагат се два вида проверка на учебните знания – текуща и периодична. В чуждоезиковото обучение обект на проверка са компонентите на комуникативната компетентност на обучаваните. Основни методи за проверка са наблюдението от страна на учителя, самооценката на обучавания, тестово и устно изпитване. Контролът в чуждоезиковото обучение трябва да отговаря на изискванията за обективност, валидност, надеждност, икономичност и нормираност (П. Патев 1995; П. Стефанова 2007).

Съществуват различни схващания за обучението и следователно за подготовката на бъдещите преподаватели по чужд език. Съвременният преподавател се нуждае от знания, умения и качества, които да му помагат да организира и ръководи ефективно процеса на обучение и да постига възможно най-добри резултати със своите обучавани. Той трябва да взема самостоятелни решения, свързани с конкретните цели на обучение в зависимост от потребностите на обучаваните, при необходимост да внася промени в учебното съдържание, за да планира дейността си и тази на учещите, както и да умее да подбира най-ефективното съчетание от методи и похвати за осъществяване на обучителния процес (П. Стефанова 1999).

Разгледаните въпроси показват, че обучението по чужд език на лица без слухови нарушения има дълга история. В историческа перспектива се наблюдава замяна на едни методи с други. Сменят се и се комбинират подходи, теории и постановки за възможностите за пълноценно преподаване и овладяване на езика-цел. За да се извършва ефективно процеса на преподаване и овладяване на дадения език, е необходимо спазването на правила, прецизно и отговорно планиране на процеса, адекватна подготовка на педагогически кадри, както и обективни начини за оценка и контрол на учещите. Какво е положението на хората със слухови нарушения в процеса на чуждоезиково обучение? С този въпрос се занимава следващата глава.

3.

Овладяване на английския език като чужд от лица със слухови нарушения

Предполага се, че началото на организирано чуждоезиково обучение на лица със слухови нарушения, в частност по английски език като чужд, е поставено на по-късен етап в сравнение с това при чуващите хора. Поради липсата на достатъчно литературни източници по въпроса, в тази глава се представят предимно собствени анализи.

3.1. Цели на чуждоезиковото обучение

В началния етап на обучението по английски език в условията на общообразователното/специалното училище за деца с увреден слух в Русия (5, 6 и 7 клас), се откриват сходни на тези при чуващите учещи цели и задачи на чуждоезиковото обучение. Някои от по-важните цели на обучението по чужд език (английски) при ученици със слухови нарушения, могат да се представят по следния начин:

- формиране на специални умения и навици, които да обезпечават основните комуникативно-познавателни потребности на учещите (четене, писане, превод, говорене, а също така и използване на тотална комуникация и на метода на едновременна комуникация (Simultaneous Method of Communication – sim-com), при който се комбинират жестовия език, дактилната реч и устната реч,

- формиране, разширяване и задълбочаване на съдържателните знания на учещите, които им позволяват да участват ефективно в чуждоезиково общуване чрез използване на английския език в качеството на средство за получаване на нова информация,

- развитие на общоучебни умения у учещите, които им помагат в цялостния процес на обучение и последваща професионална реализация,

- обучение в дадена ценностна ориентация на учениците, която осигурява мотивационна база за изучаването на английския език и развитието на познавателните им интереси (М. Павликова и М. Иванова 2010).

Учениците със слухови нарушения вече са овладели един език (майчин) – най-често това е словесният български. Те притежават опита, навиците и уменията да учат език в условията на слухова загуба. Една от задачите на методиката и организацията на ЧЕО е да се създадат условия за пренос на навиците и уменията от овладяване на родния език към чуждия (Л. Набокова 2005).

3.2. Типология на чуждоезиковото обучение

По отношение типологията на чуждоезиково обучение при учащи без и със слухови нарушения, не се откриват съществени различия (виж глава 2.). Подходящо е преподавателите да бъдат учители, които ползват българския език като първи, а английския като втори, за да могат да използват първия като помощно средство при преподаването на втория. В противен случай е възможно веригата на овладявани знания по английски език да бъде прекъсната и мотивацията за неговото овладяване от учениците със слухови нарушения да се понижи рязко при срещаните трудности в разбирането на преподавания материал. При ползване на жестов език от учениците, учителите следва също да го знаят и ползват прецизно в процеса на преподаване.

3.3. Принципи, методи и съдържание на чуждоезиковото обучение

Принципите за обучение на лица със слухови нарушения трябва да бъдат съобразени със слуховия им статус. От параграф 2.3. на предходната глава, става ясно, че при чуждоезиково обучение един от важните принципи е този на устната реч като базален компонент на езикоусвояването. При обучение на ученици със слухови нарушения някои принципи от

общоприетата чуждоезикова методика губят своята водеща позиция и тяхното място се заема от други. Принципите, които са свързани с дейността слушане намаляват своята значимост, а онези, които се отнасят до нагледността и демонстрацията, увеличават ролята си в учебния процес. Този факт е важен елемент при мотивация за постигане на високи резултати от обучаваните по отношение на езика-цел (английски). Следва да се обърне внимание и на уменията за отчитане по устните (в анфас, в профил, от познат и непознат събеседник, от събеседници с различни акценти, с различен майчин език).

Методите, за които има данни, че са прилагани в обучението на чуващи ученици, са прилагани и при тези със слухови нарушения, при положение, че са имали достъп до обучение. Според Л. Набокова (2005) при преподаването на английски език на лица със слухови нарушения се използва синтез на подходите и методите, които се прилагат при обучението на деца със слухови нарушения по майчин език и подходите и методите за чуждоезиково обучение на лица без слухови нарушения. В специализираната литература няма данни за методи за чуждоезиково обучение в нашата страна, които да са съобразени със слуховите особености обучаваните.

При представените методи в чуждоезиковото обучение при ученици без слухови нарушения, се срещат следните: устно изложение на материала (от учителя), беседа, самостоятелна работа на учениците и контрол, корекция и оценка на знанията и уменията. Учениците със слухови нарушения имат потенциал и възможност да възприемат изложение от страна на учителя, но ако то е само в устна форма, голяма част от него остава неразбрана. Нагледността във всякакъв вид е от решаващо значение – естествени жестове, жестов език (ако учителят, съучениците и най-вече самият ученик със слухови нарушения го ползват), видеоматериали, схеми, таблици, диаграми, писане на диалози, драматизиране. Използването на нагледни средства при ученици със слухови нарушения и съчетаването им с компютърно обучение дават своите положителни резултати в частност при гръцки учащи със слухови нарушения (M. Ambareva 2005), както и в други случаи (W. Rash 1997; Health & Medicine Week. 2001; Hudson Valley Business Journal 2001).

Децата със слухови нарушения се обучават по еднакви програми, независимо от това дали учат в специално или общообразователно училище. Някои от учителите адаптират учебното съдържание, за да улеснят учениците си, други прилагат собствен подход в обучението им, за да направят достъпно учебното съдържание. Съдържанието на обучението по чужд език се определя в зависимост от комуникативните цели, на които служи езиковото владеене. Необходимо е да се вземе под внимание вида нарушение, за да се осигури пълноценно овладяване на езика-цел. Едно от изискванията, което трябва да се спазва, е усвояването на фонемите да предхожда усвояването на

графемите (П. Стефанова 1999). При лицата със слухови нарушения тази последователност не може да бъде спазена, особено при тези, които са със значителна слухова загуба. При тях и овладяването на родния език се извършва в обратна на посочената последователност – първо се овладява графичното изображение на буквата, а след това то се свързва със звуковия или тактилно-вибрационния еквивалент. Тези различия е необходимо да бъдат взети под внимание при обучението и на бъдещи учители по английски език на ученици със слухови нарушения.

Според посоченият автор практиката у нас показва, че по-голяма трудност представляват буквите, чието изобразяване е еднакво с букви от българския език, но звученето им е различно: b, c, g, m, n, x, y. Има и двойки графеми, при които съществува опасност от заменяне: l – e, i – j, f – t. При лицата със слухови нарушения тези трудности са по-силно изявени, поради доминиращото нагледно-образно мислене. Бъркане на някои от графемите се наблюдава и на по-късни етапи от обучението. Тези теми се разглеждат по-задълбочено в параграфи 3.6, 3.7 и 3.8, както и в глава 4.

Принципът на предимство на устната реч при въвеждане на нов езиков материал при обучение по чужд език може да се трансформира като предимство се даде на визуалното представяне на материала с различни помощни средства (жестове, видеоматериали, табла, скици, схеми и таблици). Естествената последователност на езиковото развитие, което е следвано от директния метод, е: слушане – говорене – четене – писане (Х. Увалиев 2005). Тази последователност трябва да намери своята модификация, когато целевата група на обучение се състои от лица със слухови нарушения, във варианта: четене/отчитане по устни – дактилиране/говорене/жестикулиране – писане – четене/дактилиране. В този контекст е необходимо и изясняването на видовете речева дейност в чуждоезиковото обучение. В България официалният език не е английски и азбуката ни не е латиница. Това е допълнителна трудност за глухите хора, които изучават английски език.

При подбор на принципите, методите и съдържанието на ЧЕО се отчита езиковия статус на обучаваните. При българите с нарушен слух, изучаващи английски език, най-често се срещат четири езикови статуса:

1. Първият език е български жестов, а вторият е английски. Този вариант се среща при Глухи хора. Това са българи, които ползват само жестов език, чрез който общуват предимно с други Глухи лица и се налага да научат някои писмени знаци на английски, поради предстоящо заминаване зад граница. Тези случаи не са толкова често срещани, колкото останалите, тъй като в тази група се предполага липсата на знания по български език.

2. Първият език е български, а вторият е английски. Този вариант на билингвизъм се среща при глухи лица, които живеят сред чуващи хора и не ползват и/ли не знаят жестове, с които да

общуват с други глухи. Тази група е доста голяма, тъй като 90% от родителите на децата със слухови нарушения са чуващи и повечето родители предпочитат децата им да говорят, вместо да жестикулират.

3. Първият език е български жестов, вторият овладян език е български, а третият - английски. Този вариант на трилингвизъм се среща при Глухи хора, които живеят сред други глухи хора и общуват предимно чрез жестове. В тази група могат да бъдат открити деца със слухова загуба от семейства на глухи родители. Децата имат богата езикова основа, изградена на жестовия език, над който се е надстроил българският, а в последствие и английският език.

4. Първият език е български, вторият овладян е българският жестов и отново трети е английския. Пример за тази група са учениците от специалните училища за глухи, които са израснали в среда на чуващи хора и/ли с тях е започната ранна рехабилитация на слуха и говора и първият овладян език е българският. В последствие тези деца попадат в изолирана група от връстници и по-големи глухи деца, където, за да общуват едни с други, те използват жестове. Това е естествена ситуация, тъй като дори и двамата (или повече събеседници) с нарушен слух да имат сравнително добре развита устна реч, те често имат артикулационни особености, които затрудняват събеседника със слухова загуба в отчитането по устните. В тези случаи по-лесен и достъпен начин за комуникация се явяват жестовете. Дори при ситуацията интегрирани ученици със слухови нарушения да се обучават сред чуващи връстници, първите разговарят помежду си с помощта на жестове. Този езиков статус е най-често срещаният у нас.

Важно е да се има предвид в каква форма ще се овладява английския език – писмена, устна, писмена и устна, жестов английски език (кой жестов език – британски, американски, австралийски или друг английски жестов) – необходимо е да се вземе предвид мотивацията на учащия, неговите цели и възможности за използване на езика в реални ситуации (Св. Съева 2008 – б).

По проблема за овладяване на английски език от глухи деца, чиито родители не са англоговорящи, се намира оскъдно количество информация за проведени изследвания от специалисти. Такива са извършвани предимно в англоговорящи страни, където обект на проучвания са деца със слухова загуба от емигрантски семейства (C. Tong, A. Cornes и C. Witshire 1999). Те наблягат на трудността, която срещат преподавателите на тези ученици в класната стая и по време на индивидуални занятия. Отбелязват и последващите трудности на общността, в която живеят, когато порасналите деца с нарушен слух от дадено езиково малцинство се опитват да се вградят в нея. Проблемите са двустранни, тъй като и глухият зрял човек има свои специфични потребности и трудности, с които се сблъсква при личностовата си и професионална реализация. Езиковата бариера може да предизвика допълнителни затруднения в някои сфери на живота.

Schildroth и Hotto (1994, по Qualls-Mitchell, 2002) отбелязват, че повече от 40% от децата със слухова загуба в училищна възраст имат различна етническа или расова семейна среда от тази на обществото, в което живеят и се обучават.

Важна роля играе майчиният език на говорещия и следователно явленията интерференция и пренос. При отлично овладяна писмена форма на английски език е възможно да остане акцент в произношението. Хора от различни езикови семейства говорят английски език с различен акцент, повлиян от родния им език. Вероятно е българинът да обеззвучава звучна съгласна в крайна позиция (виж параграф 1.2., понятие "интерференция"), индиецът да палатализира (омекотява) съгласните звукове, италианецът да изпуска звук "h" в начална позиция. При последната ситуация омофоните "here" (тук) и "hear" (чувам) [hiə] /хúъ/, се произнасят като [iə] /úъ/. Последното може да бъде както "ear" (ухо), така и "year" (година). Съществуват особености в устната реч и по отношение на стила (книжовен, разговорен). В някои езици се използва повторение на дадена дума в разговорния стил. Думата "бавно" в турския език – „ağır ağır" или „yavaş yavaş", като „яваш-яваш" продължава да се използва и в българския език. На италиански „бавно" е "piano piano", "малко" – "poco poco".

Майчиният език може да повлияе и писмената форма на английския език. Например при писане на испански език въпросителното изречение завършва с въпросителен знак, но и започва с обърнат въпросителен знак – „¿". Поради тази причина въпросът "Как си?" на английски език, написано от испанец (с нарушен слух), може да изглежда така: "¿How are you?".

3.4. Видове речева дейност в чуждоезиковото обучение

Според А. Илиева (1987) езиковите дейности в чуждоезиковото обучение са: устна реч, четене и писане, а видовете речева дейност в процеса на овладяване на нов език са четири: слушане, говорене, писане и четене. При обучение на ученици със слухови нарушения тези дейности променят облика си. Доминиращото сетиво, което допринася за зрителното възприемане на информацията, е базата, върху която се построява методиката за преподаване и овладяване на езика-цел. Дейностите за обучение на ученици със слухови нарушения могат да бъдат формулирани по следния начин.

Четене – цел на обучението е учещият да придобие умения да извлича търсена информация от текст.

Отчитане по устните (в анфас и профил) – целта на обучението е тренировка на умението за отчитане по устните от познат и непознат събеседник, с различен акцент, различен майчин език и в различни условия.

Говорене/използване на жестов език (български, британски, американски или друг англоезичен) – целта е постигане на разбиране между комуникативни партньори в определени ситуации. Ролята на българския жестов език е да служи за обяснение на непознатите думи/жестове.

Писане – целта на този процес съответства на целта при ученици без слухови нарушения – възможност за разбиране и изразяване на собствени мисли в писмен вид с цел осъществяване на комуникативна функция. Всички видове речева дейност в процеса на ЧЕО с учащи със слухови нарушения следва да бъдат мотивирани и стимулирани. Голяма част от тях осъзнават ползата от овладяването на английски език – при търсене на информация в интернет, при писмено или устно общуване с хора без и със слухови нарушения от други държави (особено от англоговорящи страни), при ползване на компютърни програми (изписани основно на английски език).

Л. Набокова (2005) определя осем базисни постановки при обучение по английски език на лица със слухови нарушения:

1. Учебният процес да се опира в голяма степен на нагледността,
2. Широко използване на писмената реч,
3. Опора на речев англоезичен образец в лексико-граматичната работа,
4. Отделяне внимание на произносителната страна на английски език,
5. Работа по развитие на слухо-зрителното и слуховото възприятие на английска реч,
6. Активно използване на диалози, полилози и ролеви игри,
7. Обръщане внимание на начина на възприемане обясненията на преподавателя от обучаваните (при необходимост да се използва дактил на родния език),
8. Индивидуализиране на преподаването.

Речевата дейност е пряко свързана с езиковите характеристики на изучавания език. Българският (в устна и писмена реч) и английски език (в устна реч) притежават относително високо количество струпани съгласни: **здр**авей, па**рк**ет, апа**рт**аме**нт**, из**х**од, обу**вк**и, hear**ing**, so**met**i**mes**, mo**rn**i**ng**, i**nsp**iration, war**dr**obe. Италианският език при възможност “отбягва” такива струпвания и заменя струпаните съгласни с удължаване/повторение на един от съгласните звукове – таблица 2.

Таблица 2. Струпани съгласни при думи на български език и техния превод на италиански език.

Думи на български език	Превод на италиански език
Ад**в**окат	A**vv**ocato
Маг**д**алена	Ma**dd**alena

Се**пт**ември	Se**tt**embre
Ги**мн**астика	Gi**nn**astica
О**пт**ика	O**tt**ica
Ма**кс**им	Ma**ss**imo
Ги**мн**азия	Gi**nn**asio
Рефле**кс**	Rifle**ss**o
Диале**кт**	Diale**tt**o
До**кт**ор	Do**tt**ore
Обе**кт**ив	Obe**tt**ivo
Дире**кт**ор	Dire**tt**ore
Спе**кт**акъл	Spe**tt**acolo
А**кт**ьор	A**tt**ore
Фа**кт**	Fa**tt**o

В представените примери преобладават съгласните “кт” в българския език, които в чуждия език са “заменени” с “tt”. Сходна е ситуацията и при някои английски думи, сравнени с италиански: “a**dv**enture” – “a**vv**entura” (приключение), “vi**ct**im” – “vi**tt**ima” (жертва), “a**dm**ire” – “a**mm**irare” (възхищавам се), “ele**ct**ronic’ – “ele**tt**ronico” (електронен), “a**ct**ive” – “a**tt**ivo” (активен), “contra**ct**” – “contra**tt**o” (договор). Срещат се и думи, които при съпоставянето единият от струпаните съгласни “отпада”: “август – agosto”, “минерална – minerale”, “скулптор – scultore”. Примери от устната реч на английски език, съпоставен с италиански, са “exam” [ig'zæm] – “esame” (изпит), “exactly” [ig'zæktli] – “esatto” (точно).

Слухово-речевият рехабилитатор или ресурсен учител, който работи с ученици със слухови нарушения, следва да познава факторите, които влияят върху професионалната му дейност. Шест от факторите, които влияят на езиковата и говорна терапия при билингви със слухови нарушения, са:

1. Статус на първия спрямо втория. Голямо значение има кой език е първият овладян от детето и на каква възраст е станало това. Ако първият език е словесният, то се предполага, че той е овладян на по-късна възраст (поради липсата на адекватна сетивна база за овладяване по подражание без помощта на специалист) и съответно в първите години на детето не може да се разчита на наличието на значителен набор от понятия. При овладян жестов език като първи терапевтичната работа значително се улеснява, тъй като на базата на жеста, овладян от детето, се надгражда словесния речников запас. Независимо кой от двата езика е първи, колкото по-рано е овладян той, толкова по-добре се отразява това върху речниковия фонд на детето. Първоовладяният език следва да се използва за база, на която да се надгради и разшири лексиката на втория език.

2. Най-близка среда за общуване. Важно е какъв език използва детето в ежедневното си общуване. Това се определя от слуховия и езиков статус на хората, с които общува всеки ден.

3. Мотивация за овладяване на втория език. Хората със слухови нарушения се научават по-лесно да използват жестове за общуване, отколкото словесни фрази. Това е естествено, защото жестовете се представят визуално и изобразяват нагледно мисълта им. Те са по-достъпни за възприемане и разбиране. Дори когато първият овладян език е словесният, глухите хора общуват с други хора с нарушен слух чрез жестове. Значителна част от глухите блиингви произхождат от чуващи семейства и среда и някои от тях научават жестов език на по-късен етап от живота си.

4. Семейна среда. Този фактор е много важен при първите стъпки на езиково развитие на малкото глухо дете. Тъй като около 90% от глухите деца се раждат в семейства на чуващи родители, последните понякога се срамуват или отхвърлят проблемите на своето дете, както и специфичните му потребности. Редица родители се сблъскват с противопоставянето на устната и жестовата реч. Има родители, които не искат детето им да използва жестове на публични места. Важно за пълноценното развитие на детето е приемането и удовлетворяването на неговите потребности от страна на неговите близки.

5. Възраст. От този фактор зависи голяма част от подхода при работа с конкретното лице. Колкото е по-малка възрастта, толкова по-малък лингвистичен и социален опит има индивида (Св. Съева 2008 – б).

6. Степен на слухова загуба. По данни на Л. Набокова (2005) повечето студенти със степен тежкочуване имат начални знания по английски език, а голяма част от тези със степен глухота – не. След преминат курс на обучение последните показват по-добри резултати от тежкочуващите. Това се обяснява с липсата на слухова опора, която учащите компенсират с овладяване на граматичните правила (това се наблюдава и в родния език). По-добри резултати на глухите студенти се регистрират и в правописа на английски език. Тяхното внимание към писмения образ на думата превъзхожда това на тежкочуващите.

Факторите, които оказват влияние за успешното овладяване на английски език са много и не се разглеждат еднозначно. Трябва да се вземат предвид индивидуалните характеристики на обучавания и средата, в която живее. В голяма степен тези фактори се припокриват с факторите при работа с глухи билингви, владеещи националния словесен и жестов език. Някои от важните фактори са:

1. Възраст. Въпросът за най-подходящата възраст за стартиране изучаване на английски език от ученици със слухови нарушения е дискусионен. Няма еднозначен отговор на този въпрос. При определяне етапа на развитие, от който да започне надграждането с трети език, трябва да се вземе под внимание важен индикатор – степента на владеене на жестовия (ако обучаваният го ползва) и българския език. За научаването на чужд език няма възрастова граница (виж глава 5., Десети мит).

Собствената практика показва, че деца и възрастни със слухови нарушения на 5 години и над 30 години успешно могат да усвоят английски език на желано от тях ниво. Игровият подход при по-малките и силната мотивация на по-големите е сигурен показател за успех.

2. Мотивация. Тя може да бъде различна при различните глухи хора – от силна мотивация до нейното пълно отсъствие. Желание за овладяване на втори словесен език при глухите хора може да се провокира от осъзнаването на факта, че английският език е навсякъде около нас – при работата с компютър и компютърни програми, при търсене на информация в интернет, при общуване с чужденци, при ползване на различни бази данни, дори в ежедневието, когато наименованията на различни фирми, клубове, указателни табели и други надписи са представени не на родния ни език, а на английски или чрез още по-труден вариант: английски текст, представен на кирилица (фентъзи, екшън, айс тий; виж глава 4.). При тази ситуация е необходимо знание на начина на изписване на английски език, за да е възможна справката с речник (Св. Съева 2005). В противен случай човекът с нарушен слух остава зависим от чуващите хора, които да му преведат правилно значението на съобщението. Тази ситуация поставя глухите хора в зависима позиция спрямо останалите.

3. Семейна среда. Семейството е важен фактор, особено ако обучаваните са във възраст, в която родителите са решаващ компонент в живота и развитието на личността. Не бива да се пренебрегва и това дали те са чуващи или с нарушен слух, дали самите те знаят и/ли ползват английски език. Примерът на родителите, братята и сестрите е важен в процеса на израстване и подражание от страна на децата.

4. Най-близка социална среда. Слуховият статус на близките, родините и приятелите е важен източник на желание или нежелание да се овладее чужд език. Подражанието и съревнованието оказват своята роля.

5. Среда на обучение/професионална реализация. Този фактор има влияние дотолкова, доколкото ежедневното общуване е свързано с хората от съответната среда – чуващи или глухи, ползващи или не чужд език, работещи или не с компютър.

6. Идоли и модели на подражание. Глухите хора имат своите примери за успех в живота и обществената сфера. Влияние върху поведението им оказват любими личности. Този фактор влияе на всички хора: вокалът на любима група пее на испански (следва амбиция за научаване на испански език), любима актриса се облича в даден стил (следва промяна в собствената визия).

7. Сетивна база за овладяване на английски език. В този аспект влияние оказва степента на слухова загуба и начинът на възприемане на новия език – слухо-зрително, зрително, зрително и тактилно. Ако учащият има по-голяма степен на запазен слух, той може да се възползва от редица

пособия за самообучение и автотренировка в допълнение на работата на специалиста – аудио записи, видеокасети, видео- и аудиоучебници. При силно намален слух се залага на възприятията от тактилно-вибрационната чувствителност.

8. Интелигентност. За да може да се възприеме и възпроизведе успешно нова информация, нивото на интелигентност е от съществено значение.

9. Паметови и когнитивни особености. Натрупването на лексика и богат речников фонд са в пряка връзка с тях.

10. Възможност за прилагане знанията по английски език. Факторът е тясно свързан с този за мотивацията. Основната функция на всеки език е комуникативната, а именно обменът на информация. Комуникативната функция на езика е бетонната основа, която позволява изгражданата къща от знания по английски език да устои на различни бури и неблагоприятни езикови условия.

11. Квалификация на специалистите. Процесът на овладяване на нов език е двустранен. Необходимостта от полагане на усилия е предпоставка за успех не само от страна на учащия, но и от страна на специалиста. Важно е както кой се обучава, така и кой кого обучава.

Четирите области на изучаване на чужд език (четене, писане, слушане и говорене) са формулирани във всяка учебна програма по чужд език като са изброени уменията, които учениците трябва да овладеят. При обучаваните със слухови нарушения ситуацията претърпява трансформация, тъй като в някои от изброените области те изпитват затруднения с българския език. Това влияе дотолкова, доколкото овладяването на втори словесен се извършва на базата на първия език. Например секторът слушане може да се приложи при някои от лицата с по-големи слухови остатъци, при тези с кохлеарен имплант. За хората, които разчитат в по-малка степен на остатъчния си слух този сектор може да се замени с отчитане по устните. Със сектора говорене също са възможни затруднения, тъй като има глухи хора, които се изразяват правилно граматично и стилистично само в писмена форма. Като цяло тези трудности се прехвърлят върху всеки следващ словесен език. Поради тази причина качеството на продуцираната на английски реч и нейното оценяване трябва да бъде съобразена с възможностите на всеки обучаван. Ако българският език не е овладян на достатъчно ниво, над което е възможно да се надгради друг словесен език, то вероятността да се появят трудности за овладяването на втория е реална (Св. Съева 2008 – б).

3.5. Организация, планиране и контрол на чуждоезиковото обучение

Организационните форми при обучение на лица със слухови нарушения не се отличават от тези, описани в параграф 2.5. Организацията на чуждоезиковото обучение е тясно свързана с

неговото планиране в краткосрочен и дългосрочен аспект. Процесът на планиране е съществен при всяка педагогическа и непедагогическа дейност. Това важи и за преподаването на чужд език (в конкретност на английски). В общообразователното и специалното училище, където се обучават ученици със слухови нарушения, е необходимо изграждането на система за ефективно планиране на процеса. Обучаваните деца не винаги успяват да покрият минимума, който се изисква за съответната образователна степен и клас. Учителите задават въпроси: възможно ли е планираното учебно съдържание, оценяването и контрола за учениците със слухови нарушения да се различава от тези за връстниците им със слух в норма, какъв минимум по английски език трябва да покриват те. На този етап прилагането на индивидуалният подход от учителите е добро решение. Препоръчително е те да се консултират с колегите си, които преподават на същите ученици по други учебни предмети, да съпоставят успеваемостта и овладените граматични правила при български език и литература. Ако детето среща трудности да напише разказ по картина в час по български език, същата задача в час по английски ще получи подобен или по-нисък резултат. Необходимо е изработването на учебни планове и програми за обучение на ученици със слухови нарушения в специалното и общообразователното училище, които да бъдат адекватни на потребностите и възможностите им.

Работата като слухово-речев рехабилитатор и ресурсен учител включва и дейността по планиране на процеса на ЧЕО. Представяният план съдържа примерна структура, която може да бъде в помощ на специалисти, които преподават английски език на хора със слухови нарушения (Св. Съева 2008 – б):

1. Имена.....
2. Възраст.....
3. Адрес и телефон.....
4. Клас.....
5. Училище.....
6. Състояние на слуха (ляво и дясно ухо).....
7. Слухопротезиране (вид, марка и модел апарат/и).....
8. Време на настъпване нарушението на слуха.....
9. Причини за настъпване нарушението на слуха.....
10. Коефициент на интелигентност (IQ).....
11. Използвана методика за установяване стойността на IQ.....
12. Първи език (наличие на диалектна форма или акцент).....
13. Втори език (наличие на диалектна форма или акцент).....

14. Други езици.....
15. Възраст на започване обучението по английски език.....
16. Места, на които е извършвано предходно обучение по английски език.....
17. Учебни системи за обучение по английски език, които са използвани (напр. “Headway”)
18. Родителите знаят английски език (да/не).....
19. Оказване съдействие от страна на родителите в процеса на обучение по английски език (да/не, по какъв начин).....
20. Цели на индивидуалния план:.....
21. Организация на дейността за изпълнение на плана:.....
22. Структура и съдържание на плана.....

Примерни ядра: 1. Писане на английски език. 2. Четене (дактилиране/използване на жестов език при пре/разказване съдържанието на текстове) на английски език. 3. Произношение на български и английски език. 4. Развитие на разговорната реч на български и английски език. 5. Лексика. 6. Семантика. 7. Граматика. 8. Писмена и устна реч. 9. Речев материал. 10. Неречеви задачи. 11. Умения за отчитане по устните в анфас и профил на английски език.

23. Период на действие на плана.....

По отношение на извършвания контрол в учебния процес по английски език не следва да съществува разлика между този, описан в параграф 3.5., глава 3. Контролът може да добие и допълнителни модификации (изпитване чрез дактилиране на думите, спелуване с устна реч в комбинация с дактилиране, дактилиране на български и англоезичен дактил – американски, британски, австралийски). Те зависят от желанието и знанията на учителя и ученика.

За пълноценното обучение на учители по английски език, които се готвят за работа с ученици със слухови нарушения, е необходимо те да бъдат запознати с нарушението на слуховата функция и с методите и средствата, които да прилагат в процеса на обучение на тази група ученици.

Разглежданият в този параграф въпрос е иновационен и дискусионен. В някои страни той не е бил обект на целенасочено внимание от страна на специалистите, тъй като се счита за по-важно лицата със слухови нарушения да овладеят официалният словесен език на държавата, в която живеят. Това им осигурява възможност да общуват в ежедневието, да имат пълноценен достъп до информация – достъп до медиите, субтитри на филми, ориентиране в околната среда. Хората с нарушено слухово възприятие имат не по-малка необходимост от знания по чужд език (в частност английски), като една от най-важните причини са глобализационните процеси, които

протичат във всички сфери на живота навсякъде по света. Първата стъпка при запознаването с нов език е неговата азбука. Тази проблематика се представя в следващата глава.

3.6. ABC и учениците със слухови нарушения

Този параграф е посветен на особеностите при овладяването на английската азбука от български ученици със слухови нарушения. В началото на всяко чуждо/езиково обучение се започва с овладяване азбуката на изучавания език. При този процес, осъществяван от ученици със слухови нарушения, се отчитат особености. Когато те са известни на учителите и специалистите, това улеснява тяхната работа.

Представеното изследване е проведено с всички ученици, изучаващи английски език, от 9, 10 и 11 клас в средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух в град София. В тази глава се описва есенцията от проведеното изследване в количествено отношение и се поставя акцент на качествените резултати.

Целта на изследването е да се проучи степента на разпознаване на графемите от английската азбука (главна, малка и двойката главна и малка буква) от ученици със слухови нарушения, които изучават английски език за първа, втора и трета учебна година. За установяване степента на разпознаваемост са изработени четири теста, в които наред с 26$^{-те}$ графеми от английската азбука присъстват и други графеми-дистрактори.

Някои от **задачите**, чрез които може да се постигне посочената цел са:

1. Да се проучат особеностите на графемите в българската и английската азбука от гледна точка на учениците със слухови нарушения.
2. Да се създаде адекватна методика за провеждане и анализ на резултатите от проучването.
3. Да се установи степента на разпознаване на графемите от английската азбука от учениците със слухови нарушения.
4. Да се обобщят резултатите от проведеното изследване.

Хипотезата е следната: допуска се, че учениците със слухови нарушения срещат известни затруднения при разпознаването на английските графеми, независимо от поредната година на изучаване на английски език в училище, и върху това оказват влияние различни фактори (например ползване на мобилен телефон).

За да се представи **обекта** на изследването са използвани 7 показателя: пол, коефициент на интелигентност, възраст, клас, диагноза, поредна година на изучаване на английски език, ученикът ползва мобилен телефон. Всички участници в изследването се обучават в средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух в гр. София. С помощта на училищния психолог е

установен интелект в норма. Всички ученици са изследвани с теста на Рейвън. Разпределението на учениците по клас и брой е представено в таблица 3.

Таблица 3. Участници в изследването.

Клас	Брой ученици
9	16
10	17
11	15
Общо: 48 ученици	

Предметът на проведеното проучване е способността за разпознаване на английските графеми (главна, малка и двойката главна и малка буква) от ученици със слухови нарушения.

Методиката на изследването се състои в провеждане на четири теста за разпознаване и ограждане на английските букви в рамките на четири месеца (март, април, май и юни) на втория учебен срок. Всеки тест включва три субтеста съответно за разпознаване и ограждане на главните, малките и двойката главна и малка английска буква. Тестовете, проведени всеки месец, се различават един от друг по разположението на буквите на листа (дистрактори и графеми от английската азбука), дори когато и двете групи графеми са еднакви в качествено и количествено отношение. Изследването е извършено лично от автора. Бланките на теста включват следните инструкции:

Субтест 1 (тест малки букви): „Огради само **малките английски букви**. Английските букви са **26**."

Субтест 2 (тест главни букви): „Огради само **ГОЛЕМИТЕ АНГЛИЙСКИ БУКВИ**. Английските букви са **26.**"

Субтест 3 (тест двойка главна и малка буква): „Огради само **английските букви – ГОЛЯМА и малка.** Английските букви са **26.**"

Въпреки изричната информация, че буквите са 26 на брой, много от учениците не са се съобразили с това и са оградили повече графеми. Сред дистракторите в тестове 2 и 4, в субтест 3 са включени графеми като: Ňň, Žž, Őő, Şş, Ņņ, Ůů, Ψψ, Ỏỏ, Œœ, Ŏŏ, Çç, Ăă, Ææ, Ïï, Õõ (виж таблица 4). Дистракторите в тестовете са следния брой:

В тест 1: субтест 1 – 30 малки букви, в субтест 2 – 30 главни букви и в субтест 3 – 30 двойки главни и малки букви.

В тест 2: субтест 1 – 59 малки букви, в субтест 2 – 60 главни букви и в субтест 3 – 74 двойки главни и малки букви.

В тест 3: субтест 1 – 30 малки букви, в субтест 2 – 30 главни букви и в субтест 3 – 30 двойки главни и малки букви.

В тест 4: субтест 1 – 59 малки букви, в субтест 2 – 60 главни букви и в субтест 3 – 74 двойки главни и малки букви.

Таблица 4. Описание на тестовете, с които е проведено изследването.

Тест №, месец на провеждане, описание	**Субтест 1: Откриване на малки букви**	**Субтест 2: Откриване на главни букви**	**Субтест 3: Откриване на главни и малки букви**
Тест 1 – месец март. Изборът е сред букви само от английската и българската азбука.	Изборът е само сред малки букви.	Изборът е само от главни букви.	Избират се двойки главна и малка буква.
Тест 2 – месец април. Изборът е сред букви от английската, българската и други азбуки.	Избира се от главни и малки букви.	Избира се от главни и малки букви.	Избират се двойки главна и малка буква.
Тест 3 – месец май. Изборът е сред букви само от английската и българската азбука. Дистракторите тук се различават от тези в тест 1.	Изборът е само сред малки букви.	Изборът е само сред главни букви.	Избират се двойки главна и малка буква.
Тест 4 – месец юни. Изборът е сред букви от английската, българската и други азбуки. Дистракторите тук се различават от тези в тест 2.	Избира се от главни и малки букви.	Избира се от главни и малки букви.	Избират се двойки главна и малка буква.

При провеждане на изследването и анализиране на получените данни са използвани следните **методи, процедури, тестове и модули**: наблюдение, диагностична беседа, проучване и анализ на училищна документация и тестове. Статистическата обработка на данните е извършена със статистическия пакет за социални науки SPSS ver. 13. Обработката на данните е съобразена с техния характер, качествени и количествени променливи и боря на изследваните лица (при малки подгрупи до 12 човека са използвани непараметрични методи за сравнение на резултатите). Използвани са следните методи: честотно разпределение, описателни статистики, надеждност (Alpha на Кронбах), корелационен анализ, т-тест за сравняване на средни между 2 променливи при независими извадки, т-тест за сравняване на средни между 2 променливи при зависими извадки, едномерен дисперсионен анализ за сравняване на средни с повече от 2 категории (1-way ANOVA),

непараметричен тест на Mann-Whitney за сравняване на средни между 2 променливи независими извадки (аналог на т-теста), непараметричен тест на Mann-Whitney за сравняване на средни между 2 променливи независими извадки (аналог на т-теста), непараметричен тест на Kruskal-Wallis за сравняване на средни между "k" променливи независими извадки (аналог на 1-way ANOVA).

Представят се количествените и качествени резултати от първият тест.

Количествените резултати от проведеното изследване са категоризирани по показателите „верни" и „грешни" отговори. Получени са следните резултати при показателя „верни отговори" (таблица 5):

Таблица 5. Брой вярно разпознати букви в тест 1.

Тест 1	Минимум	Максимум	Средна стойност	Статистическо отклонение
Тест 1, субтест 1 (малки букви) брой верни отг.	1	26	22,5	5,1
Тест 1, субтест 2 (големи букви) брой верни отг.	12	26	23,3	3,6
Тест 1, субтест 3 (малки и големи букви) брой верни отг.	16	26	23,8	2,5

От таблицата се вижда, че броя верни отговори за трите субтеста варира от 22,5 до 23,8 верни отговора. Най-нисък резултат показват учениците при разпознаването на малките букви. Минималният брой вярно идентифицирани букви при субтест 1 е една буква, а при субтест 3 - 16 двойки главни и малки букви.

Проверката за значимост на разликата в средните резултати на субтестовете е направена с т-тест за зависими извадки. Резултатите показват, че единствената статистически значима разлика е между резултатите от първия и третия субтест равна на 1,3 точки. Проверката за възможността да се направи интегрална скàла от трите субтеста чрез сумиране на резултатите им е извършена чрез изчисляване коефициента на надеждността (вътрешна съгласуваност) Алфа на Кронбах. Коефициента за трите теста е равен на 0,83 – добра надеждност за практически цели, позволяваща да се правят сравнения не само за извадката като цяло, но и за отделни подгрупи в нея.

От направените анализи се вижда, че дискриминативната сила и на трите теста е много добра и отлична за практически цели (над препоръчвания праг от 0,30). Изваждането на резултата

от субтеста малки букви би повишило коефициента алфа на 0,855. Препоръчваният праг за надеждност на теста при сравняване на резултатите не само по групи, но и между отделните ученици е Алфа=0,85. Този резултат предпоставя следните изводи:

- Резултатите от субтест 1 (малки букви) се използват за изводи, касаещи цялата извадка.
- Субтестове „главни букви” или „двойка главна и малка буква” се използват за изводи, касаещи цялата извадка и отделни подгрупи в нея.
- Сумата от точките по субтест „главни букви” или „двойка главна и малка буква” има дискриминативна сила равна на 0,855 и може да се използва за изводи, касаещи цялата извадка, отделни подгрупи в нея и за сравнение между отделни индивиди.

Резултатите при показателя „грешни отговори” при количествения анализ са представени в таблица 6.

Таблица 6. Брой грешно разпознати букви в тест 1.

Тест 1	Минимум	Максимум	Средна стойност	Статистическо отклонение
Тест 1, субтест 1 (малки букви) брой грешни отг.	0	30	5,8	6,9
Тест 1, субтест 2 (главни букви) брой грешни отг.	0	27	4,4	5,4
Тест 1, субтест 3 (малки и главни букви) брой грешни отг.	0	30	4,5	6,4

От таблицата се вижда, че броя грешни отговори за трите субтеста варира от 4,4 до 5,8 грешни отговора. Най-висок резултат показват учениците при разпознаването на малките букви. Максималният брой грешки при субтест 2 (главни букви) е 27, а при субтестове 1 и 3 (малки букви и двойка главна и малка буква) – 30.

Проверката за значимост на разликата в средните резултати на субтестовете е направена с т-тест за зависими извадки. Разликата между резултатите от първия и третия субтест равна на 2,44 грешни отговора (точки) е статистически значима. Разликата между резултатите от първия и втория субтест равна на 1,98 грешни отговора (точки) не е статистически значима, но показва тенденция към значимост (ниво на значимост по-високо то прага α=0,05 но под прага α=0,10). Проверката за възможността да се направи интегрална скàла от трите субтеста чрез сумиране на резултатите им е извършена чрез изчисляване коефициента на надеждността (вътрешна съгласуваност) Алфа на Кронбах. Коефициента за трите теста е равен на 0,91 – отлична надеждност за практически цели,

позволяваща да се правят сравнения не само за извадката като цяло, но и за отделни подгрупи в нея. Дискриминативната сила и на трите теста е много добра и отлична за практически цели (над препоръчвания праг от 0,30). Този резултат предпоставя следните изводи: използването на сумарния резултат от грешни отговори в трите субтеста осигурява надеждни изводи не само за цялата популация или отделни групи в нея, но и за сравнение между отделни ученици.

Декомпозирането на теста, т.е. използването на субтестовете самостоятелно, среща следните ограничения:

- субтестовете с „малките" и „главни букви" (субтестове 1 и 2) могат да бъдат използвани за изводи на ниво подгрупа от извадката.
- данните от субтеста „двойка главна и малка буква" (субтест 3) могат да бъдат използвани без ограничения (извадка, подгрупи, отделни индивиди).

Корелация между верни и грешни отговори.

Особеността на теста е, че грешните отговори се изчисляват спрямо посочването на дистрактори. Проверено е за наличие на взаимовръзка между отговорите на субтестовете по традиционния начин (брой верни отговори) и чрез дистрактори като са изчислени коефициенти на корелация между броя верни и броя грешни отговори. Получени са следните резултати: за субтестове 1 и 2 корелацията между двата показателя е равна на -0,93. Тази стойност на корелацията попада в така наречената „зона на еквивалентност" ($R \geq 0,92$). Тази находка се тълкува традиционно като взаимозаменяемост на показателите. Това означава, че се използва само един от тях, защото информацията от всеки от тях се дублира над прага от 85% ($R^2 = 0,86$). За субтест 3 коефициента на корелация показва силна отрицателна взаимовръзка равна на 0,73. Дублирането на информацията в този случай е под прага от 85% ($R^2 = 0,53$). Това означава, че двата показателя (брой верни и брой грешни) не са еквивалентни или взаимозаменяеми и може да се използват едновременно.

Влияние на пòла

Влиянието на пола върху резултатите от теста е показва, че няма статистически значимо влияние на пола върху резултатите от теста. При субтест 2 се наблюдава тенденция към значимост (ниво на значимост по-високо то прага $\alpha=0,05$ но под прага $\alpha=0,10$). При грешните отговори не се наблюдава статистически значима разлика между средните резултати на момчетата и момичетата.

Влияние на възрастта

Разпределението на възрастта на изследваните лица е посочено в таблица 7:

Таблица 7. Възраст на участниците в изследването.

Възраст (години)	Честота	Процент	Кумулативен процент
16	5	10,4	10,4
17	4	8,3	18,8
18	10	20,8	39,6
19	12	25,0	64,6
20	11	22,9	87,5
21	4	8,3	95,8
22	2	4,2	100,0
Общо	48	100,0	

Проверката за значимостта на влиянието на възрастта върху резултатите от субтестовете на тест 1 е проверена чрез корелационен анализ. Няма статистически значима взаимовръзка между възрастта и резултатите от субтестовете. Коефициента на взаимовръзка със втория субтест не е статистически значима, но показва тенденция към значимост (ниво на значимост по-високо от прага α=0,05 но под прага α=0,10). Силата на взаимовръзката или влиянието е слаба. Коефициента на корелация има отрицателен знак. Това означава, че учениците на по-малка възраст показват по-високи резултати в субтеста.

Влияние на броя години изучаване на английски език

Разпределението на средните резултати по субтестовете според броя години изучаване на английски език е посочен в таблица 8.

Таблица 8. Влияние на броя години изучаване на английски език върху резултатите.

Брой години изучаване на англ. език	Брой ученици	Малки букви	Главни букви	Двойка - главна и малка буква
1	16	21,0	22,9	24,1
2	17	23,6	23,6	24,1
3	15	22,8	23,3	23,2

Средните резултати за субтеста „малки букви” варират от 21 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за 1 година до 23,6 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за втора година. Средните резултати за субтеста „главни букви” варират от 22,9 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за 1 година до 23,9 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за втора година. Средните резултати за субтеста „главни букви” варират от 23,2 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за трета година до 241,1 вярно идентифицирани букви за учениците, изучаващи английски език за първа и втора година.

Не е открито статистически значимо влияние между броя години изучаване на английски език и резултатите от субтестовете.

Влияние на използването на мобилен телефон

Този показател е включен, защото клавиатурата на мобилните телефони съдържа буквите от английската азбука и се допуска, че употребата на телефона за писане на съобщения влияе върху способността за разпознаване на английските букви от учениците.

Проверката за влиянието на използването на мобилен телефон върху резултатите от субтестовете е проверено с еднофакторен дисперсионен анализ (1-way ANOVA) за независими извадки, както и с непараметричните тестове на Man-Witney и Колмогоров-Смирнов поради малкия брой ученици, които не ползват мобилен телефон (11 от 48). Получените резултати са посочени в таблица 9.

Таблица 9. Влияние на ползването на мобилен телефон върху резултатите.

Тест 1	Ползване на мобилен телефон	Брой	Средно аритм.	Разлика (1-2)	Значимост на разликата	Ниво на значимост (α)
Тест 1 (малки букви) брой верни	не	11	18,3	**-5,5**	ДА	0,004
	да	37	23,8			
Тест 1 (главни букви) брой верни	не	11	21,3	**-2,6**	ДА	0,026
	да	37	23,9			
Тест 1 (малки и главни букви) брой верни	не	11	22,3	**-2,0**	ДА	0,008
	да	37	24,3			

Резултатите показват една статистически значима разлика при всички субтестове (от 2 точки субтест 3 до 5,5 точки за субтест 1).

Влияние на коефициента на интелигентност (IQ)

Проверката за значимостта на влиянието на коефициента на интелигентност върху резултатите от субтестовете на тест 1 е извършена чрез корелационен анализ. Коефициента на корелация показва средна по сила взаимовръзка на IQ с резултата от субтест 1 и слаба взаимовръзка с останалите два субтеста.

Влияние на диагнозата

Проверката за влиянието на диагнозата върху резултатите от субтестовете е извършена с непараметричния тест на Kruskal -Wallis поради малкия брой ученици в групата на тежкочуващите (11 от 48). Получените резултати са посочени в таблица 10.

Таблица 10. Описателни статистики на трите диагностични подгрупи.

Тест/диагноза		Брой	Ср. Стойност	Ст. Грешка	Минимум	Максимум
Тест 1 (малки букви) брой верни	тежкочуващ	11	21,09	2,100	1	26
	практическа глухота	16	23,75	0,829	12	26
	глухота	21	22,29	1,130	4	26
	Общо	48	22,50	0,740	1	26
Тест 1 (големи букви) брой верни	тежкочуващ	11	24,09	0,667	19	26
	практическа глухота	16	24,31	0,568	18	26
	глухота	21	22,10	1,021	12	26
	Общо	48	23,29	0,523	12	26
Тест 1 (малки и големи букви) брой верни	тежкочуващ	11	23,55	0,705	19	26
	практическа глухота	16	24,69	0,454	19	26
	глухота	21	23,29	0,655	16	26
	Общо	48	23,81	0,367	16	26

Средните резултати за субтеста „малки букви" варират от 21,09 вярно идентифицирани букви за групата на тежкочуващите до 23,75 вярно идентифицирани букви за групата на тежкочуващите. Средните резултати за субтеста „главни букви" варират от 22,1 вярно идентифицирани букви за учениците с глухота до 24,31 вярно идентифицирани букви за тежкочуващите ученици. Средните резултати за субтеста „главни букви" варират от 23,29 вярно идентифицирани букви за учениците с глухота до 24,69, вярно идентифицирани букви за учениците с практическа глухота. Всички разлики са в рамките на стандартната грешка на измерване за дадената двойка сравнявани диагностични подгрупи и не са статистически значими. Формалното потвърждение непараметричния тест на Kruskal –Wallis е посочено в таблица № 11.

Таблица 11. Тестови характеристики на теста Kruskal-Wallis и диагностичната категория „диагноза".

Данни	Тест 1, малки букви	Тест 1, главни букви	Тест 1, двойка главна и малка буква

Хи-квадрат	2,55	2,09	2,57
Ст. на свобода	2	2	2
Ниво на значимост	0,279	0,352	0,276

И трите стойности на нивата на значимост надхвърлят избрания праг от $\alpha \leq 0{,}05$ и не са статистически значими.

Аналогичен на посочения количествен анализ е направен с данните от тестове 2, 3 и 4, проведени съответно през месеците април, май и юни. Тук не се представя подробно описание на резултатите от количествения анализ на тези тестове, а се преминава към качествения анализ на данните от проучването.

За практикуващите учители и специалисти по-важен за дейността им е качественият анализ на резултатите. Той е този, който показва конкретните трудностите при разпознаване на английските графеми от ученици със слухови нарушения. В таблиците в този параграф могат да се проследят най-често срещаните трудности в процеса на разпознаване на всяка графема поотделно в нейните три варианта – малка буква, главна и двойката главна и малка буква. Особеност при английските графеми е това, че в много случаи малката буква се различава от главната, което в българския език почти не се среща (например: Gg, Hh, Tt, Rr и Мм, Вв, Фф, Дд).

Представят се анализираните и обобщени данни от субтест 1 на тест 1. Качественият анализ е направен по два показателя „разпозната буква” и „неразпозната буква”. Таблица 12 съдържа разпознатите и неразпознати малки букви, разпределени в седем групи. От разпознаваемост под 75%, където присъстват графеми, които учениците трудно класифицират като букви от английската азбука до разпознаваемост от 100%, където всички ученици определят съответната графема като такава, принадлежаща към английската азбука. Буква „a” винаги присъства в последната колона, защото тя е дадена за пример (оградена е) в бланката на теста, за да могат учениците по-лесно да се ориентират в инструкцията.

Таблица 12. Разпознати и неразпознати букви в тест 1, субтест 1.

Под 75%	**75-79%**	**80-89%**	**90-94%**	**95-98%**	**99%**	**100%**
x, y	c	b, e, l, m, n, o, p, r, u, k	d, h, j, q, t, w, z	f, g, i, s, v	-	a

В таблица 13 се представят всички букви от тест 1, субтест 1, които са разпределени в три категории: по-слабо разпознати графеми от съответната буква (в първа колона), графеми с еднаква

честота на дадената буква и такива, които имат по-висока степен на разпознаваемост от посочената буква.

Таблица 13. Разпознаваемост на графемите от тест 1, субтест 1.

Буква	Значимо по-ниски честоти от буквата	Еднаква честота (незначими разлики) с буквата	Значимо по-високи честоти от буквата
a	b, c, d, e, h, j, k, l, m, n, o, p, q, r, t, u, w, x, y, z (20)	f, g, i, s, v (5)	-
b	k, l , x (3)	c, d, e, h, j, m, n, o, p, q, r, t, u, w, y, z (16)	a, f, g, i, s, v (6)
c	k (1)	b, l, m, n, o, r, u, x, y (9)	a, f, g, i, s, v, d, j, w, h, t, z, e, q, p (15)
d	c, k, m, o, y, x, u (7)	b, e, f, g, h, i, j, l, n, p, q, r, s, t, v, w, z (17)	a (1)
e	c, k, x, y (4)	b, d, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, z (20)	a (1)
f	b, c, k, l, m, n, o, q, r, u, x, y (12)	a, d, e, h, j, p, t, w, z, i, g, s, v (13)	-
g	b, c, k, l, m, n, o, q, r, u, x, y (12)	a, d, e, h, j, p, t, w, z, i, f, s, v (13)	-
h	c, k, m, o, u, x, y (7)	b, d, e, f, g, i, j, l, n, p, q, r, s, t, v, w, z (17)	a (1)
i	b, c, k, l, m, n, o, q, r, u, x, y (12)	a, d, e, f, g, h, j, p, s, t, v, w, z (13)	-
j	c, k, m, o, u, x, y (7)	b, d, e, f, g, h, i, l, n, p, q, r, s, t, v, w, z (17)	a (1)
k	-	y (1)	a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, z (24)
l	k, y (2)	b, c, d, e, h, j, m, n, o, p, q, r, t, u, w, x, z (18)	a, f, g, i, s, v, (5)
m	k (1)	b, c, e, l, n, o, p, q, r, u, w, x (12)	a, d, f, g, h, i, j, s, t, v, y, z (12)
n	k, x, y	b, c, d, e, h, j, l, m,	a, f, g, i, s, v

	(3)	o, p, q, t, u, w, z (16)	(6)
o	k (1)	b, c, e, l, m, n, p, q, r, u, x (11)	a, d, f, g, h, i, j, s, t, v, w, y, z (13)
p	c, k, x, y (4)	b, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o, q, r, s, t, u, v, w, z (20)	a (1)
q	c, k, x, y (4)	b, d, e, h, j, m, n, o, p, q, r, t, u, w, z (15)	a, f, g, i, s, v (6)
r	k, x, y (3)	c, b, d, e, h, j, m, n, o, p, q, r, t, u, w, z (16)	a, f, g, i, s, v (6)
s	b, c, k, l, m, n, o, q, r, u, x, y (12)	a, d, e, f, g, h, i, j, p, t, v, w, z (13)	-
t	c, k, m, o, x, y (6)	b, d, e, f, g, h, i, j, l, n, p, q, r, s, u, v, w, z (18)	a (1)
u	k, x, y (3)	b, c, e, l, m, n, o, p, q, r, t, w, z (13)	a, d, f, g, h, i, j, s, v (9)
v	b, c, k, l, m, n, o, q, r, u, x, y (12)	a, d, e,f, g, h, i, j, p, s, t, w, z (13)	-
w	c, k, m, o, x, y (6)	b, d, e, f, g, h, i, j, l, n, p, q, r, s, t, v, z (18)	a (1)
x	k (1)	c, l, m, o, y (5)	a, b, d, e, f, g, h, i, j, n, p, q, r, s, t, u, v, w, z (19)
y	-	c, k, l, m, n, o, r, u, x (10)	a, d, e, f, g, h, i, j, p, q, s, t, v, w, z (15)
z	c, k, m, o, x, y (6)	b, d, e, f, g, h, i, j, l, n, p, q, r, s, t, v, z (18)	a (1)

От таблицата става видно в каква степен учениците се затрудняват в разпознаването на дадените графеми. Тя може да се ползва като възможност за справка и съпоставка с лицата, с които специалистът работи. Вижда се, че малките букви “k” и “y” затрудняват учениците.

В таблици 14 и 15 се представят резултатите от субтест 2 на тест 1.

Таблица 14. Разпознати и неразпознати букви в тест 1, субтест 2.

Под 75%	**75-79%**	**80-89%**	**90-94%**	**95-98%**	**99%**	**100%**
H, B, T	C	E, K, X, O, M, N,	R, U, W, V, Q	D, F, G, I, J, L, S, Y,	-	A

		P		Z		

Таблицата показва, че учениците трудно определят като английски графеми, които имат еквивалент в българската азбука (Н, В, Т).

Таблица 15. Разпознаваемост на графемите от тест 1, субтест 2.

Буква	**Значимо по-ниски честоти от буквата**	**Еднаква честота (незначими разлики) с буквата**	**Значимо по-високи честоти от буквата**
A	B, C, E, H, K, O, T, X (8)	D, M, N, P, R, U, W, Q, F, I, Z, G, J, L, S, V, Y (17)	-
B	D (1)	C, E, H, K, T (5)	A, F, G, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, U, V, W, X, Y, Z (19)
C	D (1)	B, E, E, H, K, N, O, P, T, X (10)	A, F, G, I, J, L, M, Q, R, S, U, V, W, Y, Z (14)
D	B, C, E, H, K, O, T, X (8)	D, M, N, P, R, U, W, Q, F, I, Z, G, J, L, S, V, Y (17)	-
E	-	B, C, H, K, N, O, P, T, U, W, X (11)	A, D, F, G, I, J, L, M, Q, R, S, V, Y, Z (14)
F	B, C, E, H, K, O, T, X (8)	D, M, N, P, R, U, W, Q, F, I, G, J, L, S, V, Y ,Z, (17)	-
G	B, C, E, H, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X (14)	A, D, F, I, J, L, Q, S, V, Y, Z (11)	-
H	-	B, C, E, K, T (5)	A, D, F, G, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, U, V, W, X, Y, Z (20)
I	B, C, E, H, K, O, T, X (8)	D, M, N, P, R, U, W, Q, F, I, Z, G, J, L, S, V, Y (17)	-
J	B, C, E, H, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X (14)	A, D, F, G, I, L, Q, S, V, Y, Z (11)	-
K	-	B, C, E, H, M, N, O, P, T, U, W, X, Z (13)	A, D, F, G, I, J, L, Q, R, S, V, Y (12)

L	-	A, D, F, G, I, J, Q, S, V, Y, Z (11)	B, C, E, H, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X (14)
M	B, C, E, H, T (5)	D, F, I, K, N, O, P, Q, R, U, W, X, Z (13)	A, G, J, L, S, V, Y (7)
N	B, H (2)	C, D, E, F, I, K, M, O, P, Q, R, T, U, W, X, Z (16)	A, G, J, L, S, V, Y (7)
O	B, H, T (3)	C, E, K, M, N, P, Q, R, U, W, X (11)	A, D, F, G, I, J, L, S, V, Y, Z (11)
P	B, H, T (3)	C, D, E, F, I, K, M, N, O, Q, R, U, W, X, Z (15)	A, G, J, L, S, V, Y (7)
Q	B, C, E, H, K, T, (6)	D, F, G, I, J, L, M, N, O, P, R, S, U, V, W, X, Y, Z (18)	A (1)
R	B, C, H, T (4)	D, E, F, G, I, J, U, L, M, N, O, P, S, T, U, V, W, X, Y, Z (20)	A (1)
S	B, C, E, H, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X (14)	A, D, F, G, Z, I, J, L, Q, V, Y (11)	-
T	D, F, G, I, J, L, M, O, P, Q, R, S, U, V, W, X, Y, Z (18)	B, C, E, H, K, N (6)	A (1)
U	B, C, H, T (4)	D, E, F, I, K, M, N, O, P, Q, R, W, X, Y, Z (15)	A, G, J, L, S, V (6)
V	B, C, E, H, K, M, N, O, P, R, T, U, W, X (14)	A, D, F, G, I, J, L, Q, S, Y, Z (11)	-
W	B, C, H, T (4)	D, E, F, I, K, M, N, O, P, Q, R, W, X, Y, Z (15)	A, G, J, L, S, V (6)
X	B, H, T (3)	C, E, K, M, N, P, Q, R, U, W, X (11)	A, D, F, G, I, J, L, S, V, Y, Z (11)
Y	B, C, E, H, K, M, N, O, P, T, X (11)	A, D, F, G, I, J, L, Q, R, S, U, V, W, Z (14)	-
Z	B, T, H, C, E, K, O, X (8)	A, D, F, G, I, J, L, M, N, P, Q, R, S, U, V, W, Y, Z (17)	-

Подробната таблица показва кои графеми затрудняват учениците и кои те лесно определят като такива, които са част от английската азбука.

В таблици 16 и 17 се представят резултатите от субтест 3 на тест 1.

Таблица 16. Разпознати и неразпознати букви в тест 1, субтест 3.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
Kk	Cc, Mm, Xx	Ee, Pp, Ww	Bb, Dd, Hh, Ii, Nn, Oo, Qq, Ss, Tt	Ff, Gg, Jj, Ll, Rr, Uu, Vv, Yy, Zz	-	Aa

Таблицата отново потвърждава резултатите от предходните таблици: графеми, които имат еквивалент в българската азбука остават непричислени към английската от изследваните ученици. Подробно описание на тези затруднения е представено в таблица 17.

Таблица 17. Разпознаваемост на графемите от тест 1, субтест 3.

Буква	Значимо по-ниски честоти от двойката букви	Еднаква честота (незначими разлики) с двойката букви	Значимо по-високи честоти от двойката букви
Aa	Hh, Oo, Bb, Cc, Dd, Ee, Ii, Kk, Mm, Nn, Pp, Qq, Ss, Tt, Ww, Ww, Xx (17)	Ff, Gg, Jj, Ll, Rr, Uu, Vv, Zz (8)	-
Bb	Cc, Mm (2)	Hh, Oo, Dd, Ee, Gg, Ii, Kk, Nn, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Xx, Yy (17)	Aa, Rr, Zz, Ff, Jj, Ll (6)
Cc	Kk (1)	Ee, Ii, Mm, Pp, Ww, Xx (6)	Aa, Bb, Dd, Ff, Gg, Hh, Jj, Ll, Nn, Oo, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Yy, Zz (18)
Dd	Cc, Kk, Mm, Xx (4)	Bb, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy (18)	Aa, Rr, Zz (3)
Ee	Cc, Kk, Mm (3)	Bb, Dd, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy (18)	Aa, Rr, Xx, Zz (4)
Ff	Bb, Cc, Ii, Kk, Mm, Xx (6)	Aa, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh,Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt,	-

		Uu, Vv, Ww, Yy, Zz (19)	
Gg	Cc, Kk, Mm, Vv, Xx (5)	Aa,Bb, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Xx,Yy (20)	-
Hh	Cc, Kk, Mm, Xx (4)	Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Ii, Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy (18)	Aa, Mm, Rr, Zz (4)
Ii	Kk (1)	Bb, Cc, Dd, Ee, Gg, Hh, Ii, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Xx, Yy (19)	Aa, Ff, Jj, Rr, Zz (5)
Jj	Bb, Cc, Ii, Kk, Mm, Xx (6)	Aa, Dd, Ee,Ff, Gg, Hh, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy, Zz (19)	-
Kk	-	-	Aa, Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Ww, Xx, Zz (25)
Ll	Bb, Cc, Ii, Kk, Mm, Xx (6)	Aa , Dd, Ee, Ff, Hh, Jj,Nn, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Ww, Yy, Zz (16)	Gg, Vv, Oo (3)
Mm	Kk (1)	Cc, Ee, Ii, Mm, Xx (5)	Aa, Bb, Dd, Ff, g, Hh, Jj, Ll, Nn, o, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, v, Yy, Zz (19)
Nn	Cc, Kk, Mm, Xx (4)	Bb, Dd, Ee, Ff, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy (17)	Aa, Gg, Rr, Zz (4)
Oo	Cc, Kk, Mm, Xx (4)	Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Nn, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy, Zz (20)	Aa (1)
Pp	Kk (1)	Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Mm, Nn, Oo, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww,	Aa, Rr, Zz (3)

		Xx, Yy (21)	
Qq	Cc, Kk, Mm, Xx (4)	Bb, Dd, Ee, Ff, Hh, Ii, Jj, Ll, Nn, Oo, Pp, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy, Zz (19)	Aa, Gg (2)
Rr	Bb, Cc, Dd, Ee, Hh, Ii, Kk, Mm, Pp, Ss, Ww, Xx, Zz (13)	Aa, Ff, Jj, Ll, Nn, Oo, Qq, Tt, Uu, Vv, Yy (11)	Gg (1)
Ss	Cc, Kk, Mm, Nn, Xx (5)	Bb, Dd, Ee, Ff, GG, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy (17)	Aa, Rr, Zz (3)
Tt	Cc, Kk, Mm, Nn, Xx (5)	Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Uu, Vv, Ww, Yy, ZZ (19)	Aa (1)
Uu	Cc, Kk, Mm, Nn, Xx (5)	Aa, Bb, Dd, Ee, Ff, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss,Tt, Vv, Yy, ZZ (18)	Gg, Ww (2)
Vv	Cc, Kk, Mm, Nn, Xx (5)	Aa, Bb, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Ww, Yy, ZZ (20)	-
Ww	Xx (1)	Bb, Cc, Dd, Ee, Ff, Hh, Ii, Jj, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Ss, Tt, Uu (17)	Aa, Gg, Kk, Rr, Vv, Yy, Zz (7)
Xx	Kk (1)	Bb, Cc, Ii, Mm, Pp (5)	Aa, Dd, Ee, Ff, Gg, Hh, Jj, Ll, Nn, Oo, Qq, Rr, Ss, Tt, Uu, Vv, Ww, Yy, Zz (19)
Yy	Kk (1)	Cc, Dd, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Tt, Uu, Ww, Xx, Zz (18)	Aa, Bb, Ee, Rr, Ss, Vv (6)
Zz	Cc, Kk, Mm, Ww, Xx (5)	Aa, Bb, Dd, Ee, Ff, Hh, Ii, Jj, Ll, Oo, Pp, Qq, Rr, Ss, Tt, Vv, Yy (17)	Gg, Nn, Uu (3)

Такива таблици са направени и за тестове 2, 3 и 4. Обобщените данни от тях се представят в края на този параграф. В таблиците по-долу се представят резултатите от тестове 2, 3 и 4 съответно за малки, главни и двойката малка и главна буква (субтестове 1, 2 и 3).

Таблица 18. Разпознати и неразпознати букви в тест 2, субтест 1.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
k, l	p, y	b, c, d, j, m, n, q, u, x	e, g, h, r, w, z	f, i, o, t, v	-	a, s

В този субтест има известни промени спрямо тест 1 като цяло. Буква „l” остава трудно разпозната, а буква „o” има повишен процент разпознаваемост.

Таблица 19. Разпознати и неразпознати букви в тест 2, субтест 2.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
C, T	H, P	B, E, F, K, M, O, R, U, X	I, J, N, S, V, W, Y, Z	G, L, Q	-	A, D

При главните букви тенденцията от предходните резултати се запазва: най-ниски стойности имат графемите, които имат еквивалент в българската азбука, а с най-високи са тези, които се различават от кирилицата. Резултатите от двойката главна и малка буква във втория тест се представят в таблица 20.

Таблица 20. Разпознати и неразпознати букви в тест 2, субтест 3.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
Kk	Gg, Tt, Xx	Cc, Dd, Hh, Ii, Jj, Ll, Mm, Nn, Oo, Pp, Qq, Uu, Yy, Zz	Bb, Ee, Ff, Rr, Ss, Vv, Ww	-	-	Aa

Отново графемите на буква „Kk” присъстват в първата колона. Допуска се, че фината разлика в изписването на малките букви в латиницата и кирилицата убягват на учениците на този етап от обучението. Липсват графеми в пета и шеста колона, което е знак за понижена разпознаваемост на двойките букви спрямо тест 1, субтест 3, проведен месец по-рано.

Резултатите от третият тест, проведен през месец май, са представени в таблица 21.

Таблица 21. Разпознати и неразпознати букви в тест 3, субтест 1.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
c, k, y	l, p	b, j, o, q, x	d, e, m, n, u, w, z	f, g, h, i, r, s, t, v	-	a

Резултатите от предходните тестове се потвърждава и тук – еднаквите графеми в кирилицата и латиницата не се отчитат от учениците като такива, които принадлежат към английската азбука.

В таблица 22 са посочени резултатите при главните букви.

Таблица 22. Разпознати и неразпознати букви в тест 3, субтест 2.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
-	B, H, X, R	C, M, T	E, K, O, V, Y	D, F, I, J, L, N, P, Q, S, U	-	A, G, W, Z

Специфичните за английската азбука графеми G, W и Z са разпознати от всички участници в изследването, няма графеми в първата колона. Това са признаци за повишаване успеваемостта на учениците и повишаване способността им да отличават буквите от английската азбука сред други графеми-дистрактори.

Резултатите при различаването на двойките главна и малка буква са включени в таблица 23.

Таблица 23. Разпознати и неразпознати букви в тест 3, субтест 3.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
Kk	Cc, Xx, Bb	Ee	Dd, Ii, Jj, Ll, Mm, Oo, Pp, Rr, Ww, Yy, Hh	Ff, Gg, Nn, Qq, Ss, Tt, Uu, Vv, Zz	-	Aa

Отново графемите на буква „Kk” регистрират най-ниски резултати, а останалите графеми са концентрирани в процентите на стойност между 90% и 98%, което може да се определи като висок резултат и прогрес за учениците.

В следващите три таблици (24, 25 и 26) са представени резултатите от последния тест, четвърти поред, проведен в последния месец на учебната година (юни).

Таблица 24. Разпознати и неразпознати букви в тест 4, субтест 1.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%
c, k, l, y	b	m, p, x	d, e, h, j, o, q, t, u	f, g, i, n, r, s, v, w, z	-	a

При малките букви се забелязва концентрация на разпознатите букви в интервала 90% - 98%. С това се бележи известно повишаване способностите за разпознаване на графемите. От друга страна, са налични и три графеми, които имат ниски резултати.

Таблица 25. Разпознати и неразпознати букви в тест 4, субтест 2.

Под 75%	75-79%	80-89%	90-94%	95-98%	99%	100%

I	C	E, K, M, O, P, R, T, X	B, D, G, H, J, L, Q, S, U, V, Y, Z	F, N, W	-	A

И тук е налична концентрация на разпознатите английски графеми в средните колони на таблицата, което е индикатор за по-добрата разпознаваемост на буквите.

Таблица 26. Разпознати и неразпознати букви в тест 4, субтест 3.

Под 75%	**75-79%**	**80-89%**	**90-94%**	**95-98%**	**99%**	**100%**
Kk	Cc, Dd, Xx	Gg, Pp, Qq, Yy	Ee, Ii, Ll, Mm, Ss, Tt, Uu, Ww, Zz	Bb, Ff, Hh, Jj, Nn, Oo, Rr, Vv	-	Aa

В последната таблица от изследването се забелязва персистиращата тенденция букви „Kk” да присъстват в първата колона. Това е показател за затрудненията, които изпитват учениците да я разпознаят като графема от английската азбука. Положителният резултат се отчита с факта, че по-голяма част от 26$^{-те}$ графеми се намират в процентните интервали между 90% и 98%.

Посочените резултати могат да послужат на специалистите и родителите, които са активни партньори на децата в процеса на запознаване и изучаване на английската азбука. Тази стъпка е първата, от която започва дългото пътешествие на изучаването на нов език. Успешното справяне с началните, често трудни, стъпки в приключението Чуждоезиково обучение е залог за постигане на неговата цел – осъществяването на комуникативната функция на езика.

Поставената цел на описаното изследване се постигна с помощта на решаването на задачите. Допуснатата предварително хипотеза се потвърди. На базата на проведеното изследване могат да се направят следните **изводи и препоръки**:

1. Учениците със слухови нарушения се затрудняват при разпознаването на някои от графемите в английската азбука дори след тригодишно обучение по чуждия език.
2. Трудност представляват графемите, които имат еквивалент в българската азбука, особено в случаите на минимална разлика в изписването (например Кк и Kk).
3. Необходимо е прилагането на индивидуалния подход при преподаването на английската азбука.
4. Поредната година на изучаване на английски език не оказва влияние върху успеваемостта на учениците, включени в изследването.
5. Върху справянето с предлаганите тестове не оказват влияние и пола на учениците и възрастта им (с изключение на един от субтестовете, където по-малките ученици се справят по-добре).

6. Разпознаването на малките букви от английската азбука е по-трудно за учениците със слухови нарушения в сравнение с главните и двойката главна и малка буква.
7. Ползването на мобилен телефон влияе положително върху разпознаването на буквите от английската азбука от изследваните ученици.

Овладяването на азбуката на чужд език е момента на прекрачване от територията на един език към територията на друг. Този момент трябва да бъде добре подготвен и организиран както от специалистите, така и от родителите. От начина, по който обучаваният се чувства от другата страна на границата, в голяма степен зависи неговото отношение и мотивация за продължаване напред към изучаване на новата земя, на която е стъпил. Чувството на дискомфорт ще го подтикне да се върне назад – към сигурното и познато място, а интересното и любопитно представяне на непознатата местност ще го мотивира да продължи, дори и с първоначално неуверени стъпки, към неизвестното.

Важността на начина на изписване на главните и малки букви е неоспорима. В някои езици (напр. италиански, испански, английски) главна буква „и" и последващата я малка буква „л" са напълно идентични, което зависи и от използвания шрифт. В словосъчетанието "Il ritmo" (ритъм) или "Illinois" (Илинойс) например двете графеми изглеждат еднакво. В надпис фината разлика може да стане трудноразграничима за български читател с нарушен слух. Други думи променят значението си в зависимост от това дали са изписани с главна или с малка буква: примери на английски език са: "mummy" (мумия) и "Mummy" (мама).

След успешното справяне с английската азбука, обучаваният преминава към овладяването на думи, словосъчетания и фрази на чуждия език. В следващият параграф се прави анализ на получените резултати от изследване в тези области, които се съпоставят с резултатите по български и български жестов език (при еднакво зададени стимули) и се търси взаимното влияние между трите езици в процеса на овладяване на английския език като чужд.

3.7. Овладяване на английски език чрез традиционни методи за чуждоезиково обучение

Когато човек отива в държава, чийто език не говори, е препоръчително да научи някои от най-важните думи и фрази на местния език (наред с азбуката), с които може да влезе в контакт или да изглади създало се недоразумение с местното население. Дори човек да ползва няколко чужди езици, ако местните хора не ги знаят, информацията трудно се обменя словесно. Изниква въпросът: "Кои са думите/фразите от първостепенно значение?" Някои от тях са: да, не, благодаря, моля, извинете, числата от едно до сто, ляво, дясно, Не говоря ... език, Казвам се..., Аз съм ...(професия, националност), Живея на ул. ..., На ... години съм, Къде се намира...?, Как да стигна до...? Същата

постановка важи и за началото на всяко чуждо/езиково обучение: започва се с най-необходимите фрази за осъществяване на пълноценно общуване.

По време на престоя ми в училището за деца с нарушено зрение в Будапеща (Gyengénlátók általános iskolája egységes gyógypedagógiai módszertani intézménye és diákotthona), се бях подготвила по описания по-горе начин. Унгарският език е от групата на угро-финските езици и трудно може да се направи паралел между него и друг съвременен език. При ежедневните контакти с възпитаниците на училището, се сближихме с едно слабовиждащо момиченце на почти 5 години. От езикова гледна точка, интерес представлява първата ни среща. Детето дойде при мен и ме попита: "Hogy vagy?" /Ходь водь/ в превод "Как си?". Това бе фраза, която не знаех и й отговорих на унгарски, че не знам езика й. Тогава момиченцето, в резултат липсата на удовлетворяващ я отговор, премина през пет фази в рамките на около пет минути:

1. Изговори фразата неколкократно, много бавно със засилено мимично изражение,
2. Изговори фразата по-силно, съпътствана с естествени жестове,
3. Извика фразата в ухото ми,
4. Написа ми думите с големи букви и постави препинателния знак,
5. Недоумяваше какво ми има, че не я разбирам.

Тази житейска комуникативна ситуация демонстрира явлението на неосъзнаване от посоченото дете (и на повечето монолингвални деца на тази възраст) за съществуването на други езици, освен майчиня му, и реалните последствия от това. В нея се открива и използване на всевъзможни средства за осъществяване на общуване при наличието на мотивация (детето можеше да се откаже още след първото повторение на фразата).

Езиковият статус е важен фактор, който трябва да се вземе под внимание, когато втори или трети език се надгражда над майчиния. За проучване езиковият статус и поведение на ученици със слухови нарушения се проведе изследване с възпитаници от две от общо трите специални училища за деца с увреден слух в страната – тези в гр. София и гр. Пловдив, както и с обучавани по различен модел на интеграция ученици в столицата. **Целта** на изследването е да се проучи състоянието на чуждоезиковото обучение при ученици със слухови нарушения и спецификите, които съпътстват овладяването на английски език при ученици, които не са усвоили пълно родния си език. За тази цел е създадена и компютърна програма за овладяване на английски език от хора със слухови нарушения на ниво начинаещи "Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)" (Св. Съева и М. Замфиров 2006) (виж демо версия на адрес: http://signlanguage-bg.com/bg/english.html).

По-важните **задачи**, чрез които може да се постигне поставената цел са:

1. Да се проучат стратегиите за обучение по английски език при чуващи и глухи ученици.

2. Да се създаде адекватна методика за изследване на резултатите от обучението по английски език при ученици със слухови нарушения.

3. Да се сравнят резултатите при ученици, които се обучават диференцирано и при интегрирани по различни модели ученици.

4.Да се създаде компютърна програма за овладяване на английски език от ученици със слухови нарушения.

5.Лично да се апробира създадената в резултат на проведеното изследване компютърна програма за овладяване на английски език от ученици със слухови нарушения.

6.Да се установи наличието или липсата на взаимовлияние между жестовия, българския и английския език.

Проверяват се следните **хипотези**:

1. Допуска се, че съществува остра необходимост от създаването и използването на специализирана компютърна програма за обучение по английски на ученици със слухови нарушения, независимо от обучителната им среда, съобразена с техните образователни потребности.

2. Допуска се, че чуждоезиковото обучение при ученици със слухови нарушения е по-ефективно при използване на компютърна програма.

3. Допуска се, че използването на традиционни методи и подходи за чуждоезиково обучение на ученици със слухови нарушения в интегрирана и диференцирана обучителна среда не води до висока ефективност на обучението.

4. Допуска се, че при липса на задоволителни знания по първия словесен език на учениците със слухови нарушения, компютърната програма е особено необходима за подпомагане овладяването на втори словесен език.

5. Допуска се, че при овладяването на английски език от глухи лица се срещат някои специфични трудности, които нямат еквивалент при чуващи лица.

6. Допуска се, че овладяването на втори словесен език се извършва успешно на базата на добре овладян първи език и може да бъде значително подпомогнато и от жестовия език при условие, че се използва в процеса на обучение.

За да се опише и анализира **обекта** на изследването и неговата среда, са използвани общо 16 показателя: пол, коефициент на интелигентност (КИ), коефициент на интелигентност в 2 групи (под/над средното), възраст, диагноза, причини за слуховото нарушение, преминат курс на предучилищна рехабилитация на слуха и говора, поредна година на изучаване на английски език, среда (къде живее ученикът: със семейството си или в пансиона на училището), ученикът

посещава училище от брой години, ученикът посещава училище редовно, ученикът ползва мобилен телефон, ученикът ползва интернет, слухов статус на родителите, родителите на ученика знаят английски език, клас. С помощта на училищните психолози е установен интелект в норма. Всички ученици са изследвани с теста на Рейвън. Участниците в изследването могат да се разделят на две групи според вида проучване, проведено с тях: участници в констатиращия и във формиращия експеримент. Всяка от тези групи се разделя на подгрупи, които са описани на съответните места.

Обект на изследване при констатиращия експеримент

Участниците в този етап на изследването са 51 на брой и обособяват три групи в зависимост от формата на училищно обучение: обучавани в специално училище, в специален клас към общообразователно училище и индивидуално интегрирани в общообразователни училища.

1 група – ученици от средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух „Проф. д-р Д. Денев" в гр. София в 9 и 10 клас, чиито общ брой е 31. Учениците оформят две подгрупи: участници в 9 и в 10 клас.

2 група – ученици със слухови нарушения в специален клас в общообразователно училище – 34 ОУ „Ст. Шишков" в 6 клас, които са 12 на брой.

3 група – индивидуално интегрирани ученици в 5 и 6 клас в осем общообразователни училища в гр. София – 3 СОУ „М. Дринов", 19 СОУ „Ел. Пелин", 25 ОУ „д-р П. Берон", 151 СОУ, 131 СОУ „К. А. Тимирязев", 10 СОУ „Т. Траянов", 96 СОУ „Л. Н. Толстой", 28 СОУ „Ал. Константинов". Поради конкретните изисквания за подбор на групата (учениците да изучават английски език в училище за първа или втора година, да са индивидуално интегрирани), в тази група се регистрира най-малък брой участници: общо 8, от които 4 ученици в 5 клас и 4 ученици в 6 клас. В тази група могат да се обособят две подгрупи: учениците от 5 и от 6 клас.

За проверка на взаимозависимостите между $16^{-те}$ показателя за описание на учениците и тяхната среда (пол, възраст, коефициент на интелигентност) е използвана статистическата процедура Логаритмичен линеен анализ. Тя е аналог на процедурата Хи-квадрат при комбинираните таблици, но се използва когато броят на изследваните лица е малък или разпределението е такова, че процентът на теоретичните честоти по-малки от 5 надвишава 10%. Проверено е дали съществуват взаимозависимости между 10, 9, 8, ..., 2 показателя. Не са открити взаимозависимости между повече от 2 показателя. Също така:

- не е открита взаимозависимост между пола на учениците и класовете, в които учат,

- не е открита взаимозависимост между пола на учениците и коефициента на интелигентност,
- това показва, че в данните не се съдържа скрита структура (самоизбор на извадката) по показателите пол, клас и коефициент на интелигентност. Следователно изводите за влиянието на пола, класа и коефициента на интелигентност ще бъдат надеждни.

От представените данни става видно, че в групата от специалното училище се наблюдава най-голямо разнообразие във възрастта на учениците за разлика от тези, обучавани в другите две форми.

Следва описание на участниците от формиращия експеримент, проведен една учебна година по-късно.

Обект на изследване при формиращия експеримент

Участниците в този експеримент са общо 86 и оформят две групи: ученици със слухови нарушения от експерименталната група и от контролната група (таблица 27).

1 група – ученици от експерименталната група. Участниците тук се обучават в 9, 10 и 11 клас на средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух „Проф. д-р Д. Денев" в гр. София, чиито общ брой е 47. Учениците могат да бъдат разделени на 3 подгрупи: от 9, от 10 и от 11 клас.

2 група – ученици от контролната група. В контролната група участници са обучаваните в 9, 10 и 11 клас на средното специално училище за деца с увреден слух „Проф. д-р Ст. Белинов" в гр. Пловдив и общият им брой е 39. Те са подбрани по клас, брой и пол така, че да съответстват на участниците в експерименталната група. Не е идентичен само броят (и съответно полът) само на десетокласниците в контролната група на този от експерименталната, където в последната участниците са 16, а в контролната са 8. Това различие е породено от факта, че в училището в гр. Пловдив в 10 клас се обучава една паралелка, а в училището в гр. София паралелките са две. Такава е училищната реалност към момента на изследването и тези различия не могат да бъдат повлияни от автора.

Изследваните лица в контролната група, също както в експерименталната, се разделят на 3 подгрупи: ученици от 9, 10 и 11 клас. Използвани са същите 16 показателя за описание на участниците и средата им като тези в констатиращия експеримент. Използвана е описаната по-горе статистическа процедура. Проверено е дали съществуват взаимозависимости между 10, 9, 8, ..., 2 показателя. Не са открити взаимозависимости между повече от 2 показателя. Също така:

- не е открита взаимозависимост между пола на учениците и класовете, в които се учат,

- не е открита взаимозависимост между пола на учениците и коефициента на интелигентност,
- открита е една зависимост между диагнозата и принадлежността към контролната или експерименталната група. В контролната група има един ученик с практическа глухота, а в експерименталната 16. Това създава скрита структура. За липсата на такава структура очаквания брой такива лица трябва да е 8 в контролната и 9 в експерименталната група. При анализа на влиянието на диагнозата върху показателите за езикова компетентност, този факт трябва да води до предпазливост в интерпретацията.

Таблица 27. Участници в изследването.

Констатиращ експеримент			**Формиращ експеримент**		
Форма на обучение	**Клас**	**Брой ученици**	**Група**	**Клас**	**Брой ученици**
Диференцирано	9, 10	31	Експериментална	9, 10, 11	47
Интегриран клас	6	12			
Тотална интеграция	5, 6	8	Контролна	9, 10, 11	39
Общ брой: 51			**Общ брой: 86**		
Общо: 137 ученици					

Предметът на проведеното проучване са процесите на обучение на ученици със слухови нарушения по английски език с и без използване на компютърната програма "Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)" (Св. Съева и М. Замфиров 2006). **Методиката** на изследването се състои в провеждане на констатиращия и формиращия експеримент в специално избрано време, преди всичко с оглед ненарушаване организацията на дейностите в учебните заведения. Изследването на учениците се проведе във време, когато те са с висока степен на работоспособност, могат да проявят активност и максимална концентрация на вниманието. С цел избягване поява на умора при учениците, изследването е разделено на три части (на отделните сектори по езици – български, английски и български жестов). Авторът познава по-голямата част от изследваните ученици преди започване на изследователската процедура и това обезпечи спокойното провеждане на изследването. За онези участници, с които липсва предварителен контакт, е осигурено достатъчно време за предразполагане към предстоящите занимания. По този начин получените отговори се приемат за достоверни. Процедурите по констатиращия и формиращия експеримент са извършени лично, с изключение на психологическото измерване на интелекта, дело на училищните психолози.

Изследването се състои от три серии: думи, отделни изречения и свързан текст. Всяка от тези серии е отнесена към три езика: български, английски и български жестов. Бланките на проучването имат следното съдържание:

Сектор "български език":

Серия 1. Опиши с най-много думи написаната дума (за какво служи, как се използва, как изглежда): къща, градина, химикалка, компютър, мост, кръстовище, ябълка, краставица, риба, мечка.

Серия 2. Състави по едно изречение с всяка от думите: човек, парламент, държава.

Серия 3. За какво говорят хората на рисунката? Напиши думите им. Ситуация №..., Ситуация №...

Сектор "английски език":

Серия 1. Опиши с най-много думи на английски език написаната дума (за какво служи, как се използва, как изглежда): house, garden, pen, computer, bridge, cross-road, apple, cucumber, fish, bear.

Серия 2. Състави по едно изречение на английски език с всяка от думите: man, Parliament, country.

Серия 3. За какво говорят хората на рисунката? Напиши думите им на английски език. Ситуация №..., Ситуация №...

Сектор "български жестов език":

Серия 1. Опиши с най-много жестове написаната дума (за какво служи, как се използва, как изглежда): къща, градина, химикалка, компютър, мост, кръстовище, ябълка, краставица, риба, мечка.

Серия 2. Състави по едно изречение с всеки от жестовете за думите: човек, парламент, държава.

Серия 3. За какво говорят хората на рисунката? Покажи жестовете за думите им. Ситуация №..., Ситуация №...

В серия 3 от изследователската процедура на учениците е предоставена възможност за избор на две сюжетни картини от 11 изображения на комуникативни ситуации. Всички сюжетни картини предразполагат към размяна на реплики между героите, които са изобразени на тях. Ситуациите са свързани с общуване в житейски ситуации (пазаруване, закуска, празнуване на рожден ден, среща с приятели). Част от изследваните лица, взели участие в констатиращия експеримент (9 и 10 клас, диференцирано обучавани в гр. София), са включени и във формиращия експеримент година по-късно (10 и 11 клас, диференцирано обучавани в гр. София). Когато по време на констатиращия експеримент ученикът избере една двойка картини, при провеждането на формиращия, тези два сюжета не се предоставят за избор от ученика. Целта е в двата експеримента учениците, които са включени в двете последователни изследователски години, да пишат и разсъждават по различни визуални стимули.

Учениците пишат сами на първите два езика – български и английски език, а при жестовия език изследователят записва изказванията им.

При провеждане на изследването и анализиране на получените данни са използвани следните **методи, процедури, тестове и модули**: наблюдение, диагностична беседа, проучване и анализ на училищна документация. Статистическата обработка на данните е извършена със Статистическия пакет за социални науки – SPSS ver. 10. Анализът е съобразен с характера на данните – количествени и качествени и големината на извадката. Използвани са модулите Описателни статистики, Честотни разпределения, Сравняване на средни – т-тест, Едномерен дисперсионен анализ, Комбинирани таблици, Ска́ли – Надеждност (Алфа на Кронбах) и Логаритмичен линеен анализ. При т-теста и едномерния дисперсионен анализ първо е извършена проверка за равенството на дисперсиите (групираността на данните около средните) с теста на Leven. Според това дали е констатирано равенство на дисперсиите (еднаквост в групирането около средните стойности) е избран съответния резултат за оценка на равенството на средните (програмата изчислява и двете алтернативи). При едномерния дисперсионен анализ е използван теста на Bonferoni при равенство и теста на Dunett при неравенство. Използвано е традиционното ниво за значимост на приликите/разликите $\alpha \leq 0{,}05$. При ниво на значимост по-малко от $\alpha \leq 0{,}10$ но по-голямо от $\alpha = 0{,}05$ се отчита тенденция и при $\alpha > 0{,}10$ се регистрира липса на значимост.

Изследването (констатиращ и формиращ експеримент) е проведено в рамките на две учебни години. За анализ на получените резултати са използвани критерии и показатели, които са съотнесени към наличие или липса на езикова компетентност. По тях са анализирани получените данни от трите езика. Критериите за количествен и качествен анализ са представени съответно за първа серия – думи, втора – изречения и трета – свързан текст. Наложи се използването на допълнителен показател „превод” поради приемането за верни на думи и изречения, написани само на английски език. Това е крайна мярка, тъй като учениците са давали и други отговори на зададените стимули (думи и сюжетни картини), сред които: 1. превод на думите („computer – компютър”), 2. транслитериране („bear – /беар/”) и 3. изписване на български изречения с английски букви („pen - Az u4i literatura”). Последните две групи отговори не показват статистически значими връзки и поради тази причина не са включени в статистическия анализ на данните. Подробните анализи на получените резултати по критерии и серии са описани в дисертационното изследване на автора (Св. Съева, 2007 – а). По-долу се представя есенцията от получените данни.

Представя се количественият анализ на резултатите от констатиращия експеримент. Поради това, че психо-метричните показатели за надеждност на използваните показатели за тестиране

знанията по английски език са високи и достатъчно добри за практически цели, получените ниски средни резултати в теста се дължат по-скоро на ограничения на традиционния начин на обучение за тази целева група. От направените анализи и получените резултати може да се заключи, че формално е потвърдена възможността да се използват обобщени, интегрални показатели и в трите серии. При серията с жестов език се получават "служебни нули" поради това, че част от учениците, особено тежкочуващите, отказват да използват жестове при общуване с чуващия изследовател и вместо това говорят. Има и друга група ученици, които диктуват мнението си, а не правят описание с жестове, както е по инструкция. Към втората група се причисляват ученици с диагноза практическа глухота и глухота, които се стремят да използват устната реч и естествени жестове, когато знаят, че събеседникът им е чуващ. В този случай информацията, която те подават, не съответства на инструкцията за използване на жестов език и поради тази причина отговорите им не са анализирани като продукт от вярно интерпретирана инструкция.

По отношение на критерия "възраст" по-голямата възраст на учениците предполага:

- по-високи резултати на жестов език серия 1, 2 и 3,
- по-голям брой реакции на български език в серия 3 (свързан текст),
- по-ниски резултати на български и английски език серии 1 и 2, а на английски език и серия 3,
- по-малък брой грешки на български език, серия 3 (свързан текст),
- английският език, освен допълнителния критерий "превод", не се влияе от възрастта, "превода" корелира отрицателно с възрастта – серия 1, 2 и 3.

Относно влиянието на диагнозата се отчита влияние върху една шеста (5/32) от количествените показатели, а не върху всички. При езиците лицата с „практическа глухота" (български и английски език) и тежкочуващите (английски език) показват по-високи резултати от групата с диагноза „глухота". Най-силно влияе върху два от показателите на жестов език, където лицата с глухота показват най-високи резултати.

Обобщението на получените резултати за трите серии по показателите за езикова компетентност спрямо влиянието на пола, възрастта, коефициентът на интелигентност и диагнозата може да се представи по следния начин:

Серия 1: От използваните показатели за липса на езикова компетентност е открито статистически значимо влияние само при български език. Показателят "възраст" влияе в най-голяма степен върху 5 от показателите. На второ място е полът с 4 статистически влияния. Само при него се наблюдава значима разлика при показателите за липса на езикова компетентност –

при български език за брой грешно написани думи. Диагнозата и коефициентът на интелигентност имат само по едно статистически значимо влияние.

Серия 2: Показателят "възраст" влияе в най-голяма степен върху четири от възможните 12 показателя – три показателя за езикова компетентност в трите езика и един показател за английски език. Също с четири статистически влияния е полът на изследваните лица. Само при него се наблюдава значима разлика при показателите за липса на езикова компетентност – български език – брой грешно написани думи. Коефициентът на интелигентност няма нито едно статистически значимо влияние. Диагнозата има две статистически значими влияния при жестов език и английски език – езикова компетентност.

Серия 3: Показателят "възраст" влияе в най-голяма степен върху четири от показателите. На второ място, с по 3 влияния, са полът на изследваните лица и диагнозата им. На четвърто място (два показателя на 2-ро място, няма трето) е показателят коефициент на интелигентност с две влияния. Прави впечатление, че при задачите за свързан текст три показателя оказват влияние върху липсата на езиковата компетентност – пол, възраст и диагноза.

Качественият анализ на констатиращия експеримент има за цел да определи лингвистичният продукт от изпълнението на инструкциите към задачите и езиковия материал, използван от учениците за описанието на стимулите в серия 1, 2 и 3 (думи, изречения и свързан текст). Обобщението на резултатите гласи:

- Средната стойност на показателя за некомпетентност, отказ/липса на реакция варира от 1,33 до 5,47 (от 10 възможни) за трите серии.
- Резултатът средно 50% откази може да се тълкува като сигнал за незадоволителната ефективност на съществуващата система за обучение по английски език.
- Средните стойности на показателите за наличие на езикова компетентност са от два до 30 пъти по-ниски от тези за показателите, сочещи липса на езикова компетентност. Това отново потвърждава предишния резултат за липсата на резервни възможности в съществуващия метод на езиково обучение за работа с ученици със слухови нарушения.
- Открито е влияние на възрастта, диагнозата и обучаемостта (коефициента на интелигентност) върху резултатите – делът им не надвишава 32%.
- Възрастта, диагнозата и обитаемостта не влияят еднопосочно във всички серии и върху всички показатели за езикова компетентност.

Представят се някои от важните и интересни езикови реакции, получени за трите езика при изследваните ученици, групирани по форми на обучение и класове.

Индивидуално интегрирани ученици със слухови нарушения в 5 клас.

Често допускана грешка при тази група е изписването на начина на произнасяне на думата „bear” (мечка) – /б**и**ър/. Тази грешка произтича от това, че учениците са запомнили, че буквите “Ee” на английски език се произнасят **/ий/**. В случая не се отчитат позиционните и комбинаторни условия, при които се среща буквата, респективно звука. Интересно е поведението на една от глухите ученички, която е дете на глухи родители. Тя владее жестов език, но не общува с автора на него, а чрез устна реч и от време на време използва естествени жестове. Мотивът е, че “е глуха, но може да говори”, който представлява интерес от психологична гледна точка. Тя се справя добре с инструкцията за писане на английски език и няма проблем с осмисляне разликата между двата словесни езика – български и английски. Трима от учениците изписват граматически правилни английски изречения. Повечето ученици проявиха самоинициатива и измислиха заглавия на комуникативните ситуации от трета серия и имена на участниците в тях (това не е част от инструкцията). При тази група ученици не се наблюдава явлението изписване на български думи с английски букви. Участниците правят ясна разлика между български и английски език.

Индивидуално интегрирани ученици със слухови нарушения в 6 клас.

В тази група един от участниците е тежкочуващ, а останалите трима не знаят жестов език. На думата „кръстовище” един от учениците е реагирал с думата „цветофар”, вместо „светофар”. На въпроса смята ли, че правилно е написал думата, отговорът е утвърдителен. Ученикът прави асоциация с една от характерните особености на обекта – цветовете на светофара, вместо със светлината. Сходна ситуация се наблюдава и при реакция на дума отново от първата серия – думи. Като реакция един от учениците е написал „гладилник”, вместо „хладилник”. Обосновава се с това, че когато е гладен, си взима храна от хладилника. И при двата примера се наблюдава замяна на звукове, сходни по акустични характеристики: **с**ветофар – **ц**ветофар, **х**ладилник – **г**ладилник.

Участниците и в тази група измислиха заглавия на ситуациите, представени чрез сюжетните картини от трета серия и имена на участниците в тях.

Една от шестокласничките е написала срещу думата „cross-road” „Добро утро” като превод на български език. Обосновава се с това, че думите на английски са две и на български също трябва да са толкова. Допълва мотивацията си с това, че буквите в „cross” са пет също както при „добро”, а буквите при думата „road” са четири – както и при „утро”. Избрала е именно словосъчетанието „добро утро” като вариант за превод на английското, защото в думата „cross” има букви „р” и „о” – напомня й „добро”, а в думата „road” има букви „р”, „о” и „д”, което в крайна позиция, според ортоепичните правила на книжовния български език, звучи като „т”.

Водена от тази логика, ученичката събира и размества звуковете на думата и тя й заприличва на „утро”. Следва само комбинирането на двете думи в едно смислено цяло.

При тази група ученици не се наблюдава явлението изписване на български думи с английски букви. Участниците разграничават българския език от английския.

Интегриран клас от ученици със слухови нарушения в 6 клас.

Всички ученици знаят жестов език. Използват го, за да общуват помежду си, но с чуващите си съученици и с учителите използват устната и писмена форма на речта. Всички отказват да попълнят изследването на жестов език с обяснението, че могат да говорят и че чуващите хора ги разбират.

При тази група ученици също се срещат любопитни интерпретации както на български, така и на английски език. Някои от тях изказват интересни становища като: „Ябълката прилича като бузи”, „Рибата е полезен за мозъка”. Други бъркат понятието „държава” с „континент” и „град”: „Това е държава Виена”. Среща се и смесване на думи с еднакъв корен: „чайка” вместо „чайник”. На български език един от тежкочуващите ученици е написал „козпоза” вместо „госпожа” – звуковите прилики между заменените елементи в думата са очевидни. И тук повечето ученици измислиха заглавия на ситуациите от трета серия и имена на героите в тях.

Едно от момичетата е написало „нос” като превод на думата „house”. Получило се е объркване между две графеми: „h” и „n” и визуално объркване на думите “house” и “nose”. Такива замени са характерни при ученици от по-малките класове и при начално ограмотяване по английски език (С. Желязков 2004). Много от учениците в този клас свързват думата „мечка” с “танцуващите” мечки и описват срещите си с тях в сектора “български език”.

При тази група се открива явлението за изписване на български думи с английски букви при четирима от общо 12 ученици. Срещат се някои интересни фрази: „Momishe i momshe sa zaedno v restorant i tam govoriat zaedno.”, „Na masata ima hranitelni stoki”. В първото изречение се откриват темите, които вълнуват учениците на тази възраст, както и начин за изписване на български букви, които липсват в английската азбука: “sh” – “ч”, “ia” – “я”. Други примери за смесване по интересен начин на български и английски език има при отговор на дума-стимул “pen”: „химикалка – pen /пен/. V tetradka mnogo hubavo pishe **pen**”; отговор на дума-стимул “computer”: „компютър – computer /компу**ter**/. Az imam **computer did** cupuva mnogo super **computer**.”; отговор на дума стимул “apple”: „ябълка apple /аппле/, Darvoto ima plodove **apple** i posle iade **apple**.” Останалите ученици разграничават българския език от английския.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 9 клас.

При тази група, която се обучава в специалното училище за глухи в гр. София, също се откриват важни особености. Често срещана грешка при деветокласниците е аналогията на думата “apple” с българската дума „април”; “pen” с думата „пет” и “bear” с „бар”. Отново водещ признак е визуалната прилика между графемите и фонемите в двата езика. Бъркането на английските графеми се среща под различни форми. Още един пример за това е опита на една деветокласничка да напише думата „стая” на английски език: вместо “room” “poom”. Чрез замени от подобен характер се изгражда бариера при писмената форма на общуване. При думата „cross-road”, както при индивидуално интегрираните шестокласници, се наблюдава интересна реакция на един от учениците. Той е написал като превод на тази дума „Рожден ден”. Обяснението му е, че при две думи на английски трябва да има две и на български. Интригуващи резултати се откриват и при едно тежкочуващо момиче в английския сектор: „bridge (мост) – бригада” , „fish – фиш – лотариен билет”, „home – holm”. Ориентацията е главно по звученето на английската дума. Открива се и замяна между английското „i” и българското „и”: g**i**rl – g**u**rl.

В българската продукция се забелязва често изписване на буквите „ия” или „иа” вместо само „я”: „играия”, „смеия”, „ниама”, “благодария”. Вероятна причина за това объркване е погрешната представа, че звук „я” се състои от два звука – „и” и „а/я”. Два гласни звука (“и” и “а”) не могат да образуват един.

Ученик дава следния писмен отговор за думата-стимул „мечка”: „момент видях ниама”. Той обясни, че има предвид „в момента не виждам мечка”. Открива се разминаване между глаголните времена: „видях” – „виждам”. При наличието на две думи, които съдържат буква „я”, при едната е написана правилно – „видях”, а при другата – „ниама”, е неправилно. Отново на български език един от учениците е написал срещу думата „парламент” „Блок, апаратни”. При втората дума се има предвид „апартамент”. Свързват се близко изглеждащите и звучащи думи и не се прави разлика между тях: „парламент” – „апартамент”. Втори признак, по който си приличат обектите е, че и двете се помещават в сгради. При продукция, представена на български език, за думата „човек” във втора серия, ученичка пише: „коса, очи, устна, ухо, ръце, крака = човек”. При едно от изреченията на български език за думата “мечка” е написана фразата: „Мечта обичам е мед.”, чийто смисъл е „Мечката обича мед.”. При промяна на буква се променя и смисъла на съобщението: „мечта” – „мечка”.

Един от учениците отговоря при жестовия език на думата-стимул „държава” с: „Град, село, село, град – всичко”. Друг участник изброява над 20 вида плодове срещу думата-стимул „ябълка”, без да обобщава, че всички те са плодове. Често срещана грешка при учениците е изпускането на главни букви в началото на изречението и при изписване на имена на планини,

хора, държави и градове. Изпускат се или се използват неправилно и препинателните знаци. Тези пропуски се срещат и в следващата група ученици от 10 клас.

Учениците изписват български думи с английски букви. Трима от участниците използват своеобразния мост между двата езика. Представя се част от разказа в трета серия на английски език, ситуация 2: „Az na oblecha triabva da sreza. Ti kazva zazo na oblecha. taka zazoto triabva da sreza”. Буква „z” се използва и като аналог на българската „щ”.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 10 клас.

Тази група ученици изучава английски език за втора поредна учебна година. На английски език се откриват любопитни писмени реакции. В повечето случаи учениците преписват думата-стимул на английски език без да я разбират, в по-редки случаи думата се транслитерира (например „garden – /гардън/”) и в най-малък брой от случаите се среща правилен превод на английската дума (например „fish – риба”). На английски език се смесват графеми и думи от двата езика – български и английски. Следният текст е написан от ученик при една от двете ситуации в серия три на английски език: „Baba, I yos are Bye, Hello, kola, France, bar, motor” и „Agl**iis**k**и** ez**и**k, love, men, f**u**tb**ol**, B**a**lgaria, govori, are, I are you.”. Отново при отговорите на английски се среща интересна продукция. Това са асоциациите на един от учениците, който пише: „house – хотел, garden - град, pen – пет, cross-road – адрес-град, apple – аптека, bear – бор, man – мед”. За ориентир му служи една или няколко английски букви, които му подсказват думи на български със съответните букви. Друг ученик интерпретира по различен начин английските букви и образуването на множествено число: „plea**z**e; potato**u**s, tomato**u**s, bana**ns**, ep**lals**, ve**d**etables, froo**dy**”, „and – **e**nd”. Прехвърля се начина на произнасяне на английските думи върху начина им на изписване. Интересна е и конструкцията „good**s** – **buy**”, която, по обясненията на създателя й, означава “довиждане”, когато се казва на повече от един човек. Омофоните „buy” – „bye”, от своя страна, могат да предизвикат трудност при писмената комуникация.

На български език срещу думата „къща” много от учениците и в 10, и в 9 клас пишат адреса си. Това се обяснява със силното нагледно-образно мислене. При голяма част от учениците думата „градина” погрешно се асоциира с „град” и учениците изписват наименованията на различни градове от България и света. Това явление се наблюдава в известна степен и на жестов език. Обяснява се с това, че „град” и „градина” имат еднакъв корен при словесния език, а при жестовия се използва един и същи жест за двете думи. При думата „градина” някои ученици са се сетили, че това е многозначна дума и може да означава както градина – овощна и цветна, така и детска градина.

Само двама от учениците в десети клас пишат български думи с английски букви. Интересна е продукцията на един тежкочуващ ученик, който представя това явление, но в обратния вариант: пише на български език английските думи. Негова реакция на една от сюжетните картини в серия три на английски език гласи: „ай ар ю, Уот из дист, Ду ю спик инглиш. Мадър **и** фадър хау фиш. Фиш 10 $. Хау биг.” Остатъчният слух оказва своето влияние.

3.8. Овладяване на английски език чрез интерактивна компютърна програма

В количествения анализ от формиращия експеримент се включват данни за влиянието на показателите върху резултатите на изследваните групи. Формално статистическата значимост на разликите е установена с т-теста за сравняване на средни стойности на независими извадки. В серия 1 се наблюдават 4 статистически значими разлики по показателите от английски език. Три от тях са показатели за езикова компетентност и един за липса на езикова компетентност. Критерият за липса на езикова компетентност е брой откази. Средният брой при контролната група е 5,7, а при експерименталната – 1,1. Тази петкратна разлика е статистически значима. По показателя общ брой реакции на английски език критерий 1 контролната група има среден резултат с 1/3 по-нисък от експерименталната група (0,66, 0,92). Допълнителният показател “превод” отново показва почти двойна разлика в полза на експерименталната група (1,13:2,15). Експерименталната група показва по-високи резултати от контролната по 7 количествени показателя, касаещи английския език и една тенденция.

Качественият анализ от формиращия експеримент дава информация до колко проведеното обучение в рамките на една учебна година с компютърната програма “Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)” е ефективно. При анализа на информацията допълнително са изчислени два допълнителни показателя: брой резултати над средното за групата на английски език (езикова компетентност на английски език) и брой резултати над средното за групата при трите езика – обща езикова компетентност. Необходимостта от тези показатели се налага от желанието да се провери влиянието на демографските характеристики на децата и тези на тяхната среда, както и стремежа да се провери хипотезата доколко владеенето на един или два езика подпомага усвояването на втори (трети) език. За целта резултатите за всички показатели са стандартизирани чрез стандартните Z-оценки на процедурата описателни статистики (със средно равно на 0 и стандартно отклонение равно на 1). Така получените стандартни оценки са превърнати в двустепенни според избрания критерий под и над средното. Като цяло тези резултати сочат предимство на резултатите в експерименталната група.

На базата на анализираните данни, може да се обобщи, че при качествения анализ са получени пет значими статистически разлики и пет тенденции между експерименталната и контролната група. Оформят се следните изводи:

- И при качествения анализ е потвърдена статистическата значимост на по-високи резултати в трите серии за експерименталната група спрямо контролната.
- По брой показатели над средното за групата – общата езикова компетентност – експерименталната група показва средно 2,58 резултата повече.
- По брой показатели над средното за групата – езикова компетентност – на английски език – експерименталната група показва средно 1,3 резултата повече.

Обучението с интерактивната компютърна програма потвърди очакванията за постигане на по-високи резултати в овладяването на английски език от учениците от 9, 10 и 11 клас. Следващите страници се занимават с въпросите на взаимното влияние на езиците.

Влияние на би- и триезичността

Проверката на влиянието на познаването на един или повече езици върху усвояването на следващия език е проверено с метода Факторен анализ. Използвани са маркерите (специално въведени показатели с известни качества за облекчаване на интерпретацията според това дали се присъединяват към конкретен фактор или не). Факторите се тълкуват като сравнително независими подгрупи от взаимосвързани помежду си показатели.

Само при серия 1 резултатите в жестовия език притежават достатъчно различие в отговорите за всички показатели, за да бъдат включени в анализа. Поради тази причина са анализирани само резултатите от серия 1. Като маркери са обобщаващите показатели обща езикова компетентност и езикова компетентност английски език. Първоначалните резултати показват гранична валидност на факторния модел (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy =.0,50). Затова е проверена индивидуалната адекватност на отделните показатели към модела. Моделът може да бъде подобрен чрез изваждането на променливите с индивидуална адекватност под 0,50. След постъпковото изваждане на тези показатели в модела остават 6 показателя (освен маркерите). Обособени показатели оформят модел с удовлетворителна надеждност (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy =.0,598). Получен е три-факторен модел (три подгрупи взаимосвързани показатели), който обяснява 71% от вариацията – добър модел за практически цели. В първия фактор коефициентите на тежест (значимост на показателя във фактора) варират от минус -0,82 до плюс 0,80. Този фактор може да бъде наречен „успех при английски език-предпазливост" поради това, че показателите за английски език имат най-високите абсолютни стойности 0,84 и 0,43. Той обяснява 30% от вариацията. Получените тежести в този фактор

могат да бъдат интерпретирани по следния начин. Успехът, демонстриран на английски език (плюсови корелации на двата маркера за езикова компетентност), се дължи на ниските стойности на показателя „липса на реакции в първата серия" – коефициента - 0,84 е със знак минус, придружени с ниски резултати по показателя „смесване; общ брой лингвистичен материал" и ниски резултати по показателя "смесване; общ брой лингвистичен материал; жестов език"- коефициента е минус -0,20. Поради това, че се очертава успех при недопускане на грешки, думата „предпазливост" намери своето място в наименованието на фактора. Взаимовръзката между жестовия и английския език е в посока липсата на грешки в единия език е придружена с липсата на грешки в другия.

Вторият фактор, който обяснява 27% от вариацията, е свързан с успех на жестов език. Успехът на жестов език се постига чрез високи резултати по показателя общ брой на използвания лингвистичен материал описание/предназначение и ниски резултати по показателите смесване, както за критерия лингвистичен продукт така и за използван лингвистичен материал. Едновременно с това се наблюдава слаба взаимовръзка с българския език – коефициент минус -0,20. Отново се потвърждава резултата, наблюдаван за английския език – успеха по единия език е придружен с намаляване на грешки по другия.

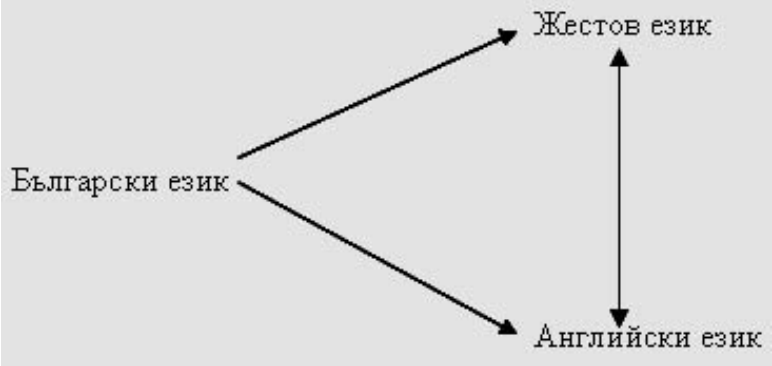
Третият фактор обяснява 13,7 от общата вариация и касае успеха на учениците на български език. Високият резултат по показателя общ брой съотнасяне при използването на лингвистичния материал (плюс 0,86) е придружено с ниски резултати на жестов език, критерий смесване при лингвистичния продукт и материал за описание и ниски резултати в показателя липса на лингвистичен материал – български език.

Може да се обобщи:

- Открити са две взаимовръзки между жестовия и английския език, които предпоставят, че успеха при единия от тях е придружен с по-малко грешки при другия.
- Успехът на български език предпоставя по-малко грешки в жестовия (два критерия) и английския език (един критерий).
- Жестовият език влияе върху усвояването на английския език.
- Английският език влияе върху усвояването на жестовия.
- Българският език влияе и върху жестовия, и върху английския.
- Взаимовръзките не са симетрични – степента на влияние на жестовия език върху усвояването на английски език е равна на -0,20 (липса на грешки). Обратната зависимост – влиянието на английския език върху жестовия е равна на -0,25.
- Английският и жестовият език не влияят върху българския език (Св. Съева 2007).

В резултат на проучването се доказа взаимното влияние на трите изследвани езика. То може да се онагледи в следната схема:

Схема 1: Взаимно влияние между български, английски и български жестов език.



Представят се някои от интересните езикови реакции на трите езика при изследваните ученици от формиращия експериемнт по групи и класовете, в които се обучават към момента на изследването. Във формиращия експеримент участниците се разделят на две групи – експериментална и контролна.

Експериментална група

Експерименталната група включва ученици от 9, 10 и 11 клас. Те се обучават в специалното училище за деца с увреден слух в столицата.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 9 клас.

Когато участниците дават обяснения на думите от серия едно на български език, особено на тези, които обозначават плодове и зеленчуци, повечето ученици предлагат рецепти за приготвянето на тези храни. За думата „риба” най-честите реакции са свързани с изброяването на видове риба: сом, щука, кит, цаца и обяснение на техните кулинарни достойнства. Малко ученици описват обекта, както е по инструкция: къде живее рибата, какво прави, как се размножава, какви цветове риби има. При думата „парламент” се открива лесно решение на проблемите: „Имаш проблеми стачка”. На думата-стимул „мост” се изброяват много видове риба, които могат да се уловят от моста и се завършва с: „и много име” (вместо „и други”, „и т. н.”). Много от учениците свързват думата-стимул „компютър” с изучаването на английски език, тъй като цяла учебна година са изучавали английски език с негова помощ.

При думи като “cucumber”, “house” или “bridge” броят букви не е еднакъв на произнасяните звукове. Поради тази причина те често се появяват в интерпретацията на учениците като /кукумбер/, /хоусе/ и /бридге/. Думата “pen” е преведена като „пън”. Влияние оказват първата и

последна буква на английската дума и броят букви в нея. Учениците търсят „еквивалента” й в българския език.

Едно тежкочуващо момиче измисли заглавия на ситуациите от трета серия и имена на героите от сюжетната рисунка в тази серия от изследването. Учениците от тази група изучават за първа година английски език в училище – четирима от тях използват своеобразният мост за изписване на български думи с английски букви. Интересен подход имат две от момичетата: когато знаят английска дума я пишат и „превеждат” на български: „love – lybov”, а когато не знаят английската дума или буква, поставят българска: „Diа**д**о pazar **зеле**, **купувам**, **банан**”, „Dobre govori h**y**ba**в**o”.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 10 клас.

Колоритен абзац от сектора на английския език представя английски разказ по сюжетна картина: „nie **9**dem na ma**c**ata i govorim sas sestrami i **4**e **k**odim na ra**tk**o**t**ka i piem kafe i kola”. Друг автор подхожда по сходен начин: „Tati mnogo usporenie p**u4**i**w**ka”, други думи от “междинния език” на същото момиче са: „zawoto – защото”, „wte – ще”, „tr9bwa – трябва”.

При български език се откриват също интересни находки – думата-стимул е „краставица”: „А много копае, сепки после затвор после раздение после една месец ще взема краставица на прави бокан”. Описан е целият цикъл от засаждането на краставицата до нейното консервиране. При думата „мост” е написано обяснение на понятието „водно колело”: „колело вода на река”. При думите-стимули „компютър”, „ябълка”, „краставица”, „риба” и „мечка” учениците обикновено изброяват заглавия на компютърни игри, наименования на плодове, зеленчуци и животни, но рядко обобщават думите чрез понятия като “животни”, “плодове”, “зеленчуци”. Едно от момичетата пише срещу думата-стимул „човек”: „Анелия, Габи, Надя, Юлияна, ...”.

Представя се пълния текст към две сюжетни картини, по които ученик от тази група е написал разказ (както е по инструкция):

Ситуация 1: „Аз отива на купувам за дрехи. Красива е дънки. Може ли пробва облаче. Той няма проблем. Заповядай в стая облаче. Аз благодаря ти. Облаче дънка, но голяма дънки. Той казал ще взема по-малко, малко чака. Облаче дънки точка отлична е супер. Добре ще купи дънки и блуза 2 бр. Аз дава за пари. Той вземе пари, мерси заповявай ти.” Написаният текст е разбираем, в него има две думи, чието грешно изписване извън контекста може да доведе до объркване: „облаче” вместо „облече” и „точка” вместо „точно”.

Ситуация 2: „Мама бие на чинии и др, а татко много ям. Тя казал стига ям. Той добре няма повече ям. Тя каза отива на работа, а той добре сега ще ходя на работа. До вечер ще ям. Това е. Тя имам работа за готвича. Той свърши на работа. Върти у дома. Тя оправи за вечер. Той

интернет, ще ям. Мама каза заповявай ям, той каза много вкус и супер.” Интересен словоред, в който прозира замисъла. Грешки в правописа: „бие” вместо „мие”, „до вечер” вместо „довечера”, „готвича” вместо „готвя”, „върти у дома” вместо „върна у дома”, „заповявай” на мястото на „заповядай” и „вкус” вместо „вкусно”. Въпреки грешките, сюжета и последователността на действията са логични и разбираеми.

От тази група четирима ученици използват изписването на български думи с английски букви.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 11 клас.

И тези ученици реагират конкретно при думите-стимули и сюжетните картини. Представят собствен социален опит с конкретните явления и предмети от подадените стимули, задават въпроси по съответната тема. Откриват се и няколко интересни явления при участниците в тази група. Едно от тях е образуването на множествено число на думата „панталон”, която явно е непозната на ученика в нейния английски вариант, и комбинацията между усвоеното правило за превръщане в множествено число с добавяне на “-s” в края на думата. Резултатът е новото понятие „pantalons”. Изречението, написано срещу думата „краставица” на български език подсказва за объркването, което се е получило при пишещият го ученик: „момичето е много хубаво.” Думата „краставица” е оприличена на „красавица”. Има и ученици, които смесват английски думи, чието правилно произнасяне припокрива българска семантична единица – “boy” /бой/ “момче” се бърка с “бой” (биене).

От тази група почти половината – седем души от общо 15, използват своеобразният мост (писане на български думи с английски букви). Учениците са убедени, че изписването на български думи на латиница е всъщност английски език. В първите години на обучение разграничаването между двата словесни езика (български и английски) е трудно. По-голямата възраст на учениците при започване на изучаването на английски в училищни условия предполага вече изградени навици за общуване и изградени представи, една от които е грешната представа за същността на английския език. Тази промяна, при осъществяването на целенасочени усилия от страна на учителя, отнема продължителен период от време. Фактът, че учениците сами попълват изследователските бланки също трябва да се вземе под внимание.

Контролна група

Контролната група включва ученици от 9, 10 и 11 клас, обучавани в специалното училище за деца с увреден слух в гр. Пловдив. Представят се някои от любопитните прояви на езиково ниво.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 9 клас.

Интересна е реакцията на думата-стимул „човек”: „Човек има разум”. И при експерименталната група, и при контролната се среща думата „готвич” вместо „готвач” или „готвиш”. И при двете групи думата „градина” се бърка с „град” и „село”, думата “apple” се разпознава от учениците като „април”, а “bear” като „бар”. Една от ученичките използва писането на български думи с английски букви и част от текста, който е написала гласи: „Praznuvat se po-ro**w**denia den i de**ц**ata se radvat we imame podar**ъ**zi”.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 10 клас.

При десетокласниците се откриват два интересни примера за мисленето и начина на изразяване на глухите хора. Първият се открива при думата-стимул „краставица”. Ученикът е написал: „като масаж за око и лепи за око и лице”. Вторият се отнася за думата „мост”: „под има реки, а над небето”. В ролята на думи, обозначаващи посоки влизат предлози.

Диференцирано обучавани ученици със слухови нарушения в 11 клас.

При най-големите ученици се среща следното обяснение за думата „риба”: „Аз и Него ще отива риболов да ме хвана шаранче ще печени шаран и ям сме заедно пие по една бира”. Друга ученичка е представила интересни разкази по сюжетни картини. Текстът е в сектора за изследване на български език.

Ситуация 1: „Аз ще отивам на магазини по облекло, и да влизам на магазин, да харесвам и взема една панталон.

- Продавач казва искаш ли пробва?

- Да искам :-), и да обличам панталон № 30.

- Продавач казва, нали точно № 30, ако не стига панталон № 30, и има друга панталон № 31. Искаш ли?

- Да искам друга панталон, и да взема пробва панталон № 31. Аз обличам и да харесвам. Точно № 31 – панталон.

- Продавач казва точно № 31 за това панталон и харесваш ли?

- Да харесвам и искам да взема панталон. Да купя за това панталон. Колко струва?

- На 50 лева.

- Добре ще те платя 50 лв. :-)

- Заповядай за както торба – панталон. Честито.

- Да благодаря. Довиждане :-)

- Продавач казва Довиждане.”

Може да се направи сравнение между този текст и текста от по-горе описаната ситуация №1 на друга изследвана група, тъй като сюжетната картина, по която са създавани разказите, е една и съща.

Ситуация 2: „Семейство отивате на гости при баба е има рожден ден.

- Баба е чака.
- Семейство влиза в стая при баба, и да подарък – блуза, и ми нещо.
- Баба е много радва.
- Мама е прави торта, и да донеси торта на маса при баба е духа.
- Много радвате сте. Честито рожден ден :-) Бабо!!! Обичам те, бабо!"

Текстовете са разбираеми като смисъл и сюжет. Открояват се различни особености при писменото изразяване: поставянето на тирета пред фраза, която не представлява диалогична реч, неправилно поставяне на запетаи, несъгласуваност по род и число.

Транслитерирането на български букви на латиница е своеобразният мост, трамплин, от който учениците отскачат към английския език. Наличието или липсата на този мост могат да се интерпретират по следния начин:

- Липсата на явлението изписване на български думи с английски букви при езиковата продукция на учениците от всички изследвани групи, включени в констатиращия и формиращия експеримент, може да се тълкува по следния начин: учениците са наясно със същността на английския език, осъзнават какво се изисква от тях в инструкцията и отказът им се базира на това, че чувстват липса на знания по английски език, за да се изразят писмено чрез него.

- Наличието на това явление при езиковата продукция на учениците от всички изследвани групи от констатиращия и формиращия експеримент може да се тълкува както следва: въпреки обучението, продължило 1, 2 или 3 учебни години, когато учениците са оставени самостоятелно да напишат дума, изречение или текст на английски език се оказва, че навикът за използване на "междинния език" персистира и те отново се връщат към по-лесния начин за изразяване „на английски".

Обобщените **типове грешки**, които учениците със слухови нарушения в проведеното изследване допускат в началния етап на обучение, са деветнадесет на брой (Св. Съева 2010). Те са:

1.Объркване на сходни визуално графеми при самостоятелна писмена реч.

Пример: превод на думата „house" (къща) като „нос" (nose), графеми h – n.

2. При изписване начина на произнасяне на думите, не се отчитат позиционните и комбинаторни условия, при които се срещат буквите, респективно звуковете.

Пример: „bear" (мечка) - /биър/, произнасянето на буква "е" е /ий/.

3.Неправилен превод от английски на български език, защото не се взима под внимание значението на думата, а за ориентир служат други белези – брой думи, наличие или липса на дадени букви.

Пример: превод на думата “cross-road” (кръстовище) като “ рожден ден” и като „добро утро”. Мотивите на преводачите са:

- думите на английски са две и на български също трябва да са толкова (за двата превода),
- буквите в „cross” са пет също както при „добро” (за втория превод),
- буквите при думата „road” са четири – както при „утро”,
- в думата „cross” има букви „р” и „о” – „добро”,
- в думата „road” има букви „р”, „о” и „д”, последният звук в крайна позиция, според ортоепичните правила на книжовния български език, звучи като „т” – „утро”.
- комбиниране на двете български думи в смислено словосъчетание.

4.Неовладяно правило за непроизнасяне звук “е” в крайна позиция (нямо “е”).

Пример: “love” (любов) /лове/.

5.Изписване на български думи с английски букви (транслитериране) с твърдо убеждение, че написаното е на английски език. Това явление представлява своеобразният мост между български и английски език, “междинен език”.

Пример: “Az otivam na razhodka s mama, tate i bebe”.

6.При изписване на български думи на латиница се използват различни символи от клавиатурата и буквосъчетания за изписване на букви от българската азбука, които нямат еквивалент в английската или транслитериране на български думи (т.нар. “шльокавица”) (виж глава 4., Седма група). Това отново се извършва със съзнанието, че се пише на английски език.

Примери – букви: “sh” – “ч”, “ia” – “я”, „z” – „щ”, “9” – “я”, “6” и “w” – “ш”, “4” – “ч”.

Примери – думи: „zawoto” – “защото”, “wte” – “ще”, “tr9bwa” – “трябва”

Примери – фрази: „nie 9dem na macata i govorim sas sestrami i 4e kodim na ratkotka i piem kafe i kola”, „Tati mnogo usporenie pu4iwka”.

7.Предходната грешка се отразява и върху писмената реч на български език.

Примери: „играия”, „смеия”, „ниама”, “благодария” (изписване на буквите „ия” или „иа” вместо „я”).

8.Смесване на български и английски език в една фраза, написана на латиница.

Примери: “V tetradka mnogo hubavo pishe pen.”, ”Darvoto ima plodove apple i posle iade apple.”.

9.Смесване на английски, български език, кирилица и латиница в една фраза.

Примери: „Praznuvat se po-rowdenia den i deцata se radvat we imame podarъzi”, „Diaдo pazar зеле, купувам, банан”, „Dobre govori hybaво”.

10. Транслитериране или неправилно прочитане на английски думи, което води до грешен превод от английски на български език.

Примери: “apple” (ябълка) – „април”, “аптека”,

“pen” (химикалка) „пет”, “пън”, “пет”,

“bear” (мечка) – „бар”, “бор”,

„bridge (мост) – “бригада”,

„house” (дом) “хотел”,

“garden” (градина) – “град”,

“cross-road” (кръстовище) – “адрес – град”,

“man” (човек) – “мед”.

11. Бъркане на английските и българските графеми и фонеми и отражение на объркването при самостоятелно писане на английски език.

Пример: “room” (стая) е написана “poom”.

12. Смесване на английски думи, чието правилно произнасяне припокрива българска семантична единица.

Пример: “fish” (риба) [fiʃ] – “фиш, лотариен билет”, английската дума за “момче” “boy” [bɔi] /бой/ се бърка с българската “бой” (биене).

13. Замяна на английски с български графеми в думи.

Пример: “girl” (момиче) – “gurl”.

14. Изписване на английски думи на латиница в зависимост от начина на произнасянето им. Този тип грешки се наблюдават предимно при тежкочуващи ученици.

Примери: „home” (дом) – “holm”, “potatoes” (картофи) – “potatous”, “tomatoes” (домати) – “tomatous”.

15. Изписване начина на произнасяне на английска дума с български букви – транслитериране, без да се разбират смисъла и значението на английската дума.

Примери: „garden” (градина) – “гардън”, “cucumber” (краставица) – “кукумбер”, “house” (дом) – “хоусе”, “bridge” (мост) “бридге”.

16. Неправилно образуване на множествено число на английски език:

- добавяне на “-s” към транслитерирана българска дума.

Пример: “панталон” (trousers) – „pantalons”.

- добавяне на “-s” към английска дума.

Пример: “good – bye” (довиждане) – “goods – buy”. Омофоните „buy” – „bye” [bai] могат да предизвикат трудност при писмената комуникация.

17. Заменяне на сходни визуално графеми.

Примери: “please” (моля) – “pleaze”, графеми s – z,
“vegetables” (зеленчуци) – “vedetables”, графеми g – d, които са съответно “българско” ръкописно “д” и “английско” “д”.

18. Писане на английски думи на български език – транслитериране. Характерно е при тежкочуващи ученици.

Примери: „ай ар ю, Уот из дист, Ду ю спик инглиш. Мадър и фадър хау фиш. Фиш 10 $. Хау биг.”

19. Превеждане от английски на български език чрез транслитериране на латиница на българската дума.

Пример: „love” (любов) “lybov”.

Въпреки, че не е обект на изследване, впечатление прави и начина, по който участниците в изследването изписват имената си на бланката на теста на английски език. В това отношение се регистрира голямо разнообразие.

От получените данни на базата на проведеното изследване и анализиране на резултатите, могат да се направят следните **изводи и препоръки**:

1. Овладяването на английски език от ученици със слухови нарушения при трите изследвани форми на обучение (ученици, интегрирани по модела тотална интеграция, специален клас от ученици със слухови нарушения към общообразователно училище и диференцирано обучение), преди използването на компютърната програма, показват незадоволително ниво на овладяване на изучавания чужд език (английски).
2. Съществуващата система за обучение по английски език при ученици със слухови нарушения може да се приеме за такава с незадоволителна ефективност.
3. В най-висока степен английският език е овладян от учениците, които са индивидуално интегрирани по модела тотална интеграция, следват ги учениците, обучавани в специален клас към общообразователно училище и на трето място се намират учениците, които се обучават диференцирано. Личната мотивация за изучаване на този език се подрежда по същата ска́ла.
4. Учениците със слухови нарушения използват изписването на български думи и изречения с английски букви като своеобразен „мост” между българския и английския. Този начин на изписване представлява грешната им представа за същността на чуждия език.

5. Затворената общност от глухи хора предполага висока степен на проявление на посочения “междинен език”.

6. Наблюдават се два модела на противоположно поведение при учениците със слухови нарушения, което се отнася до знанията им по английски език.

7. Бъркат се сходни малки букви от българската и английска азбука (например „r” и „г”).

Първият е реакция на категорично нежелание да представят лингвистичен продукт на английски език, което е сигнал за неувереност в използването на този чужд език.

Вторият модел на поведение е свързан с положителна нагласа към писмено продуциране на английски език, което се свързва с грешната представа на учениците за същността на английския език.

8. Степента на слухово нарушение влияе върху нивото на овладяване и използване на български, английски и български жестов език. Учениците с диагноза „глухота” показват най-високи резултати при жестовия език, за сметка на тези с диагноза „тежкочуване” и „практическа глухота”, които показват по-добри резултати при двата изследвани словесни езика: български и английски.

9. Владеенето на жестов език влияе положително върху овладяването на английски език. Влиянието е двупосочно. Знанието на български език влияе върху употребата на жестов и английски език.

10. Използването на компютъра като средство за обучение има по-висока ефективност при ученици със слухови нарушения в сравнение с използваните традиционни методи, стратегии и подходи на обучение.

11. При овладяването на английския език от ученици със слухови нарушения с помощта на компютърна програма, която използва и български, и жестов език за лингвистична основа, се отчитат по-високи резултати в сравнение с използването на традиционни учебни методи.

12. Необходимо е специализирано обучение на кадрите от висшите училища в методите и стратегиите за обучение на ученици със слухови нарушения по предмета чужд език, в частност английски език.

13. Необходимо е създаването на нови на учебни планове, учебни програми, системи и учебници, видеоматериали, система за оценяване и контрол на ученици със слухови нарушения в условията на общообразователното и специалното училище, които да бъдат съобразени с техните образователни потребности и възможности.

14. Освен за целите на обучението компютърната програма “Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)” може да се използва и за дистанционно обучение, самообучение, контрол и самоконтрол.

15. Програмата не изключва, а предполага използването на практикуваните до момента методи и похвати на обучение, като ги допълва и обогатява, което води до повишаване ефективността в обучението.

Предприе се проучването на важен и актуален въпрос, който се отнася до възможностите на учениците със слухови нарушения да овладеят английски език с помощта на компютърна програма. Относително високата популация на ученици със слухови нарушения в специалните и общообразователните училища, увеличаването на рисковите фактори за раждане на деца със слухови нарушения и за придобиването на такива в по-късна възраст, както и липсата на достатъчно разработки по този въпрос у нас, обусловиха интереса към предлаганата тематика. Постигна се целта на изследването: проучи се състоянието на чуждоезиковото обучение при ученици със слухови нарушения и спецификите, които съпътстват овладяването на английския език при ученици, които не са усвоили пълно родния си език. В резултат на това се създаде компютърна програма за овладяване на английски език.

Постигането на целта се осъществи чрез решаването на поставените задачи. Формулираните предварително 6 хипотези се потвърдиха. Представеното изследване не претендира за изчерпателност. Получените резултати и направените на тяхната база изводи могат да бъдат полезни на специалистите от проучваната интердисциплинарна област. В резултат на проведеното изследване и създадената компютърна програма за овладяване на английски език, се постигнаха следните **резултати**:

1. Изследването позволи да се обобщи и обогати научно-практическият опит по отношение обучението по английски език при ученици със слухови нарушения.
2. Изяснени са общи закономерности и специфики при овладяването на английски език от ученици със слухови нарушения и е осъществена теоретична обосновка на проблема за неговото усъвършенстване.
3. Създаден е модел за изследване на езиковата компетентност при учениците със слухови нарушения, съобразен с техните особености, в рамките на три езика: български, английски и български жестов език.
4. Създадена е компютърна програма за овладяване на английски език от ученици със слухови нарушения в училищни условия: „Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)”,

която може да бъде използвана за фронтална и индивидуална работа, както и за самообучение, самоконтрол и контрол.

5. Компютърната програма е апробирана от автора и първите резултати от приложението й доказват нейната ефективност.

6. Компютърната програма се използва в практиката за обучение по английски език на ученици със слухови нарушения.

Създадената програма може да послужи като база за създаване на други визуални материали за обучение на ученици със слухови нарушения по чужд език, както и по други учебни предмети. Тя може да се използва за дистанционна форма на обучение и контрол (при ученици с комбинация от слухови и двигателни нарушения). Използването на компютърна програма в обучението на ученици със слухови нарушения доказва своята висока ефективност в обучението и по учебните предмети физика и астрономия, съдържанието на които е свързано с абстрактни понятия и явления (М. Замфиров 2006 – а).

Представената в тази глава тематика предстои да попада все по-често във фокуса на вниманието на специалисти от поне две области: слухово-речева рехабилитация и лингвисти. За прецизиране работата в това отношение, е необходимо обединяването на усилията им и провеждането на консултации и проучвания.

4.

Езикови предизвикателства пред хората със слухови нарушения в България

Когато започнах работата си с деца със слухова загуба, открих по колко невероятен начин възприемат света наоколо. С времето забелязах, че някои от основните характеристики на общуването с тях присъства и в това с възрастните хора със слухови нарушения. Въпросите за тактичност, деликатност, обида, дискретност, лъжа, заблуда и тайна се пренебрегват или остават неосъзнати от тях за сметка на чиста като детска сълза искреност, усмихната откровеност и напориста директност. Често нечии бузи поруменяват, когато собственикът им чуе, че е качил някой и друг килограм след празниците, че кара стара кола, че домът му има нужда от ремонт, че е нисък и костюмът не му отива. Светът, в който тези хора непринудено ме въведоха започна да променя и моето светоусещане. Започнах да гледам през техните очи и да съпреживявам трудностите, които ги съпътстват ежедневно. Особено тези в езиково и комуникативно отношение. Някои от тях са:

- несъобразяване на събеседниците със слуховия статус на човек с нарушен слух (те движат главата и ръцете си, докато говорят, закриват лицето и устните си, застават на лошо осветени места, стават нетърпеливи или нервни),
- отчитане по устните в различни условия,
- разбиране на важни съобщения, които не се представят и визуално (в болници, в търговската мрежа, в някои самолетни компании, в публичния сектор като цяло),
- непознаване смисъла на много думи с български произход от книжовния български език,
- неразбиране смисъла на думи чуждици.

Последната трудност привлече по-сериозно вниманието ми. През 2004-та година любопитството ми се трансформира в целенасочен научен интерес: вълнувах се от призмата, през която хората със слухова загуба пречупват непознатите за тях надписи и съобщения. Тези, които са написани на латиница, на кирилица, на английски език с български букви или по някакъв друг начин, различен от български език. Когато срещах надписи по улици, публични места, пътища и в медиите, се питах: "Как глух човек би разбрал това съобщение?" Така се стигна до публикуването на първите резултати от проучванията по темата (Св. Съева 2005). Допуснатите тогава хипотези се потвърдиха: смисъла на думи като "килър", "праймтайм", "нюзрум", "оф роуд" състезание, дискотека "Шугар", "стречинг" и дори толкова често срещаните "лизинг", „миксер" и „уикенд", се оказаха неразбираеми за хората с нарушен слух, до които се допитах. Дори при желание от тяхна страна да разберат значението на думите, това се оказва трудна задача: те не са изписани на езика, от който са взети (най-често английски), а са представени на кирилица. Тук употребата на българо-английски и английско-български речник е обречена на неуспех. Там липсва дума "шугар". Може да се открие "захар", "sugar" или ['ʃugə]. Последните два начина на изписване не предполагат силна връзка с търсената дума, дори глухият човек да знае еквивалента в латинската азбука на буквите от кирилицата (в тези случаи той я транслитерира като "shugar" или „бugar"). Повечето думи, които се пишат по един начин, се произнасят по друг ("sugar" глухите произнасят/дактилират/артикулират като "сугар").

По отношение начина на изписване и изговаряне ситуацията във френския език е по-сложна от тази в английския. Най-познатият пример е с фразата "Обичам те" – "Je t'aime" /жо тем/, където има седем букви, а се изговарят пет, но по-важната особеност от гледна точка на човек със слухова загуба е, че липсва графема, а е наличен звук: например звук "о" е написан като „е", а „ai" се превръща в „е". За същата цел могат да послужат наименованията на автомобилните марки "Пежо" – "Peugeot" и "Рено" – "Renault". Във френския език ударението в думата винаги пада върху последната сричка. Тази езикова особеност се използва и в български рекламни послания с френски

привкус (“Лионскá наденицá”). При финският език, обратно, ударението е винаги на първата сричка. В нашия език са навлезли и думи, които назовават търговска марка, но се използват за обозначаване на услуга или продукт. Думата “памперс” например се използва като синоним на “пелена”, въпреки че “Pampers” е марка еднократни пелени, с “ксерокс” се назовава копирната машина, а всъщност “Xerox” е марка копирна техника (на английски се произнася ['ziərɔks] /зúърокс/).

В резултат на проведено проучване на различни надписи, срещани в ежедневието, се оформиха десет ядра от съобщения, които могат условно да се нарекат лингвистични групи (Св. Съева 2005). В настоящата разработка са добавени още четири. В първа група се намират думи и фрази, представители на най-често срещаните езикови послания, а в четиринадесета тези, които се срещат най-рядко, според данните от проведеното проучване. Подредбата от най-често към най-рядко срещани надписи следва да се приеме като условна, поради динамичния характер на изследваните обекти. Използването на различни имена на фирми, магазини, сдружения и рекламни съобщения няма за цел тяхното популяризиране в положителен или отрицателен аспект. Техните наименования се ползват само като лингвистичен пример в контекста на проведеното проучване.

Примери за надписи към всяка група са представени на снимки и в таблици, чиито последен ред е празен. Това е мястото за изява на читателя. Там той може да добави надпис, който принадлежи към съответното ядро и е различен от вече изброените.

Оформилите се групи могат да се представят по следния начин:

Първа група – надписи само на български език.

В тази група даването на пояснения за значението на думите и за мястото, от което са взети, е ненужно, тъй като самите наименования са пълноценни източници на тази информация. Надписи изцяло на български език преобладават в екстериора на населените места, в които е проведено изследването и това е естествено, тъй като официален език в нашата държава е българският.

Втора група – надписи изцяло на английски език.

Тази група също изобилства от примери. Използването на рекламни съобщения, поднесени изцяло на английски език, се обяснява с господстването на този език на световната сцена на комуникацията, икономиката, търговията, политиката и други области на живота. Целта на използването на английските афиши е да се привлече англоговорящата част от обществеността към ползването на предлаганите услуги, да се увеличи притокът на клиенти и потребители. Допуска се, че хората, които владеят български език имат поне минимални познания по английски и биха се ориентирали в съдържанието на писменото съобщение. Това не винаги е така, особено що се отнася до хората със слухова загуба. Ситуацията е различна при лицата, които ползват чужд език: те не

биха могли да се ориентират в съобщение, написано на български език. Основната трудност произтича от различните езици, а също и от различните азбуки, чиито потребители сме – кирилица и латиница. За хората със слухови нарушения в България справянето с тази бариера е трудно, а нерядко невъзможно. Малък процент от тях знаят английски език, дори на ниво начинаещи.

Трета група – надписи на кирилица, които представляват транслитерирани английски думи.

Хората са свикнали с думите от тази група и не обръщат внимание на особеностите им. Те са ги приели и на свой ред ги използват, когато общуват. В таблица 28 и на снимки 1 и 2 са представени някои от случаите.

Таблица 28. Примери на съобщения от трета група.

Надпис	Думи от езика-източник (английски) и превод	Обект
Лизинг	Leasing – на изплащане	Витрина на магазин за продажба на уреди (и други стоки)
Йогурт	Yoghurt – кисело мляко	Етикет на българско кисело мляко
Шоурум	Show room – зала за изложения	Витрина на салон за продажба на коли (и други стоки)
Фет бърнъри	Fat burners – вещества за изгаряне на мазнини	Витрина на магазин за спортни стоки, фитнес уреди и хранителни добавки
Френд клуб	Friend club – приятелски клуб	Сграда за частни сбирки
Суийт дриймс	Sweet dreams – сладки сънища	Фирма за спално бельо
Грийн сити	Green city – зелен град	Строителна фирма
Блек пърл	Black pearl – черна перла	Строителна фирма
Прити	Pretty – хубав	Бутик за дрехи
Хоум гарден	Home garden – домашна градина	Фирма за озеленяване
Рент-а-кар	Rent-a-car – коли под наем	Фирма за даване на коли под наем
Съксес	Success – успех	Фирма за обучение по чужди езици
Лайфстайл	Lifestyle – начин на живот	Българско списание
Вижън	Vision – видение	Магазин за дрехи
Фаст фууд	Fast food – бърза храна	Заведение за бързо хранене
Ауто мобайл	Auto mobile – автомобил	Табела на подземни гаражи
България травъл	Bulgaria travel – България пътуване	Туристическа фирма
Фаст бургер	Fast burger – бърз сандвич	Заведение за бързо хранене
Мини маркет	Mini market – малък пазар	Магазин за хранителни стоки
Бонус маркет	Bonus market – пазар/магазин с допълнително възнаграждение	Магазин за хранителни стоки
Флайс	Flies – лети, мухи	Клуб по фитнес и бодибилдинг

В тази група се наблюдава съгласуване на чуждата дума по род и число спрямо нормите на българския език. Следващите примери също са взети от надписи: “безлихв**ен** лизинг”, “здравослов**ен** микс”. Поставя се предлог пред чуждата дума, който съответства на българските езикови правила: “**на** изплащане” се превръща в “**на** лизинг”. Множественото число се побългарява в случаите, в които не е съвместимо с използването на множественото число от езика-източник: “билборд**ове**” вместо “билборд**с**”; “фет бърнъри” вместо “фет бърнър**с**”, “тент**и**” и “кемпер**и**”.

Снимка 1. Надпис от трета група (Magic land).

Снимка 2. Надпис от трета група (Second hand).

Имената на градове и държави също се транслитерират и се използват в този им вид, а не с тяхното значение на езика-източник. Ню Йорк в САЩ, “новият” Йорк, е кръстен така от преселниците като символ на новото начало на живота си, което поставят на континента далеч от родината. Той е своеобразен контрапункт на град Йорк във Великбритания. Повечето наименования на държави, градове и села имат смисъл на местния език, но той остава непознат при транслитерирането. Например Пуерто Рико означава “богато пристанище”, Рио де Жанейро „януарска река”, Буенос Айрес „благоприятни ветрове”, Копенхаген „търговско пристанище”, Коста Рика „богат бряг”, Рейкявик „димящ залив”, Дъблин „черно блато”, Истанбул „към Града”, Адис Абеба „ново цвете”, Найроби „мястото на спокойните води”, Триполи „три града”, Могадишу „Мястото на шаха”, Филаделфия „град на братска любов”. Съществува и неочакван обрат в това отношение – имената на държави придобиват /различен/ смисъл на чужди езици. Това се случва на английски език с Турция: Turkey (turkey – пуйка) и Унгария Hungary (hungry – гладен, двете думи се произнасят идентично). Когато думите се транслитерират, те губят своето значение на оригиналния език. Същото се отнася и за наименования на групи и изпълнители. Рядко неанглоезичната публика се замисля за значението на имената на групите или изпълнителите, които слуша: “Тъмно лилаво” (Deep purple), “Жило” (Sting), “Момчета от магазин за домашни любимци”

(Pet shop boys), „Удар” (Slash), „Сляп пазач” (Blind guardian), „Кралица” (Queen), „Богати и бедни” (Rici e poveri), „Убиец” (Slayer), „Целувка” (Kiss). Това се отнася и литературни и филмови герои. Името на героя от детските разкази „Пинокио” означава „семена на шишарка” на тосканския диалект в Италия. Също на италиански „pino” означава „бор”, а „occhio” „око”. Имената на героите от „Междузвездни войни” също имат свои значения: Анакин Скайуокър (Skywalker – „ходещ по небето”), Уормастър Цавонг Ла (Warmaster – „майстор на войната”), както и известните комикс герои Спайдърмен (Spiderman – „човекът паяк”), Супермен (Superman – „свръхчовек”), Айрънмен (Iron man – „железният човек”). Наименованията на различните спортове също са част от примерите тук: бокс “box” (кутия), футбол “football” (foot – стъпало, ball – топка), Примерите са многобройни.

Съществуват много различия и по отношение на отделните народи, култури и езици по отношение на един и същи обект. По правило търговските марки не се превеждат или променят в зависимост от присъствието им на пазара на различни държави, но почистващите препарати “Mr Muscolo” например се наричат “Mastro Lindo” в Италия. Терминът „жълт” за хроника, вестник или рубрика у нас, както и в повечето западни страни се свързва със светския живот и основно със скандали и пикантерии, но това не е така в Италия, където „жълт филм” означава „криминален филм”.

Принадлежността на даден език към съответната култура оказва влияние върху разбираемостта на надписите и посланията. Пример в това отношение е град Солун. На гръцки наименованието му е Θεσσαλονίκη (Thessaloniki) или както местните наричат града си “Salonika” или „Saloniki”. Лондон на италиански е „Londra”, „България” в Турция е „Bulgaristan”, а в други държави се открива под различни близки или далечни наименования в графично и произносително отношение. Човек с нарушен слух може да се досети, че следните наименования на различни езици се отнасят за България: Bolqarıstan, Bulgarien, Bugarska, Bulgarska, Болгари, Bulharsko, Bulgarî, Bulgario, Bulgarie, Bulgarije, Bwlgaria, Bołharska, Bùlgarskô, Buligariya, Bilgari, Bulgâia, Bölgarije, Бугарија, Balgeria, Блъгарі, Болгарія, Bulgaaria, Булгористон, Bulgareye, Bulgarėjė, но може да се затрудни в различаването на страната ни в следните надписи: Vurgaria, Vugaria, Баўгарыя, Bálgaa Bikéyah, Βουλγαρία, Pulukalia, An Bhulgáir, Yn Vulgeyr, Pó-kâ-li-â, Болгармудин Орн, Purukāria, Borgeriya, Bulljaarije, Bultalia, IBhulgariya, Bulgarikondre, Bungary, Bulharije. В това отношение наименованието на Египет също търпи интересни трансформации, още повече, че на местния арабски език „Египет” се произнася /миср/. Тази особеност е отразена при някои езици. На част от тях „Египет” е: Misra, Мысыр, Misiri, Müsür.

Това са някои от аспектите на многоезичието и богатството, което предоставя познаването на езиковите особености на държавите. Дори когато човек не знае три чужди езика, а само няколко фрази на тях – държи в ръцете си няколко цветни мраморни кубчета мозайка – и това го обогатява. Понякога малките блестящи кубчета събуждат интереса към цялостната картина, която може да се получи, ако се научи един нов език.

Думите, включени в трета група, са изключително трудни за разбиране от глухите хора. За да разберат какво написано, те първо трябва да знаят думата на езика-източник (английски) като в допълнение трябва да знаят и начина на произнасяне. Допълнително усложнение тук е факта, че дори при желание да проверят значението на думата, това се оказва почти невъзможно, тъй като тя е представена чрез начина на произнасяне, а не с начина, по който се пише. В речниците се използва фонетичната азбука за означаване начина на произнасяне, а не буквите от кирилицата (с изключение на някои разговорници и самоучители по английски език за българи). За да може човек със слухови нарушения да се ориентира в такава ситуация, той трябва да борави добре с три писмени кода: българска азбука (кирилица), английска азбука (латиница) и фонетична азбука (символи за обозначение на звуковете).

Четвърта група – надписи на кирилица с думи и на български, и на английски език (за разлика от пета и девета група).

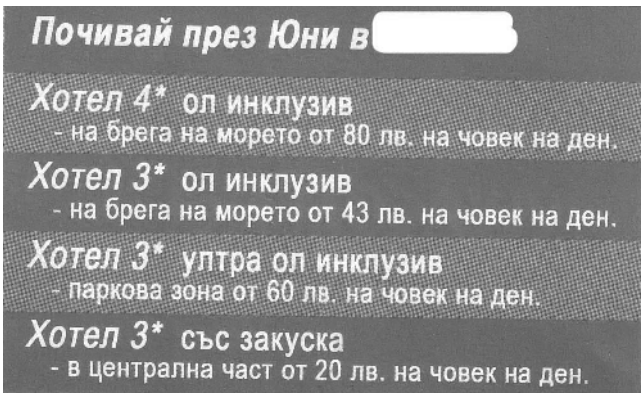
Комбинацията от този вид често изолира хората с нарушен слух от подаването на голям обем информация. Някои от често срещаните примери са показани в таблица 29 и на снимка 3.

Таблица 29. Примери на съобщения от четвърта група.

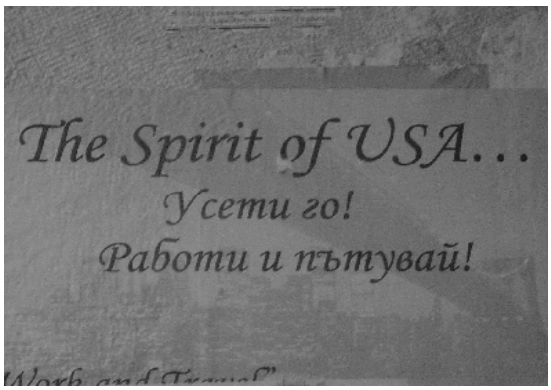
Надпис	Транслитерирани думи от езика-източник (английски), английска дума и превод	Обект
Копи арт център	Копи – copy – копиране Арт – art – изкуство	Офис за копирни услуги
Стройтаун	Таун – town – град	Строителна фирма
Автомивка Грийн	Грийн – green – зелен	Автомивка
Детски маркет	Маркет – market – пазар	Магазин за детски стоки
Нов шоурум	Шоурум – show room – зала за изложения	Табела на марка автомобили
Дебитна карта ДСК Тийн	Тийн – teen – възраст от 13 до 19 години	Брошура на услуга, предлагана от банка
Екзекутив директор	Екзекутив – executive – изпълнителен	Табела
Компютри лизинг	Leasing – на изплащане	Магазин за продажба на компютърна техника
Спечели футболния кен на Загорка	Кен - can – метален контейнер	Билборд
Мизия милк	Милк – milk – мляко	Етикет на българско мляко

Хотел 4* ол инклузив	All inclusive – пълен пакет услуги, включване на всичко необходимо	Рекламна брошура на черноморски курорт

Снимка 3. Надпис от четвърта група.



Снимка 4. Надпис от пета група.



Пета група – надписи с думи и на английски, и на български език, смесица от кирилица и латиница (за разлика от четвърта и девета група).

Все по-често могат да се видят смесени по този начин съобщения. В таблицата към тази група се представя превод само на английската част от съобщението. Примерите от групата са включени в таблица 30 и на снимка 4.

Таблица 30. Примери на съобщения от пета група.

Надпис	Думи от езика-източник (английски) и превод	Обект
Емили fashion	Fashion – мода	Магазин за дрехи
Hit art галерия	Hit – късмет, успех Art – изкуство	Галерия
Емили бира скара алкохол цигари non stop	Non stop – без прекъсване	Заведение за хранене
Фризьорско студио Style	Style – стил	Фризьорско студио
Клек shop	Shop – магазин	Магазин
Бърза закуска Fast food	Fast food – бърза закуска	Заведение за бързо хранене
Art impress сувенири и подаръци	Art impress – впечатление чрез изкуство	Магазин за сувенири и подаръци

Представената комбинация от два езика е интересна и присъства в лингвистичната среда на населените места. В повечето случаи английската част от надписа остава неразбираема за хората със слухови нарушения и те разбират само българските думи в съобщението. Остават другите

визуални ориентири, които да подпомогнат разбирането – какво се намира близо до табелата, какво се вижда на витрината.

Шеста група – надписи само на английски език, но с "омофонни съкращения".

Типичната оригиналност на англоговорящите хора им позволява да творят различни двусмислени словосъчетания или знакосъчетания. При тях се включват омофони, които имат еднакво звучене, но различен смисъл и различен начин на изписване – например "four" [fɔ:] "четири" и "for" [fɔ:] "за", „two" „две" и „to" „да, в, на", символът от електронния пощенски адрес „@" и „at" „в". Фразата „Ще се видим в пет." на английски език „See you at five." може да изглежда така: „C U @ 5." Такива думи често се използват при желание за изписване на дадено послание по оригинален начин. Той се използва и от много певци и музикални групи при изписване наименованията на съставите им (U2, UB40, Rednex), заглавието на дадена песен, дори и на самите изпълнители (Ice – T), както и на български радиостанции (радио станциите Njoy (enjoy) и NRJ (energy), като последният пример правилното изписване би следвало да бъде NRG). Имената на роботите от „Междузвездни войни" също са съкращения и могат да се причислят към описвания в тази група вид: симпатичният протоколен дроид „Трипио" („3PO") и неговият верен другар Арту („R2"). Още примери от групата са посочени в таблица 31 и на снимка 5.

Таблица 31. Примери на съобщения от шеста група.

Надпис	Думи от езика-източник (английски) и превод	Обект
4 you	For you – за теб	Магазин за дамски дрехи
BU	Be you – бъди себе си	Дамски парфюм
bconnect	Be connect – бъди във връзка	Предплатена програма
4 me	For me – за мен	Магазин за дамски дрехи
STR8	Straight – направо	Мъжки парфюм
2 be	To be – да бъдеш	Верига магазини
Pizza Xpress	Pizza express – експресна пица	Пицария

Снимка 5. Надпис от шеста група

Снимка 6. Надпис от седма група.

Заложеният смисъл в посланията от тази група е изключително труден за разбиране от хората с нарушен слух. Тук ситуацията е дори по-усложнена от тази в трета група, защото са необходими знания за начина на произнасяне на много думи, знания за техния смисъл и значение, задължителната способност за съпоставяне между две еднакво звучащи думи и диференциране смисъла на двете (или повече) думи, както и осъществяване на правилен избор на точната дума, чието значение е най-адекватно за случая. Необходими са знания по английски език и във фонетично отношение, за да се предизвикат очакваните от създателите на посланията асоциации.

Седма група – надписи с български думи на латиница.

Причината за изписването на подобни послания остава неясна, освен в случаите, когато липсва клавиатура на кирилица. Превръщането на българска дума в дума на латиница, е належаща само в изолирани случаи: изписване на имената на латиница в личните карти и паспортите (за което има прилежаща азбука, според която се изписват буквите, които присъстват и липсват на латиница: Ж, Й, Ц, Ч, Ш, Щ, Ъ, Ь, Ю, Я), изпращане на телеграма от чужбина. Пример за последното се открива и в литературното произведение “Хайка за вълци” на Ивайло Петров. Когато описва своя герой Киро Джелебов, който научава вестта за смъртта на сина си Марчо от телеграма от Германия:

“Извади от портфейла си смачкана хартия и ми я подаде. Това бе телеграма, написана на латиница на български и за улеснение на получателя съдържанието бе написано между редовете с български букви.” (Ив. Петров 2005, стр. 453).

Хората, които ползват латиницата могат да прочетат думата/фразата, но не са в състояние да разберат смисъла й, защото не владеят кода, на който е представен текста – български език. От друга страна, за хората, които знаят български език не е необходимо съобщението да се изписва на латиница. Като цяло, това не е проблем за чуващите хора, но е известна пречка пред лицата със слухови нарушения. Те трябва да знаят и латиницата, за да декодират съобщение, което е представено на български език. Може би поради тази причина надписи от тази група не се срещат

толкова често, колкото по-горе описаните групи, но примери за нейното съществуване се откриват на необичайни места. Едно от тях е показано на снимка 6, в което се съдържа известна опасност дори за живота на шофьорите, които не знаят български език. В таблица 32 и на снимка 6 са показани и някои примери.

Таблица 32. Примери на съобщения от седма група.

Надпис	Думи от езика-източник (български)	Обект
Chervilo	Червило	Дискотека
Tigar	Тигър	Сервиз за авточасти
Izlizane	Излизане	Указателна табела
Tovaren avtotransport Vratza	Товарен автотранспорт Враца	Камион ТИР
Princesa s shunka	Принцеса с шунка	Сметка от заведение
Hotelski kompleks	Хотелски комплекс	Табела

Близо до посланията в тази група е представянето на български думи на латиница и с други символи от клавиатурата. То е известно в разговорния стил с наименованието “шльокавица”. Това явление има още редица наименования: “есемесица”, “методиевица”, “чатица”, “мейлица”. Всички те обозначават несистематизирана комбинация от символи и азбуки. В англоговорящите страни съществува подобно явление, наречено l33t talk, но причините за неговото възникване и употреба са различни. Инвазията на шльокавицата достига до етап, в който български думи се изписват с латински символи, цифри или смесица от такива, дори когато съответните клавиши са налични. Например: о**6**те, **4**овек, **6**ести**с**а, у**4**или**6**те, **4**итали**6t**е, Лове**4,** драмати**4**ен, **4**етвъртък. Последните четири думи се срещат в плакат на известна българска група по повод кръгла годишнина от съществуването й (снимка 7). На шльокавица с емотикони се изобразяват не само емоционални състояния :-) “щастлив”, а и обекти, животни и известни личности: +:-) “лекар”, @>-- “роза”, 0>-</ “сноубордист”, _/7 “чаша кафе или чай”, (_)3 “халба бира”, _@/ “охлюв”, 7: ^] “Роналд Рейгън”. Някои от глухите хора използват цифрата 8 вместо българска буква „в”, цифрата 9 вместо „я”, както и „w”, за да обозначат „ш” и „щ”.

Все повече сайтове, блогове и форуми не публикуват български текстове, изписани по този начин и поставят изискване да се пише само на кирилица. В българското интернет пространство присъствието на тази смесена форма на изписване прогресивно намалява. Островът, на който той все още съществува са SMS-ите, но с кирилизирането на телефоните, шльокавицата намалява и там (Гр. Гачев 2010).

Осма група — надписи на кирилица с думи на английски и на български език, като последните са многозначни думи.

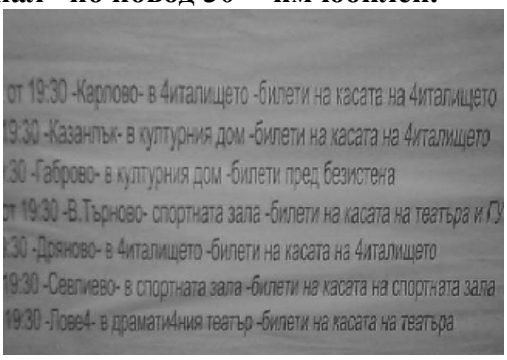
Думите от тази група представляват интерес, поради многозначността на българските думи в съобщението. Примерите са показани в таблица 33 и на снимка 8.

Таблица 33. Примери на съобщения от осма група.

Надпис	Транслитерация, думи от езика-източник (английски), превод и многозначни български думи	Обект
Топ ученик	Топ – top – пръв Топ – оръдие за стреляне, хартия, шахматна фигура	Книжарница
Ток шоу	Ток – talk – говоря Шоу- show – показвам, програма Ток – електричество, част от обувка	Телевизионно предаване
Топ сандвич	Топ – top – пръв Топ – оръдие за стреляне, хартия, шахматна фигура	Верига за бързо хранене
Топ спорт	Топ – top – пръв Топ – оръдие за стреляне, хартия, шахматна фигура	Български вестник
Топ колекция	Топ – top – пръв Топ – оръдие за стреляне, хартия, шахматна фигура	Магазин за дрехи

Многозначните думи затрудняват хората с нарушен слух и в родния, и в /изучавания/ чужд език. Тяхното значение се подразбира от контекста. Когато контекста е на чужд език (в надписите), тогава е трудно да се избере правилния смисъл на употребената дума.

Снимка 7. Текст от плаката на група „Сигнал” по повод 30-ят им юбилей.



Снимка 8. Надпис от осма група.

Девета група – надписи с думи и на английски, и на български език, но представени само на латиница (за разлика от четвърта и пета група).

Такива послания не са често срещани, но все пак съществуват. Примери се представят в таблица 34 и снимка 9. Надписи от девета група могат да се срещнат дори в малки населени места в чужбина (с население от около 5 500 души), където комбинацията е между официалния език на държавата и английски. Примерът на снимка 10 е от Италия.

Таблица 34. Примери на съобщения от девета група.

Надпис	Думи от езика-източник (български) и превод на английския текст	Обект
Snejanka fashion culture	Снежанка модна култура	Магазин за дрехи
Imoti BG real estate	Имоти България недвижими имоти	Агенция за недвижими имоти

Снимка 9. Надпис от девета група в гр. София.

Снимка 10. Надпис от девета група в малко населено място в Италия.

От гледна точка на глухите хора, тези послания са трудни за декодиране, поради това, че първото впечатление, което се създава е за представен надпис на английски (чужд) език. Необходимо е препрочитане, за да бъде разграничена българската част от посланието.

Десета група – надписи с английски думи на кирилица, в които английските думи имат омофони.

Омофоните се пишат по различен начин и имат различно значение, но се изговарят еднакво. При тези надписи от значение е начинът на изписване на думите от езика-източник. Произношението е пряко свързано с отчитането по устните. Когато в български надпис произношението е написано само на кирилица, е възможно объркване или неразбиране на смисъла. Основната трудност е изборът на подходящата дума, чието значение трябва да се вземе предвид при превода на думата/фразата. В таблица 35 и на снимка 11 са показани примери от тази група.

Таблица 35. Примери на съобщения от десета група.

Надпис	Транслитерация, думи от езика-източник (английски), транскрипция и превод	Обект
Суийт Силвия	Суийт – sweet [swi:t] – сладко Суийт – suite [swi:t] – апартамент	Фирма за сладкиши
Хай тайм	Хай – hi [hai] – здравей Хай – high [hai] – високо	Училища за чуждоезиково обучение

Снимка 11. Надпис от десета група.

Снимка 12. Надпис от единадесета група.

Съществуват и примери в контраст на посочените, където изписването на думите в два (или повече) езика е еднакво, а произнасянето – различно. Това също представлява трудност за хората с нарушен слух. Ако надписът е на територията на България и е на италиански език, са необходими други фактори, които да ориентират читателя какъв език е използван. Примери от английски и италиански език са изброени в таблица 36. В съпоставките между отделните езици се представя само едно от значенията на думите. И тук читателят може да добавя свои идеи в празния ред на таблицата.

Таблица 36. Съпоставяне на думи от английски и италиански език, които в двата езика се пишат еднакво, но се изговарят различно и имат различен смисъл и значение.

Дума	Език	Транскрипция	Значение
Dove	Английски	[dʌv] /дав/	Гълъб
	Италиански	/до́ве/	Къде
Due	Английски	[dju:] /дю:/	Поради
	Италиански	/ду́е/	Две

Via	Английски	[vaiə] /вайъ/	През
	Италиански	/вúа/	Улица

Възможно е объркване и от друг вид, този път от страна на англоговорящ потребител. То може да се получи при транслитериране на думи от кирилица на латиница, при което българските думи придобиват различно значение на друг език. Представени са примери от български, английски и италиански език в таблици 37 и 38. Възможно е такива думи да имат друго значение и на други езици. В тези случаи, читателят може да ги добави в празните редове на таблиците. Например българската дума "камера" транслитерирана като "camera" на италиански означава "стая", на английски "фотоапарат", а на румънски „дъска"; "ace" на английски – "шампион" [eis], на италиански /áче/ "acò"; "pronto" на италиански е „ало" и „готово", а на испански означава „скоро". Когато официалното мъжко облекло „смокинг" се транслитерира на латиница – "smoking", значението му коренно се променя и табела на обществено място "No smoking" може да придобие противоречиво значение в случаите, когато това облекло е задължително за посетителите. Други примери в това отношение са: типът хляб „грахам" и мъжкото име "Graham", „килер" и транслитерираната му версия "killer", въпреки двойната буква "l". Още примери при сравняване на думи от английски и италиански са: "spine", която на английски означава „гръбнак", а на италиански – „бодли", "come" съответно „ела" и „как, колкото, като", "stare" – „вглеждам се" и „стоя". Примерите са много и е важно посланието, което носят: за българите с нарушен слух е трудно да се ориентират в това на какъв език е представен текста, когато езикът е различен от българския и е използвана латиница.

Таблица 37. Съпоставяне на български думи на кирилица и латиница и тяхното различно значение на английски език.

Българска дума	**Транслитериране на латиница и транскрипция в английски език**	**Значение на английски език**
Море	More [mɔ:]	Още
Глад	Glad [glæd]	Радостен
Копие	Kopie ['kɔpi]	Юж.-афр. хълмче
Лед	Led [led]	Водих
Вие	Vie [vai]	Състезавам се
Кошер	Kosher ['kouʃɔ]	Кашер
Син	Sin [sin]	Грях

А. Данчев (1995) се занимава с думите, които са еднакви по изписване и значение на български и английски език. Той обобщава натрупаните знания в труда си „Българска транскрипция на английски имена”.

Таблица 38. Съпоставяне на български думи на кирилица и латиница и тяхното различно значение на италиански език.

Българска дума	**Транслитериране на латиница и произнасяне на италиански език**	**Значение на италиански език**
Фирма	Firma /фúрма/	Подпис
Май	Mai /май/	Никога
Парола	Parola /парóла/	Дума
Темпо	Tempo /тéмпо/	Време
Страда	Strada /стрáда/	Път
Студио	Studio /стýдио/	Уча
Баста	Basta /бáста/	Достатъчно
Аутисти	Autisti /аутúсти/	Шофьори
Ферма	Ferma /фéрма/	Спира
Борса	Borsa /бóрса/	Чанта
Пиано	Piano /пиáно/	Бавно, етаж
Старо	Staro /старó/	Оставам
Фермата	Fermata /фермáта/	Спирка
Пила	Pila /пúла/	Батерия
Преса	Presa /прéза/	Контакт (на стена)
Перо	Pero /перó/	Но
Вари	Vari /вáри/	Различни
Мостра	Mostra /мóстра/	Изложба
Веро	Vero /вéро/	Истински

Откриват се връзки между далечни на пръв поглед езици като италианския и руския: “парú” на италиански “soldi” /сóлди/ и “войник” на руски “солдáть”. Войниците поемат риск за живота си срещу високо възнаграждение.

При жестовите езици също има значително многообразие. Всяка държава има свой национален жестов език, независимо от това дали е признат официално от правителството или не. В средите на Глухите хора, също както при чуващите, има стремеж към ползване на един език при международни срещи. Това е международният жест (International sign). Той не представлява език, а комбинация от новосъздадени жестове и такива от различна националност. Резултатът от

направено сравнение на девет жестови езика показва, че жестът за “майка” например е различен във всяка държава, а жестът за “комунизъм” е еднакъв и в деветте страни (М. Замфиров и Св. Съева 2004).

Светът изобилства от пъстрота и различност. У нас казваме “Не” за отказ, в Гърция използват същата дума “Не” (Ναι) за потвърждение и означава “Да”. Кацналият скоро на гръцка земя западен човек не очаква подобно словесно различие. В повечето западни държави думата със звук “н” е тази за “не”: на италиански и испански “No”, на немски “Nein”, на руски “Нет”, на румънски „Nu”, на френски „Non”, а в Гърция се появява „не” за „да” и „Όχι” /óхи/ за „не”. В Египет думата за отрицание се произнася /ля/. Освен многобройните различия арабската страна ще изненада посетителите си и с това, че “арабските” цифри, които ползваме (1, 2, 3, ...) не са арабски. По витрините се виждат различни от очакваните изображения. Цифрите от 0 до 9 са: ٠١٢٣٤٥٦٧٨٩ и техните комбинации (напр. 18) се четат и пишат от дясно наляво (٨١).

Звучното женско име “Галина” (gallina) в Италия и Испания означава “кокошка”, на италиански “Станка” (stanca) и “Стела” (stella) са съответно “уморена” и “звезда”, „Андрей” (andrei) – „бих отишъл”, а Бианка (bianca) – „бяла”. Красивата англичанка “Dolores” в Италия ще причини “болка” (dolore) в мъжките сърца, а сияйната Амбър (amber) е безценен „кехлибар”. Мики Маус (Mickey Mouse „Мики мишката”) е неразпознаваемия графично „Topolino” (мишле) в Италия. Други общопознати думи и имена се променят в зависимост от различните езици. На италиански “приспивна песен” е „ninna nanna”, „lullaby” на английски – те напомнят сричките при пеене на приспивна песен. Сходно звучене имат и думите за почукване по врата на три езика: “toc toc” /ток ток/ на италиански, “knock knock” /нок нок/ на английски, “чук чук” – на български. Кратките срички, завършващи със звук “к” се повтарят двукратно и наподобяват звука от почукването по врата.

Съпоставянето на езиците (еднакви думи – различни значения) представят затрудненията, които изпитват хората със слухови затруднения, когато разчитат надписи и табели в различни държави. На самото съобщение не е написано от кой език са взети думите. При посещение на глух човек в чужбина той трудно може да разбере надписите, които вижда на какъв език са написани – на местен или на чужд. И ако е последното, то от кой език са взети думите. Ситуацията в България е аналогична. Думите се взимат основно от английски език, но не са рядкост и други случаи: надпис на магазин за мебели в столицата „Sconto line”, където първата дума означава „отстъпка” на италиански, а втората „линия” на английски, също и зеленият магазин „Верде” („зелено” на италиански). Затруднения могат да се срещнат дори когато надписът е на български език.

Строителният хипермаркет „ВИЛАЗ”, чийто надпис е изцяло на български език и е изписан с главни букви, може да се прочете както като „вилаз”, така и като „вила 3”.

Целта на тези примери е да докаже важността на ползването на повече от един език, положителното влияние върху индивида на повече от една култура, използването на възможността да се черпят знания от извора, без посредници.

Какъв оригинален вариант на изписване крие единадесета група става ясно от следващият текст.

Единадесета група – надписи на английски език в комбинация с транслитерацията им, без превод на български език.

Това е една от благоприятните групи надписи за хората с нарушен слух, защото в надписа присъства думата на езика-източник и следователно значението му може да се провери в речник. Освен това хората могат да произнесат/дактилират конкретната фраза, като се възползват от транслитерацията таблица 39 и снимка 12.

Таблица 39. Примери на съобщения от единадесета група.

Надпис	Думи от езика-източник (английски), транслитерация и превод	Обект
For kids (Фор Кидс)	For kids (Фор Кидс) – за деца	Реклама във вестник на имуностимулатор за деца

Дванадесета група – надписи на кирилица, които са транслитерирани и преведени на български език.

В тази група, за разлика от предходната, текста не е изписан на оригиналния език. Присъстват само транслитерираната му форма и превода. Съобщения от тази група щадят хората със слухови нарушения, защото транслитерираната част е следвана от българския превод. В тази двойна комбинация – транслитерация и превод, липсва само текста на езика-източник. Това ограничава независимостта на глухите хора – те не могат да направят справка в речник. Таблица 40 и снимка 13 съдържат примери от тази група.

Таблица 40. Примери на съобщения от дванадесета група.

Надпис	Думи от езика-източник (английски), транслитерация и превод	Обект
Фаст фууд Бърза закуска	Fast food - /фаст фууд/ бърза закуска	Заведение за бързо хранене

Снимка 13. Надпис от дванадесета група.

Снимка 14. Надпис от тринадесета група.

Тринадесета група – надписи с български думи, изписани на кирилица и латиница.

Надпис от тази група може да посрещне гостите на вратата на вилата, в която отсядат през лятото – таблица 41 и снимка 14.

Таблица 41. Примери на съобщения от тринадесета група.

Надпис	Примерен превод	Обект
Самостоятелни стаи Samostoiateni stai	Rooms for rent	Вила за стаи под наем

Четиринадесета група – транслитерирани надписи на кирилица, които имат значение и на английски, и на български език.

Представят се думите, които имат такова значение първо в английски вариант и значение, а после се представя и българският им смисъл. Един от интересните примери е включен в таблица 42 и на снимка 15.

Таблица 42. Примери на съобщения от четиринадесета група.

Надпис	Транслитерация, английска дума, превод и значение на думата на български	Обект
Стар сити	Стар – star – звезда Стар – възрастен	Строителна фирма

Снимка 15. Надпис от четиринадесета група.

Снимка 16. „Къща за заложници".

Някои думи, които са еднакви по звучене на български и английски език се различават само при превръщането им от единствено в множествено число на съответния език. Например “шоп”: на английски език “shop” [ʃɔp] (магазин), на български език “шоп” (човек от софийска област). В българския език английската дума за магазин в единствено число се среща като “интернет **шоп**”, а в множествено като “виртуални **шопове**”. Когато думата се отнася за човек, в единствено число тя звучи като “**шоп**”, а в множествено **“шопи**”. Думите от тази група могат да бъдат причина за неразбиране и недоразумения сред хората със слухова загуба, поради разминаване между значението на английската дума и значението на нейното звучене в българския език.

Възможни са объркания и от страна на чужденци, които ползват латиница, и прочитат български надпис. Това може да се случи, когато надписът е съставен от букви, които присъстват и на кирилица, и в латиница. Това зависи и от шрифта, който е използван. Не е задължително прочетената българска дума да има смисъл и на латиница. Някои примери са: на кирилица – “крем Дева”, на латиница – “*крем Дева*”. Още примери са: “вход”, “сух”, “ров”, “успех”, “врата”, “веро”, “коса”, “вена”, “нова”.

От оформените четиринадесет групи са възможни многобройни комбинации. Те се обуславят от предприемчивостта на авторите им – стремят се да представят стоката или услугата си по възможно най-много начини. Пример в това отношение са надписите:

1. “Геодезически инструменти навигационни GPS “Геотрейд” (фирма) – комбинира изписване на съкращение на латиница и английска дума, изписана на кирилица (трейд – trade).
2. “Топ сандвич бърза закуска fast food” (заведение) – комбинира многозначна дума, български и английски надпис.
3. “Porsche Sofia нов шоурум” (табела), “Audi нов шоурум” (надпис) – смесица между латиница и кирилица с английска дума, която е транслитерирана.
4. “Бонус маркет хранителни стоки” (магазин), “Топ арт строй” (строителна фирма) – комбинация от транслитерирани английски думи и български думи.

5. “Тар BG нюз” (български телевизионен канал) – смесване на латиница, кирилица, транслитерирана на кирилица английска дума и особеност при първата дума. Тя може да се прочете и като /тап/, и като /тар/.

Надписи като „Продаваме шоуруми” не могат да бъдат подминати тук, както и примамливият надпис близо до плажа в Приморско, чието значение чужденците продължават да търсят дълго след като са напуснали черноморските красоти: „Vinagi presni i topli banici i mekici”. Срещат се и много надписи на английски език на обществени места, които не са преведени правилно. Това е допълнително затруднение за хората със слухови нарушения. Един от тях е надпис на заложна къща, преведен като „Hostage house” (снимка 16). Менютата (особено в черноморските и планинските ни курорти) изобилстват от загадки за гостите на страната ни: „Панирани рачешки ролца” се превръщат в зловещото „Fried rolls of cancer”, „Яйца на очи” в „Яйчекоми на глазами”, „Супа” става ухаещ на чисто „Soap”, а „Бански старец на скара” – „Grilled old man from Bansko”. Открива се дори още по-потресаващ „преведен” на английски вариант на последното ястие в меню в Созопол „Constipated old man from Bansko”, което всъщност е „Запечен бански старец”. Не са рядкост и умопомрачаващите „Запечени картофи с бекон” във варианта „Constipated potatoes with beacon”. Примерите на странни ястия продължават: „Сирене под похлупак” е тайнственото „Cheese under cover”, „Гъби с масло” се превръщат в почистващите „*S*ponges with butter”, „Сирене с мед” ни препращат към Менделеевата таблица като „Cheese with copper”, а „Свинско филе” се трансформира в „Hoggish file”. Среща се и обратният вариант – транслитериране, който също се превръща в загадка, но вече за местното население на България: „Ham and eggs” – „Хемендекс”. Преди години се срещаха и консерви с надпис „Лънчън мийт” и „Чопед порк”.

Наименованията на улици, които носят имена на чужденци, също се транслитерират вместо името да се изпишат на оригиналния език. Улица „ Джеймс Баучер” в София е представена от едната страна на табелката на български език, а отдолу е транслитерирана като „Djeims Baucher”, вместо изписването на името в оригинал „James Bourchier”.

Представянето на чуждиците и чуждите думи на кирилица предполага много добро познаване на българския език и на езика, от който идва думата. Не само на нейния правопис, но и на фонетиката й. У нас действа правилото, че чуждата дума се пише така, както се произнася в езика-източник. Правописът на чуждата дума е свързан с изговора й в езика ни, с нейното фонетично нагаждане към него.

Историята на нашия език помни имената на изявени личности, които са се борили за замяна на излишните думи с български. Трима от тези хора са Иван Богоров, Неофит Рилски и Александър

Тодоров – Балан. Христо Смирненски изразява своето отношение към творчествата на Балан като ги нарича “баланиади” (Ст. Костадинова 2008).

Околната среда изобилства от надписи: в населените места, в интернет, в брошури и дипляни, в статии, на афиши и плакати, в телевизионния ефир, във вестници и списания, както и на много други места. Колега даде пример със своя позната глуха жена, която декодира абревиатурата на телевизионния канал “HBO” като „Ново Видео Оригинал”. Това тя извършва в стремежа си да получи смислено обяснение на информацията, която вижда. Същата жена артикулира HBO като „н”, „в”, „о” и няма представа за правилното му произношение: „ейч”, „бий”, „оу”. Следователно тя не е в състояние да разбере събеседник, ако отчита само по устните му правилното наименование на канала. Подобни примери са често срещани в живота на хората със слухови нарушения. Тук уместен е въпроса: “Колко хора знаят и/ли търсят смисъла на различните съкращения от английски език, които използват?” От къде идва съкращението “джи пи” (GP) за личен лекар, “ес ем ес” (SMS) за текстово съобщение по мобилния телефон, “джи пи ес” (GPS) за устройство за навигация, “ю ес би” (USB) за преносима памет, “ем ем ес” (MMS) за мултимедийно съобщение по мобилния телефон, “джи ес ем” (GSM) за самият мобилен телефон, “си ви” (CV) за автобиография, “ди джей” (DJ) за дисководещ, “ар ен’ би” (R’n’B) за стил музика, „пи ар” (PR) за връзки с обществеността?

Животът на човечеството е различен след опита за построяване на Вавилонската кула. Наличието на много езици е очевидна пречка в общуването между хората. Това се подсилва и от съществуването на различните видове писменост. Към момента латиницата се ползва с превъзходство над останалите писмености, което е следствие от експанзията на германските и романските езици. Нейният прогрес е непрестанен през последните две столетия за сметка на арабската азбука в Африка (суахили, хауса) и Азия (турски, индонезийски), а също така и на китайските идеограми (синограми) във Виетнам. В Китай тя е възприета от повечето малцинствени езици, а в самият китайски език е адаптирана като пиниин, наред със синограмите. Сред европейските народи главният опонент на латиницата е кирилицата, създадена за славянските езици и наложена на почти всички тюркски и кавказки езици от бившия СССР. Те първоначално избрали латиницата и след 1989 г. се завръщат към нея, като предизвикват масов отлив от кирилицата. Извън Русия кирилицата се ползва само от славянските езици: белоруски, украински, български, македонски и сръбски. Съществуват и други писмености, на които няма да се отдели дължимото внимание тук. Латиницата се използва в повечето европейски страни, в цяла Америка, Океания и азиатския югоизток (Индонезия, Филипините, Виетнам). Евразиатският ареал е разделен между кирилицата, арабската, индийската и китайската писменост. Навлизането на големите международни езици с писменост на латиница и на всичките културни и търговски означения,

свързани с тях, осигурява нарастващо разпространение на латиницата, която вече почти повсеместно се използва в сигнализацията, указателните табели и рекламата наред с националната писменост (Берон 2003, стр. 99, 100).

5.

Десет мита за билингвизма

За билингвизма съществуват различни митове, които забулват истинското му лице в мантията на преданията. Десет от най-често срещаните са:

Първи мит: Овладяването на два езика обърква детето и понижава интелигентността му.

На базата на резултати от стари, не добре структурирани изследвания, проведени в САЩ, се твърди, че билингвите имат по-ниска интелигентност от монолингвите. По-новите и съвременни изследвания доказват, че това не е така. Твърденията на първите са резултат от данните, получени от участниците в изследване: билингвалните деца били наскоро пристигнали емигранти в държавата, носители на беден речников фонд на английски език и преживели значително повече стресови ситуации в сравнение с монолингвалните деца, с които са съпоставени резултатите им. По-новите проучвания, с реализиран по-внимателен контрол за съпоставка на изследваните групи, показват, че билингвите са по-добри в някои специфични задачи, например в езиковите игри. В същото време разликите между тях и монолингвите са незначителни (Myths about bilingualism 2010).

Втори мит: Децата трябва първо да овладеят добре един език, а след това да започнат да учат друг.

Също както първия мит и този се базира на недобре проведени проучвания. Деца, които учат два езика в среда, изпълнена със спокойствие, взаимно доверие и обич, имат всички предпоставки да научат и двата езика отлично. Обратно, деца, които изучават два езика в стресираща среда е възможно да срещнат известни трудности в овладяването на езиците. Последното се отнася и за деца, които овладяват само един език в подобна атмосфера (виж параграф 1.2., понятие “билингвизъм”).

Трети мит: Дете, което знае два езика няма да се чувства комфортно с нито един от тях. То винаги ще се разкъсва между двете култури, чиито представители са съответните езици.

Често близки на родители, които искат да поддържат билингвистична езикова среда в дома си, насочват вниманието им към “проблема със самоидентичността”, който може да се появи и

развие при децата им. Те твърдят, че децата ще израснат без ясно да се самоидентифицират с някой от езиците и съответно с културните групи, които го говорят.

Повечето хора в зряла възраст, които са израснали като билингви, заявяват, че не са имали проблеми да определят към кои групи принадлежат. Деца, които се чувстват приети и от двете култури, се идентифицират и с двете. Има редки случаи, когато между две културни общности съществува взаимна нетърпимост и това рефлектира върху носителя на съответните два езика. Тогава вместо даденото билингвално лице да бъде прието и от двете култури, то е отбягвано от тях (виж параграф 1.1., понятие "бай-бай програми").

Четвърти мит: Билингвите превеждат дадено съобщение от своя по-лошо овладян език на своя по-добре практикуван език.

По-голямата част от билингвите могат да мислят еднакво добре и на двата езика, които ползват.

Пети мит: Деца, които са израснали като билингви ще станат добри преводачи, когато пораснат.

Не всички билингви са добри преводачи. Няма доказателства, че билингвалният статус осигурява предимство или оказва негативно влияние върху тези от тях, които в зряла възраст се занимават с преводаческа дейност. За извършването на прецизни преводи са необходими много качества и билингвите, също като монолингвите, са хетерогенна група, която не предполага подобни обобщения.

При този мит съществува и изключение. Преводачите на жестов език, в повечето случаи, са чуващи деца на Глухи родители и са израснали като билингви. Глухите хора (с главна буква "Г") са тези, които причисляват себе си към отделна културна общност. Те ползват жестовия език като майчин и не идентифицират себе си като „повредени" чуващи, а като пълноценни хора, които нямат нужда да бъдат "поправяни" с помощта на слухови апарати и кохлеарни импланти (G. O'Donoghue 1999; N. Levy 2002; R. Crouch 1997; C. McGovern 1994). Западните източници ясно отграничават "глухите хора" от "Глухите хора" (d/Deaf people). Категорията "глухи" (с малка буква "г") се използва, за да опише медицинско състояние, при което се наблюдават трудности в чуването. Хората, които причисляват себе си към културата на Глухите, отхвърлят медицинския модел, който ги третира като чуващи хора с увреждане (L. Harris и C. VanZandt 1997; C. Tong, A. Cornes и C. Witshire 1999; N. Levy 2002; P. Arnold 1993; C. Shantie и R. Hoffmeister 2000; J. Champion и R. Holt 2000; P. Brown и M. Gustafson 1995; P. Campbell 2001). „Глухите учещи се отличават като културно и лингвистично малцинство от останалите подобни групи по факта, че

повече от деветдесет процента от тях имат родители, които не са членове на това малцинство" (M. Marschark, H. Lang и J. Albertini 2002, стр. 43).

Други автори разглеждат този проблем от различен ъгъл. P. Brown и M. Gustafson (1995) считат, че когато член на общността на Глухите хора приеме тази позиция в обществото, той свързва своята идентичност с тази социална група. Например "Глух" се отнася до споделена култура, език и опит, а човек "със слухово нарушение" се отнася до физическото състояние на човек, който не принадлежи към тази култура.

Общността на Глухите хора е толкова активна, че организира свои национални и международни изяви, включително олимпийски игри за глухи, световни първенства по различни спортове (футбол, борба, футзал, тенис на маса, бадминтон), годишни награди за постижения в областта на киното, телевизията, видео продукцията, мултимедията и интернет. Една от тях във Великобритания е „Remark!".

Както твърди Furth (1968, по D. Markoulis и M. Christoforou 1991), когато глухите деца се сравняват с чуващи връстници по отношение на когнитивни познания, те показват по-ниски резултати. Това се дължи на тяхната социална среда, а не на недоразвитие на езиковата система. Многократно е доказвано, че Глухите деца, които общуват на жестов език, имат по-богат речников фонд и по-големи възможности за пълноценно езиково общуване.

Шести мит: Истинските билингви никога не смесват езиците, които знаят. Тези, които го правят, са „семи-лингви".

Билингвите понякога смесват езиците, които ползват, което кара монолингвите да се запитат дали те въобще могат да разграничат езиците помежду им. Обикновено проблемът не е истинско объркване на езиците, а прояви на явленията "пренос" и "интерференция" (виж параграф 1.2., понятия "пренос" и "интерференция"). Това състояние е отчасти аналогично на явлението "на върха на езика" или "смяна на кодовете", когато говорещият несъзнателно преминава от единия език на другия. Когато това се прави съзнателно, то най-често цели постигане на по-силен ефект (например в песни). Отчасти сходна е ситуацията и при смесването на разговорния стил или книжовния език с жаргона. В ранните етапи на езиковото си развитие много билингвални деца използват двата езика едновременно.

Семи-лингвизмът е по-сериозно и по-рядко срещано състояние, което се появява, когато дете се опитва да научи два или повече езика в неблагоприятна обстановка и успява да се справи частично и с двата.

Седми мит: Билингвите имат раздвоена самоличност.

Някои билингви споделят, че се чувстват така, сякаш имат по една самоличност за всеки от езиците, които владеят и тя се проявява, когато говорят съответния език (виж параграф 1.2., понятие "билингвизъм"). Това е така, защото те спазват нормите на съответната култура, един от носителите на която е езика. Например, когато говорят на английски, те влизат в културната роля, която се очаква от тях в англоговорящото общество. Тази роля се изменя, когато те говорят испански и са сред испаноговорящи събеседници. Смяната на езиците предполага и промяна на културните очаквания. "Фактът да споделяш една лингвистична общност предполага и да си част от една обща култура" (Р. Бретон 2003, стр. 29).

Раздвояването на личността е психично състояние. То не е пряко свързано с ползването на два или повече езика, нито с принадлежността към съответните културни традиции.

Осми мит: Монолингвизмът е правилото, билингвизмът – изключението.

Съществува разлика между индивидуален, национален и социален билингвизъм (виж параграф 1.2., понятие "билингвизъм"). В света не е провеждано прецизно проучване за установяване броя билингви и по обективни причини е вероятно такова да не бъде предприето. Основателно е да се предположи, че повече от половината население на планетата е билингвално. Част от хората все още живеят на места, където монолингвизмът е нормата. Това им предоставя субективна представа за света. Колкото повече езици знае човек, от толкова повече дървета бере плодове, вкусва ги, съпоставя ги – по аромат, форма, цвят, вкус. С тази метафора може да се съпостави безценното ползване на информацията в оригиналния й вид, незаменимия досег до авторовия замисъл, който не е деформиран от превода. Схващането на Карл V, с което завършва въведението, намира своето логично място и тук: "Човек е толкова пъти човек, колкото езици знае".

Девети мит: Трябва да се внимава за точното спазване на правилата при овладяването на два езика, защото в противен случай детето никога няма да може да ги научи.

Повечето хора смятат, че единственият начин да се възпита успешно билингвално дете е строгото следване на определена схема и правила. Най-често това е говоренето и на двата езика у дома. Практиката показва, че децата научават двата езика независимо от това каква схема или правила са избрани от родителите, стига те да са езиково, социално и психологически подходящи за конкретното дете (Myths about bilingualism 2010).

Десети мит: Хората не могат да научат нов език след определена възраст.

Колкото по-рано започне изучаването на език, толкова по-лесно става овладяването му. Биологични причини обуславят факта, че малко хора в зряла възраст могат да се научат да говорят нов език плавно и без акцент. Въпреки това, хората могат да овладяват полезни езикови умения на

всяка възраст (виж параграф 1.2., понятие “интерференция”). Научаването на нов език може да се съпостави с любовта: както десет годишни, така и осемдесет годишни хора живеят под нейната омая. За овладяване на нов език и за усещане на нови любовни трепети няма възрастова граница, като майчиният език и истинската любов оставят всекиму трайни следи в ума и сърцето.

След като десет от най-често срещаните митове за билингвизма са развенчани, следва да се навлезе по-пространно в научната и практическа терминология от областта на чуждоезиковото обучение за хора със слухови нарушения. Някои от крайъгълните понятия в тази сфера се представят в глава 2. Направен е опит те да се оформят в три ядра: термини от областта на лингвистиката, слухово-речевата рехабилитация и чуждоезиковото обучение.

Заключение

При овладяването на чужд език е важно да се постави началото на процеса. След покоряването на върха-цел винаги се оказва, че зад него има следващ, по-висок и по-предизвикателен връх, който не е бил видим дотогава. Поради тази причина не може да се твърди за даден чужд (а дори и за ро̀ден) език, че е научен. Той продължава да бъде изучаван. Цял живот.

Мотивацията за пристъпване към овладяване на чужд (английски) език е различна и строго индивидуална. Когато тя е вътрешна, работата на обучителя се улеснява и процесът протича активно от двете страни. Наличието само на външна мотивация при учащите е хвърлена ръкавица към учителя. От неговите умения и професионализъм зависи тя да се трансформира във вътрешна мотивация, дори в потребност.

По представената в тази книга карта всеки водач или пътешественик може да направи свой маршрут. Не е задължително пътешествието да бъде в организирана група: по-смелите могат да тръгнат и сами. Успех!

Литература

Балканска, Н. (1997) – а. Въвеждане на родителите на деца с увреден слух в терапевтичната работа. Педагогика, кн. 2

Балканска, Н. (1997) – б. Формиране на ранни комуникативни способности при децата с увреден слух. Педагогика, кн. 8/9

Балканска, Н. (1997) – в. Етапи на овладяване на езика от децата. Специална педагогика, кн. 2

Балканска, Н. (2002) Граматическа компетентност на глухите деца от начална училищна възраст. С., Докт. дис.

Балканска, Н. (2009) Кохлеарната имплантация в детска възраст. Приложение, рехабилитация, обучение. С., Парадигма

Балтаджиева, Анг. (1992) Към характеристиката на някои качества на личността у подрастващите с намален слух. В: Социализация на децата с нарушения. С.

Балтаджиева, Анг. (ред.) (2000)Учителят в помощ на интегрираните деца с увреден слух. С., Съюз на глухите в България

Балтаджиева, Анг., Ц. Попзлатева (1993) Оптимизиране на корекционно-възпитателния процес в индивидуалните занятия с глухи ученици от началните класове. В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски", т. 85

Басилова, Т. И. Цукерман. **(1996)** Международная конференция по билингвистическому обучению глухих детей. Дефектология, кн. 6

Басова, А., С. Егоров (1984) История сурдопедагогики. М., Просвещение

Березенская, Л. (1994) Жестовая речь как одно из средств общения слабослышащих школьников. Дефектология, кн. 3

Борисова, В. (1994) Приемы развития наглядного мышления глухих учащихся. Дефектология, кн. 6

Боровлева, Р. (1999) Материалы к методике работы по обучению восприятию устной речи школьников с нарушенным слухом, обучающихся в массовой школе. Дефектология, кн. 3

Боскис, Р. М. (1963) Глухие и слабослышащие дети. М.

Бретон, Р. (2003) География на езиците. С. Издателска къща "Одри"

Български тълковен речник (1976) С., Наука и изкуство

Веселинов, Д. (2004) Развитие на системата от равнища на владеене на чужд език. Чуждоезиково обучение, кн. 2

Виготски, Л. С. (1983) Мислене и реч. С., Наука и изкуство

Виденов, М. (2005) Диглосията с оглед на българската езикова ситуация. С., Академично издателство „Марин Дринов”

Върбанова, Р. (2001) Мултиплени разстройства. Бл., Университетско издателство „Неофит Рилски”

Гарова, Н. (2003) Някои аспекти в интелектуалната дейност на децата със слухова увреда. В: Специална педагогика и специална психология. Ш., Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”

Гачев, Гр. (2010) Краят на шльокавицата От: http://webcafe.bg/id_1228993220_Krayat_na_shlyokavitsata [09.06.2010]

Гейльман, И. Ф. (2001) Знакомтесь: ручная речь. М., Загрей

Георгиева, М. (2004) Развиване на комуникативни умения на деца, изучаващи чужд език. Чуждоезиково обучение, кн. 2

Герганов, Е. (1997) Билингвизъм в началното образование. Начално образование, кн. 7

Гилевич, И., Л. Тигранова (1996) К проблеме интеграции (программа подготовка учителей массовых школ к работе с детьми с нарушениями слуха). Дефектология, кн. 6

Данчев, А. (1992) Чуждоезиково обучение, кн. 4

Данчев, А. (1995) Българска транскрипция на английски имена. С., Отворено общество

Даскалова, Ф. (1983) Как детето се научава да говори. Предучилищно възпитание, кн. 9

Даскалова, Ф. (2003) Психолингвистика. С., Даниела Убенова

Делева, М. (1998) Детската градина и социалното приобщаване на глухите деца в обществото. В: Съвременни подходи в образованието на лицата с увреден слух. С.

Денев, Д. (1969) Мислене и език в говорното развитие на децата. С.

Джонев, С. (1996) Социална психология. т. 2. С., Софи – Р

Димитрова-Гюзелева, С. (1999) Оценяване на аргументативен тип есе в английския и българския език. С., Докт. дис.

Дионисиева, К. (1992) Социално обкръжение и комуникативни особености на децата с увреден слух от масовото училище. В: Социализация на децата с нарушения. С.

Дионисиева, К. (1996) Глухотата в детска възраст: Ранно откриване и въздействие. С.

Дионисиева, К. (2004) Предоперативната рехабилитация на деца с увреден слух, кандидати за кохлеарна имплантация. Специална педагогика, кн. 1

Дионисиева, К. (2005) Съвременни аспекти на слухово-речевата терапия при деца с прелингвална глухота. Югозападни листи, кн. 2

Дринова, Р. (1996) Индивидуализация и социализация в обучението по чужд език. Чуждоезиково обучение, кн. 3 – 4

Държавни образователни изисквания за учебно съдържание (2001) Културно-образователна област: Чужди езици. Чуждоезиково обучение, кн. 1

Държавни образователни изисквания по чужди езици (английски, испански, италиански, немски, руски и френски език). От: http://www.minedu.government.bg/opencms/opencms/left_menu/documents/ [16.03.2009].

Желязков, С. (2004) Комуникативният подход при усвояване на основни граматични категории в английския език от български деца в предучилищна възраст. С., Докт. дис.

Зайцева, Г. (1987) Методы изучения системы жестового общения глухих. Дефектология, кн. 1

Зайцева, Г. (1992) Словесно-жестовое двуязычие глухих. Дефектология, кн. 4

Закон за транслитерация (2009) Държавен вестник бр. 19/13.03.2009

Замфиров, М. (2006) – а. Мултимедийно обучение по физика и астрономия за ученици с увреден слух. Специална педагогика, кн. 2

Замфиров, М. (2006) – б. Статистически анализ на степента на усвояемост на учебен материал в културнообразователната област Природни науки и екология 5.-8. клас от ученици със слухови нарушения в специализирани училища в България и Унгария. Специална педагогика, кн. 4

Замфиров, М. (2007) Жестов език, орален метод и кохлеарна имплантация в света на глухите. Специална педагогика, кн. 2

Замфиров, М., Св. Съева (2004) Жестов речник по Човекът и природата, Физика и Астрономия. С. Алтера

Зикеев, А. (1997) Речевая подготовленность глухих учащихся к обучению по общеобразовательным программам. Дефектология, кн. 1

Иванов, В., Ан. Николова (1993) Детето с увреден слух в семейството. С.

Иванов, В. (1995) История на сурдопедагогиката /с христоматия/. С., Веда-Словена – ЖГ

Игнелзи, С. (2001) Учебна среда и обучение на децата със специални педагогически потребности. С., Фондация „Програма Стъпка по Стъпка”

Илиева, А. (1987) Методика на чуждоезиковото обучение. С., Наука и изкуство

Илиева, А., Х. Хелмих (1989) Методически понятия в обучението по чужд език (справочник). С., Народна просвета

Исенина, Е. (1988) Развитие дословесной комуникации и деятельности с предметами у гулухих с слышащих детей второго года жизни. Дефектология, кн. 6

Йеснер, У. (2001) Металингвистична нагласа при многоезичните хора: когнитивни аспекти при изучаването на трети език. Чуждоезиково обучение, кн. 5

Карагьозов, Ив. (1998) Въведение в специалната педагогика. В. Търново, Фабер

Карагьозов, Ив., А. Гърбачева (1995) Основи на дефектологията. В. Търново, Абагар

Карагьозов, Ив., Пл. Легкоступ, В. Кацарска (2006) – а. Основи на специалната педагогика /част втора/. В. Търново

Кацарска, В. (1999) Адаптиране на деца с нарушен слух към условията на общообразователните училища. В: Интегрирано обучение на деца с увреден слух в общообразователните училища. кн. 6. С., АРДУС

Кацарска, В. (2000) Значимост на процесите интеграция и социална адаптация при деца с нарушен слух и по-важни условия за осъществяването им у нас. В: Интегрирано обучение на деца с увреден слух в общообразователните училища. кн. 7. С., АРДУС

Кацарска, В. (2001) Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения. Б., Университетско издателство „Неофит Рилски"

Кацарска, В., М. Христова (2006) – б. Книга за родителите на деца със слухови нарушения. С.

Климентенко, А. Д., А. А. Миролюбов (ред.) (1987) Теоретични основи на методиката на обучението по чужди езици в средното училище. С., Народна просвета

Колтуненко, И. (1980) Развитие речи глухих школьников. М., Просвещение

Костадинова, Ст. (2008) Теория и практика на редактирането в книгоиздаването – лекционен курс.

Кузьмичева, Е. (1983) Развитие речевого слуха у глухих. М., Педагогика

Кузьмичева, Е., Е. Яхнина, О. Шевцова. (2003) Развитие устной речи у глухих школьников. М., НЦЭНАС

Левтерова, Д. (1996) Специфика на пространствената перцепция при глухи деца (на възраст 5 – 7 години). С., Докт. дис.

Левтерова-Гаджалова, Д. (2002) Актуални проблеми на специалното образование.

Леонгард, Э., Е. Самсонова, Е. Иванова (1990) Я не хочу молчать!. М., Просвещение

Лозанова, Сл. (2002) Предпоставки за развитие на билингвизма като метод за обучение на деца с увреден слух. Специална педагогика, кн. 2

Лозанова, Сл. (2006) Теоретични постановки на обучението по жестомимичен език. Специална педагогика, кн. 4

Лурия, А. Р. (1984) Език и съзнание. С. Наука и изкуство

Мавлов, Л. (2000) Фундаментална неврология. С., Бойко Стаменов

Матанова, В. (2001) Дислексия. С., Софи-Р

Милачков, Р. (2003) Начало на държавно организирано обучение на глухи деца в България. В: Специална педагогика и специална психология. Ш., Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”

Милиев, Д. (2000) Теория и методика на логопедичната ревалидация при аномалии на графичната комуникация. Бл., Университетско издателство „Неофит Рилски”

Милиев, Д., Р. Върбанова, Д. Георгиева, В. Кацарска (2001) Логопедия. Б., Университетско издателство „Неофит Рилски”

Миронова, Э., Н. Шматко (1995) Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа. Дефектология, кн. 4

Михайлова, Ф. (2005) Специфични средства за вербална и невербална комуникация. Ст. Загора

Молхова, Ж. (1975) Един езиковед за чуждоезиковото обучение. С., Народна просвета

Набокова, Л. А. (2005) О преподавании английского языка глухим и слабосльшащим студентам ВУЗа. Дефектология, кн. 6

Национален план за интегриране на деца със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания в системата на народната просвета. От: http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/plan_spec_potrebnosti.pdf [21.01.2008]

Павликова, М., М. Иванова (2010) Программа по курсу английского языка для 5-6 (7) классов. От: http://schools.keldysh.ru/uvk1838/Russian/progengl.htm [02.09.2010]

Патев, П. и съавт. (1995) Входно-изходно равнище на учебния предмет чужд език. Чуждоезиково обучение, кн. 4 – 5

Пачев, А. (**1993)** Малка енциклопедия по социолингвистика. Пл., Евразия – Абагар

Петров, Ив. (2005) Хайка за вълци. С.

Пирьов, Г. (1960) Детска психология с дефектология. С., Наука и изкуство

Попзлатева, Ц. (1994) Общуване и формиране на Аз-образа при глухи ученици. В: Социализация на децата с нарушения. С.

Попзлатева, Ц. (1998) Научно-практически предпоставки за социалната и културната интеграция на учениците с увреден слух. В: Съвременни подходи в образованието на лицата с увреден слух. С.

Попзлатева, Ц. (1999) Психология на развитието при слухо – речева рехабилитация. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

Попзлатева, Ц. (2004) Жестовият език – уникален естествен експеримент в невропсихологията. Специална педагогика, кн. 4

Радоева, Св., П. Златанова (1998) Възможности за интеграция на децата с увреден слух от ранна предучилищна възраст. В: Съвременни подходи в образованието на лицата с увреден слух. С.

Радулов, Вл. (**1995)** Интегрираното обучение и специалните училища. Ш., Аксиос

Радулов, Вл. (1996) Децата със специални педагогически нужди в училището и обществото. Б., Дарс

Радулов, Вл. (1999) Рехабилитация на зрително затруднените. Б., Дарс

Радулов, Вл. (2003) Сравнително специално образование. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски"

Радулов, Вл. (2004) Педагогика на зрително затруднените. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски"

Райнов, В. (**1993)** Символното поведение на човека. Издателство на БАН

Рангелов, С. (2002) Граматичен развой на детския език с оглед на морфологичната система. С., Санра

Рангелов, С. (2005) Методически основи на ранното чуждоезиково обучение. С., Архимед

Речицкая, Е. (ред.) (2004) Сурдопедагогика. М., Гуманитарный издателский центр

Речник на българския език (1981) т. 3. С., БАН

Речник на българския език (1984) т. 4. С., БАН

Речник на българския език (2004) т. 12. С., Проф. Марин Дринов

Самалиева, М. (2001) Стратегии на усвояване при изучаване на произношението по чужд език (английски). Чуждоезиково обучение, кн. 6

Свартхолм, Кр. (2001) Изучаване на втори език при глухите хора.

Сводина, В. (1998) Интегрированное воспитание дошкольников с нарушенным слухом. Дефектология, кн. 6

Симеонова, Й. (2000) Чуждоезиково обучение и комуникативна ориентация на преподавателя. Чуждоезиково обучение, кн. 1

Славова, Е. (2001) Кохлеарната имплантация – нов за България, принципно различен метод за слухопротезиране. Специална педагогика, кн. 1

Спиридонова, Й., С. Върбанова (1994) Слухопротезиране в детска възраст. В: Социализация на децата с нарушения. С.

Стефанова, П. (1999) Методика на чуждоезиковото обучение. С., Парадигма

Стефанова, П. (2007) Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване. С., Сиела

Стефанова, П., Т. Шопов (1996) Изследване на постиженията в обучението по чужд език в средното училище. Чуждоезиково обучение, кн. 6

Стойчева, М. (2005) Европа на езиковото многообразие. Чуждоезиково обучение, кн. 5

Стойчева, М. (2006) – а За Европейското измерение на езиковото обучение. Общата европейска езикова рамка. Чуждоезиково обучение, кн. 1

Стойчева, М. (2006) – б Многоезичие и европейска идентичност. Чуждоезиково обучение, кн. 4

Стоянова, И. (2004) – а Жестомимичният език от социолингвистична и психолингвистична гледна точка. От: http://ide.li/modules.php?name=News&file=article&sid=255 [01.04.2007]

Стоянова, И. (2004) – б Жестомимичният език от социолингвистична и психолингвистична гледна точка – продължение. От: http://ide.li/modules.php?name=News&file=article&sid=256 [01.04.2007]

Съева, Св. (2005) Екстериорната (градска) лингвистична среда и глухите хора. Югозападни листи 2005/2

Съева, Св. (2007) Мултимедийна стратегия за овладяване на английски език от ученици със слухови нарушения от 9, 10 и 11 клас в специалните училища. Докт. дис.

Съева, Св. (2008) – а Лингвистичен анализ на термините за жестов език в Европейския съюз. В: Съвременни тенденции в специално-педагогическата и логопедичната терминология. С.

Съева, Св. (2008) – б Особености при лица със слухови нарушения с би/трилингвистичен езиков статус. В: Наръчник за работа с хора с увреден слух. С.

Съева, Св. (2009) Глухота в семейството. С. Аеропрес БГ

Съева, Св. (2010) Типични грешки при ученици със слухови нарушения в първите етапи на обучението по английски език. Специална педагогика, кн.3

Съева, Св., М. Замфиров (2006) Английски език за хора с увреден слух (начинаещи). CD-ROM

Терзийска, П. (2005) Интегрирано обучение на деца със специални образователни потребности. Бл. Университетско издателство „Н. Рилски"

Терзийска, П. (2008) Работа с деца със специални образователни потребности. С.

Терзийска, П. (2009) Съвременни измерения на специалното образование. Бл. Университетско издателство „Н. Рилски"

Тимчев, Л., Л. Мавлов, Д. Милиев (1990) Кратък терминологичен речник за дефектолози. Бл.

Трайковски, В. (1999) Генетични аспекти на глухотата. Специална педагогика, кн. 4

Увалиев, Х. (2005) Обучението по френски език. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски"

Уфимцева, Л. и съавт. (2005) Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общообразовательную школу. Дефектология, 2005, кн. 4

Фуряева, Т. (1999) Интегрированный подход в организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии. Дефектология, кн. 1

Цветкова-Арсова, М. (2002) Обучение на зрително затруднени с множество увреждания и на сляпоглухи. С., ЕкоПринт

Цветкова-Арсова, М. (2004) Обучение на сляпоглухи деца и юноши. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

Чакърова, Н. (2003) Билингвизмът и трудностите в обучението. В: Специална педагогика и специална психология. Ш., Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”

Чолакова, М. (2000) Включващо ли е интегрираното обучение? Специална педагогика, кн. 3

Шопов, Т. (1996) Четириизмерен модел за анализ на учебните методи. Чуждоезиково обучение, кн. 3 – 4

Шопов, Т. (2005) – а Вторият език. Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

Шопов, Т. (2005) – б Чуждоезиковата методика. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски”

Янулов, Н., М. Радулов, Х. Георгиев (1961) Кратък мимически речник. С., Народна просвета

Ячова, З. (2001) Сравнение на моделите за интегрирано обучение на децата със слухови нарушения. Специална педагогика, кн. 1

Јачова, З. (2003) Значењето на визуелната перцепција на говорот за едукацијата слушно оштетените ученици. В: Специална педагогика и специална психология. Ш., Университетско издателство „Епископ Константин Преславски”

Ambareva, M. (2005) English Language Teaching for Deaf and Hard-of-Hearing Students. Thesis – Master Degree. St. Kliment Ohridski Sofia University, Faculty of Classical and Modern Philology, Department of Methodology of Foreign Language Teaching

Andrews, J., I. Leigh, M. Weiner (2004) Deaf People. Evolving Perspectives from Psychology, Education, and Sociology.

Archbold, S. et. al. (2002) The Educational Settings of Profoundly Deaf Children with Cochlear Implants Compared with Age-Matched Peers with Hearing Aids: Implications for Management

Arnold, P. (1993) The Sociomotoral Reasoning and Behavior of Deaf Children. Journal of Moral Education. Vol. 22, Issue 2

Ascribe Health & Fintness News Service (2003) Early Implants Found to be Critical in Establishing Hearing Pathway. Ascribe Health & Fintness News Service, 1/3/2003

Barnard, R., T. Glynn (eds) (2003) Bilingual Children’s Language and Literacy Development. Great Britain. Cromwell Press Ltd.

Begley, S., T. Hayden (1999) Talking From Hand to Mouth. Newsweek. Vol. 133, Issue 11, 15/03/1999

Bonn, D. (1998) Tune In Early For Best Results With Cochlear Implants. Lancet, 12/05/98, Vol. 352, Issue 9143, p. 1836

Bornstein, H., K. Saulnier, L. Hamilton (eds) (1989) The Comprehensive Signed English Dictionary. Gallaudet University Press

Bouvet, D. (1990) The Path to Language. Bilingual Education for Deaf Children. Great Britain

Brown, P., M. Gustafson (1995) Showing Sensitivity to Deaf Culture. ASHA. Vol. 37, Issue 5, May 1995

Campbell, P. (2001) A Struggle for Identity. Humanities, Mar/Apr2001, Vol. 22, Issue 2

Champion, J., R. Holt (2000) Are We Dealing with Hearing-Impaired Children Correctly? British Dental Journal, Vol. 189, No. 3, Aug 12 2000

Clark, G., R. Cowan, R. Dowell (1997) Cochlear Implantation for Infants and Children. Advances. San Diego/London, Singular Publishing Group Inc.

Clarke, B., D. Stewart (1986) Reflections on Language Programs for the Hearing Impaired. The Journal of Special Education. Vol. 20, No. 2/1986

Crouch, R. (1997) Letting the Deaf be Deaf: Reconsidering the Use of Cochlear Implants in Prelingually Deaf Children. Hastings Center Report 27, no. 4 (1997): 14-21, Vol. 27, Issue 4

Desselle, D. L. Pearlmutter (1997) Navigating Two Cultures: Deaf Children, Self-Esteem, and Parents' Communication Patterns. Social Work in Education. Jan '97, Vol. 19, Issue 1

Developing European Language Portfolio for the Deaf and Hearing-Impaired От: http://www.deafport.eu/ [09.06.2009]

European language portfolio (2009) От: http://www.eelp.org/eportfolio/index.html [15.10.2009]

FDA Consumer (1990) FDA Approves Marketing of Cochlear Implant For Children. FDA Consumer, Vol. 24, Issue 8, Oct '90

Gillen, J. (2003) The Language of Children. United Kingdom

Goldin-Medow, S., C. Mylander (1998) Spontaneous Sign Systems Created by Deaf Children in two Cultures. Nature, Vol. 391/15, January 1998

Goldin-Medow, S., R. Mayberry (2001) How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? Learning Disabilities Research & Practice, 16 (4), 222-229

Große, K. (2004) Migration und ethnische Minderheiten – Ein Thema für die Hörbehindertnepädagogik?. In: Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher natioaler Herkunft – eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertnepädagogik. Germany

Guterman, L. (2001) The Silent Challenge. Chronicle of Higher Education. Vol. 47, Issue 26, 09/03/2001

Hammes, D. et. al. (2002) Early Identification and Cochlear Implantation: Critical Factors for Spoken Language Development. Ann Atol Rhinol Laryngol, 111

Harris, L., C. VanZandt, T. Rees (1997) Counseling Needs of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing. School Counselor. Vol. 44, Issue 4, Mar 1997

Health & Medicine Week (2001) Animated 3-D Boosts Deaf Education. 03/19/2001

Hegde, M. (1991) Introduction to Communicative Disorders. Texas, Pro-Ed, Inc.

Henderson, W. (2001) Deaf Children Who Get Cochlear Implants Early in Life Get Best Results. Health & Medicine Week, 01/22/2001

Henkin, Y. et. al. (2003) Changes Over Time in the Psycho-Electric Parameters in Children with Cochlear Implants. International Journal of Audiology, Jul 2003, Vol. 42, Issue 5

Hewitt, B. et. al. (2000) House Divided. People, 12/11/2000. Vol. 54, Issue 25

Higgins, M. (1996) Negative Intraoral Air Pressures of Deaf Children with Cochlear Implants: Physiology, Phonology, and Treatment. Journal of Speech and Hearing Research. Oct '96, Vol. 39, Issue 5

Horgan, J. (1995) A Sign is Born. Scientific American. Dec '95, Vol. 273, Issue 6

Hudson Valley Business Journal (2001) Talking Tutor Software Teaches Deaf Children to Speak. Hudson Valley Business Journal, 03/19/2001, Vol. 11, Issue 26

Hull, R. (1997) Aural Rehabilitation. Serving Children and Adults. Third Edition. San Diego/London, Singular Publishing Group, Inc.

Hyde, M. (2000) Informed Parental Consent for Cochlear Implantation of Young Deaf Children: Social and Other Considerations in the Use of the „Bionic Ear". Australian Journal of Social Issues, May 2000, Vol. 35, Issue 2

International Statistical Calssification of Diseases and Related Health Problems (ICD – 10), Version 2007. От: http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/ [24.02.2007]

Ita, C. (1999) The Psychological Development of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: A Critical Review

Kacarska, V. (2005) – а Development of Skills for Visual Perception of the Verbal Speech in Children form the Primary School. Trakia Journal of Sciences, Vol. 3, № 8. От: http://www.uni-sz.bg/tsj/vol3No8_1/V.Kacarska.pdf [28.02.2007]

Katsarska, V. (2005) – б Factors for Effective Intercultural Cooperation and Integration of Deaf Children from Different Ethnic Origin. In: Interculturality in the Educational Process. The Third International Balkan Scientific Congress, Shtip 22 – 24 September 2005, Macedonia

Lancz, E. (1999) A Magyar Jelnyelv Szótára. Siketek és Nagyothallók Szövetsége. Budapest

Lederberg, A., V. Everhart (1998) Communication Between Deaf Children and Their Hearing Mothers: The Role of Language, Gesture, and Vocalizations. Journal of Speech, Language and Hearing Research, Aug '98, Vol. 41, Issue 4

Lee, C., S. Antia (1992) A Sociological Approach to the Social Integration of Hearing-Impaired and Normally Hearing Students. Volta Review, Volume 94, 359-364, September 1992

Levy, N. (2002) Reconcidering Cochlear Implants the Lessons of Martha's Vineyard. Bioethics, Volume 16, Number 2/2002

Leybaert, J., M. D`Hondt (2003) Neurolinguistic Development in Deaf Children: The Effect of Early Language Experience. International Journal of Audiology. Vol. 42, Supplement 1, Jul 2003

Lynas, W. (1999) Supporting the Deaf Child in the Mainstream School: Is There a Best Way? Support for Learning, Vol. 14, No. 3

Markoulis, D., M. Christoforou (1991) Sociomoral Reasoning in Congenitally Deaf Children as a Function of Cognitive Maturity. Journal of Moral Education. Vol. 20, Issue 1, 1991

Marschark, M. (1993) Psychological Development of Deaf Children. New York/Oxford. Oxford University Press

Marschark, M. (2003) Interactions of Language and Cognition in Deaf Learners: From Research to Practice. International Journal of Audiology. Supplement 1, Vol. 42, Jul 2003

Marschark, M. et. al. (1997) Relations of Language and Thought. The View form Sign Language and Deaf Children. New York/Oxford. Oxford University Press

Marschark, M., D. Clark (eds) (1998) Psychological Perspectives on Deafness. Volume 2. Mahwah, New Jersey, London

Marschark, M., H. Lang, J. Albertini (2002) Educating Deaf Students. From Research to Practice. Oxford/New York. Oxford University Press

McAnally, P., S. Rose, S. Quigley (1987) Language Learning Practices with Deaf Children. Second edition. Texas, USA

McGovern, C. (1994) Deaf People Should Stay Deaf, Some Insist. Western Report 6/6/94, Vol. 21, Issue 25

Mihailova, F. (2005) Investigation of the Different Alternative Communicative Approaches for Language Education of Deaf Children with Deaf and Hearing Parents. Trakia Journal of Sciences, Vol. 3, № 8. От: http://www.uni-sz.bg/tsj/vol3No8_1/F.Mihailova.pdf [20.07.2006]

Miller, P. (1997) The Effect of Communication Mode on the Development of Phonemic Awareness in Prelingually Deaf Students. Journal of Speech, Lanugage & Hearing Research, Oct '97, Vol. 40, Issue 5

Moores, D., K. Meadow-Orlans (eds) (1990) Educational and Developmental Aspects of Deafness. Washington D. C. Gallaudet University Press

Moseley, M., S. Bally (eds) (1996) Communication Therapy. An Integrated Approach to Aural Rehabilitation. Washington D.C. Gallaudet University Press

Mulvaney-Smith, A., M. Lord (1997) The Hidden Handicap. Australia`s Parents. Issue 99, Jun/Jul 1997

Myths about bilingualism (2010). От: http://www.nethelp.no/cindy/myth.html [23.05.2010]

O'Donoghue, G. (1999) Hearing Without Ears: Do Cochlear Implants Work in Children? British Medical Journal. 01/09/99, Vol. 318. Issue 7176

O'Donoghue, G., et. al. (2000) Determinants of Speech Perception in Children After Cochlear Implantation. Lancet, 08/05/2000, Vol. 356, Issue 9228, p. 446 - 449

Paquin, M., J. Braden (1990) The Effect of Residential School Placement on Deaf Children's Performance IQ. School Psychology Review. Vol. 19, Issue 3

Pisoni, D. (1999) Individual Differences in Effectiveness of Cochlear Implants in Children who are Prelingually Deafened. Volta Review., Vol. 101, Issue 3

Pulse Clinical (2002) Detecting and Treating Deafness in Children. Pulse Clinical, October 7, 2002, pp 54-57

Quallis-Mitchell, P. (2002) Reading Enhancement for Deaf and Hard-of-Hearing Children Through Multicultural Empowerment. Reading Teacher. Vol. 56, Issue 1, September 2002

Rash, W. (1997) Making the Internet Live Up to Its Full Potential. Communications Week, 06/16/'97. Issue 668

Richards, J. C., T. S. Rodgers (1992) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge. Cambridge University Press

Rogova, G. (1875) Методика обучения английскому языку. М.

Rubinstein, J. (2002) Paediatric Cochlear Implantation: Prosthetic Hearing and Language Development. Lancet, 8/10/2002, Vol. 360, Issue 9331

Sanders, D. (1988) Teaching Deaf Children Techniques and Methods. Boston/Toronto/San Diego. A College-Hill Publication

Saunders, N. (2002) Detecting and treating deafness in children. Pulse clinical

Schein, J., D. Stewart (1995) Language in Motion. Expolring the Nature of Sign. Washington D. C., Gallaudet University Press

Schmidtova, M. (2004) Spezifische Bildung hörbehinderter Kinder unterschiedlicher ethnischer und nationaler Herkunft in der Slowakischen Republik. In: Hörbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher natioaler Herkunft – eine internationale Herausforderung an die Hörbehindertnepädagogik. Germany

Senghas, A., M. Coppola (2001) Children Creating Language: How Nicaraguan Sign Language Acquired a Spatial Grammar. Psychological Science, Vol. 12, No. 4, July 2001

Shantie, C., R. Hoffmeister (2000) Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue. Journal of Education. Vol. 182, Issue 3

Spencer, L. et. al. (1997) Reading Skills in Children with Multichannel Cochlear-Implant Experience. Volta Review, Fall '97, Vol. 99, Issue 4

Stakes, R., G. Hornby (1996) Meeting Special Needs in Mainstream Schools. A Practical Guide for Teachers. London

Stewart, D., T. Kluwin (2001) Teaching Deaf and Hard of Hearing Students. Content, Strategies, and Curriculum. Gallaudet University Press

Tong, C., A. Cornes, C. Wiltshire (1999) Through the Glass Darkly: Deaf Children from Non-English Speaking Background families. Australian Psychiatry. Volume 7, Number 6, December 1999

Total physical response (2010) От: http://www.tpr-world.com/ [09.08.2010]

Van Uden, A. (1970) A World of Language for Deaf Children: Part 1. Basic Principles. Second revised edition. Rotterdam University Press

Vestberg, P. (1997) Educating the Deaf in Denmark. Copenhagen. Denmark

Walters, L. (2001) Sign Facilitation in Word Recognition. Journal of Special Education. Vol.35, Issue 1, Spring 2001

Watson, L., S. Gregory, S. Powers (1999) Deaf and Hearing Impaired Pupils in Mainstream Schools. London, David Fulton Publishers

Zacharis, T. et. al. (1992) Language and Literacy in Early Childhood; Camping, Canoes, and Adventure for Profoundly Hearing-Impaired Children. Volta Review, Volume 94, 359-364, September 1992

© Светослава Съева

ГЛУХОТА И БИЛИНГВИЗЪМ

Рецензенти: доц. д-р Венета Кацарска

ст. ас. д-р Милен Замфиров

Коректор: Марина Накова

Предпечатна подготовка:

Българска. Издание първо. Излязла от печат 2010 г.

Формат..... Печатни коли.....

Издателство.....

Печат.....

ISBN: