

ОБЗОРЕН ДОКЛАД НА НУЖДИТЕ И ДОБРИТЕ ПРАКТИКИ

Славина Лозанова и Ивелина Стоянова

Институт „Науки за глухите хора“

София • 2021

Разработката е част от дейност по проект *„Онлайн учене при учениците със слухови нарушения: Оценка на езиковата компетентност и стратегии за преодоляване на комуникативните затруднения“*, финансиран от Фондация „Америка за България“ по програма *„Следващите 10 – в подкрепа на значими идеи през следващите десет години“*.

**AMERICA FOR
BULGARIA
FOUNDATION**

us4bg.org

Фондация „Америка за България“ е независима, неправителствена и неполитическа американска благотворителна фондация, която работи в партньорство с български организации за укрепване на частния сектор и демократичните институции в страната.

Фондацията е плод на успеха на Българо-американския инвестиционен фонд (БАИФ), създаден през 1991 г. От Конгреса на САЩ с подкрепата на Американската агенция за международно развитие. За повече информация: www.us4bg.org.

Подкрепата за Институт „Науки за глухите хора“ е осигурена от Фондация „Америка за България“. Изявленията и мненията, изразени тук, принадлежат единствено на Институт „Науки за глухите хора“ и не отразяват непременно вижданията на Фондация „Америка за България“ или нейните партньори.



Институт „Науки за глухите хора“

София, 2021

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЪРВА ЧАСТ. Основни постановки	5
Кратки дефиниции на основните понятия	6
Съвременни измерения на глухотата	12
Глухи общности – език – комуникация – пълноценно функциониране в личностен, образователен и професионален план	13
Билингвизъм и жестов език	15
Езиково планиране	18
Първа фаза: Изграждане на езикова демография на средата	19
Втора фаза: Регистриране на езиковия профил на детето	19
Трета фаза: Избор на протоколи и инструменти за оценка на езиковата компетентност	23
Четвърта фаза: Анализирание на ролите и отговорностите на специалистите и възрастните	25
Пета фаза: Създаване на индивидуален езиков план	27
Наблюдения и изводи	28
Оценка на езиковата компетентност и езиковите умения	29
Компоненти на методологията за оценка	29
Оценка на езика и езиковите умения	30
Методи за езикова оценка като част от обща психологическа оценка и оценка на познавателното развитие	32
ВТОРА ЧАСТ. Обзор на приложните разработки	34
Обхват на съдържанието в рамките на оценката на езиковата компетентност	35
Подбор на методи и инструменти за оценка на езиковата компетентност	43

Обобщено представяне на популярни методи за оценка на езиковата компетентност, приложими за деца и ученици с глухота и слухови нарушения	46
Методика на Martha French	46
Тестване на Питър Пол чрез когнитивно интерактивен подход	48
Macarthur Communication Development Inventory	49
Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills	50
Test for Reception of Grammar	50
British Picture Vocabulary Scale	50
British Sign Language Development Receptive Skills Test	51
Renfrew Action Picture Test	52
Renfrew Bus Story Test	52
South Tyneside Assessment of Syntactic Structures	53
BSL Development: Production Test	53
New Reynell Developmental Language Scales	54
Derbyshire Language Scheme	55
Aachen Test for basic German Sign Language Competence	56
Сравнителен анализ на методи за американския жестов език	57
Тестова батерия за изследване на езиковото развитие	57
Методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците	60
Обобщение и насоки	61
БИБЛИОГРАФИЯ	64

ПЪРВА ЧАСТ.

Основни постановки

Кратки дефиниции на основните понятия

Глух, глухота

Слуховите нарушения включват различна степен на слухова загуба, при която е затруднено възприемането на реч, а поради това е ограничен достъпът до език и е затруднено езиковото развитие. В разработката използваме определението „глухи“ като обобщение за всички лица със слухови нарушения, независимо от степента на слухова загуба. В групата на глухите хора се включват лица с дълбока (пълна) или практическа глухота, при които няма запазен функционален слух и слабочуващи (тежкочуващи) с частично запазен слух в различна степен. Включват се и кохлеарно имплантирани лица (с едностранна или двустранна имплантация) или слухопротезирани. Независимо от степента на съхранен слух и технологичните средства за компенсация на слуха, глухите хора, особено в детска възраст, се сблъскват със сходни предизвикателства и имат нужда от подходяща подкрепа.

Език, словесен език

Използваме названията „словесен език“, „вербален език“ и „говорим език“ взаимозаменяемо за означаването на говоримите, вокални езици, при които основна е устната форма. В този текст говорим основно за българския език. В говоримите езици основната единица е думата, която се характеризира като единство между форма и значение. Първичната модалност е устната реч, при която имаме артикулационно-акустично произвеждане на речта (говорене) и слухово възприемане (слушане). Речта може да се предаде и в писмена форма чрез графични знаци (писане), които се възприемат зрително (четене). Това са традиционно и компонентите за оценка на езиковата компетентност на словесен език.

Жестов език

За разлика от словесните езици, при които основната модалност е устната, а основната единица е думата, при жестовия език основната модалност е двигателно-пространствената и основната единица е жестовият знак (жестът). Всеки отделен жест се характеризира с конфигурация на ръката, позиция и изпълнение в пространството, както и с обособено значение. Жестовите езици се характеризират със специфична лексикална система от жестове и специфична граматика – система от правила за тяхното съчетаване в жестовата реч.

Билингвизъм

Билингвизмът е характеристика на езиковото развитие, при което детето овладява два езика в ранна възраст и ги ползва в общуването си. Двата езика може да се владеят добре в еднаква степен. Преобладават обаче случаите, при които единият език се владее по-добре, като първи език, докато другият може да е овладян само частично. Под „първи език“ разбираме езиковата система, която детето усвоява първа и използва активно в ранна детска възраст по естествен начин и която много често остава и доминираща през неговия живот.

Бимодален билингвизъм

При ранно двуезичие (билингвизъм) в контекста на глухотата детето усвоява успоредно жестов и словесен език. В този случай също можем да смятаме, че жестовият език е първи език, независимо че се усвоява успоредно със словесния. Тази форма на билингвизъм е известна като бимодален билингвизъм, защото включва две модалности – устна (или писмена, или и двете) при словесния език и пространствено-двигателна при жестовия език.

Когато жестовият език се усвои в по-късна възраст, след като вече са придобити добри умения на словесния език, езиковата компетентност се изгражда на базата на словесната и в този случай се говори за усвояване или изучаване на жестовия език като „втори език“. С течение на времето двата езика може да се използват едновременно, а в някои случаи жестовият език (втори език) може също да заеме доминираща функция в ежедневно общуване на глухия човек.

Езикова компетентност

Езиковата компетентност представлява набор от знания и умения, които определят равнището на владене на езиковата норма като способност за генериране и разбиране на различни изказвания и конструкции в речта според граматическите правила на езика, конвенционално договорени в естествените условия на общуване на неговите носители. Езиковата компетентност на български словесен език се определя от равнището на владене на стандартната норма за българския език. Езиковата компетентност на български жестов език се свързва със способността за произвеждане и разбиране на жестава реч според установените стандарти за езика.

Комуникативна компетентност

Езиковата компетентност се разглежда като съставна част на комуникативната компетентност, която се свързва не само със способността за продукция и разбиране на езиков код според стандартите на конкретен език, но и с уменията за неговото използване в различни ситуации, с различни събеседници и с различна цел. Тук се включват стратегическа компетентност, дискурсна компетентност, социолингвистична и социокултурна компетентност и др.

Грамотност

Грамотността традиционно се свързва с владенето на писмената форма на езика и книжовната норма. Обхваща съвкупността от умения, включващи четене и писане, разбиране на прочетеното и написаното според социалния контекст, в които се случват тези процеси, съвкупността от умения за боравене с елементите на писмените форми на комуникация на словесните езици, необходими за четене и писане.

Традиционно не говорим за грамотност в контекста на жестовите езици, тъй като те не разполагат с писмена модалност (освен условна символна система за записване на жестовете). Системата за записване на жестовете няма приложение в непосредствената комуникация за предаването на информация, за разлика от писмената форма на словесния език. Уменията за кодиране и декодиране на информация в жестов код, която се записва на носител за съхранение за целите на обучението, творчеството, изкуството, културата и др., са по-скоро компонент на металингвистичната компетентност.

Четивна грамотност

Четивната грамотност се отнася до способността да се използват уменията за четене и осмисляне на прочетеното съдържание, които са необходими за пълноценно и активно участие на човек в живота, за писмено общуване на работното място, у дома, в училище и други практически ситуации. Равнището на развитие на уменията позволява на взаимодействащите с текста да извличат информация от него, да го интерпретират и оценяват критично. Основните знания и умения, които се включват в обема на четивната грамотност, са: умения за разпознаване на писмените знаци (букви) и по-големите езикови единици (думи, словосъчетания, изречения), разбиране на прякото значение на думите, разбиране на преносното значение на думи и словосъчетания, осъществяване на връзка между текстовите единици, извличане на информация от текста, преценяване на целта на текста, функцията, стилистичните му особености и др.

Писмена грамотност

Писмената грамотност се отнася до способността да се използват уменията за произвеждане на писмен текст за изразяване на идеи и мнения, предаване на информация, за целите на разнообразни комуникативни ситуации и социални дейности. Равнището на уменията за писане се определя в зависимост от това, колко ефективни са уменията спрямо дейностите, характерни за определена възраст. Писмената грамотност обхваща: умения за изписване (ръчно или в печатен вариант) на графичните знаци, съчетаването им в по-големи езикови единици (думи и изречения), правилното изписване на думите според нормата на книжовния език, правилното използване на пунктуация и оформление на текста според възприетите норми, използването на различни по вид текстове, съобразени с целите на общуването.

Жестови системи

Жестовите системи са системи за комуникация или обучение, в чийто състав се включват жестове от естествените жестови езици и/или методически модифицирани жестове и/или допълнителни маркери за обозначаване на липсващи в жестовите езици елементи от граматиката на словесните езици. “Калкиращата реч”, широко застъпена в/за обучението на българските глухи ученици, може да се приеме за педагогическа жестова система, особено ако се разглежда заедно с дактилирането (побуквено изписване на думите с пръстите на едната или двете ръце) като техника за маркиране на промяната в словоформата на думите от българския език.

Учене

Най-общо казано, ученето е процесът на усвояване на нови знания и умения. Според съвременните възгледи ученето се отдалечава от традиционния модел на пасивно и еднопосочно (пасивно) учене и се разглежда като активен и динамичен процес на конструиране на знания и умения, осмисляне и разбиране на отношения в условията на динамично взаимодействие на детето със средата. Ученето може да бъде формално (организирано и целенасочено педагогическо въздействие във или извън системата на образование) и неформално (спонтанно усвояване на знания и умения от средата).

Различните методи на учене се характеризират с различна степен на участие на обучаващия и обучавания: лекция, упражнение, дискусия, демонстрация, четене,

разказване, експериментирание и др. Някои методи са приложими в училищна среда, при индивидуална работа, при извънкласна или самостоятелна работа.

Дистанционно и онлайн учене

При дистанционното учене обучаваните и обучаващите не са на едно и също място, а обучението се осъществява през определен канал, най-вече онлайн. Обучението онлайн може да бъде основно два вида – синхронно (чрез онлайн общуване в реално време) или асинхронно (чрез поставяне на задачи и срокове за тяхното изпълнение без директна връзка при тяхното решаване). Най-често се използват смесени форми, които и най-близко наподобяват реалното общуване в училищна среда.

Основното предизвикателство на онлайн ученето при глухите ученици е достъпността. При общуване на живо глухите деца получават информацията от няколко канала: слухов (чрез запазен слух и технически средства), зрителен (наблюдаване на артикулацията, изражението на лицето, движенията на ръцете и тялото), мултимедиен (допълнителни визуални помощни средства в класната стая – презентации, демонстрации и др.). В допълнение на това е и непосредственото общуване със съучениците и участието в клас. В онлайн среда се получават редица предизвикателства:

(1) Често само ограничена част от лицето, ръцете и тялото са видими на уебкамерата;

(2) Технически проблеми могат да забавят предаването, да влошат звука и картината, да ограничат предаваната информация;

(3) Много информация е концентрирана на един екран, а не е разположена в пространството, с което се затруднява нейното следене и обработка;

(4) Споделянето на мултимедия и презентации също натоварва възприемането;

(5) Затруднено е изискването и получаването на обратна връзка от обучаващия;

(6) Затруднено е и възприемането на ролята в процеса на общуване – кой говори, кой показва, кой взема участие, което при липса на слух прави трудно ориентирането в ситуацията.

Настоящата разработка прави преглед на методите за оценяване на езиковата компетентност в контекста на глухотата и бимодалния билингвизъм, съвременните виждания на ученето като динамичен процес, изграждането на цялостна система за обучение и непосредствена оценка. Още повече, разглеждаме и възможностите за нови форми на обучение и оценка, които се използват в онлайн среда, като имаме за цел да разгледаме и случаите, в които са подходящи, наред с техните недостатъци.

Съвременни измерения на глухотата

Увреждането на слуха се определя като пълна или частична неспособност за усещане или възприемане на (част от) честотния спектър. Степента на слухова загуба определя възможностите за слухово възприемане на различни акустични стимули по отношение на честотата и интензитета на сигнала. Степента на слухова загуба се измерва в децибели (dB) за отделните честоти, измерени в херци (Hz). Според класическите постулати хората с различна степен на слухово нарушение – от лека до дълбока степен на слухова загуба, са обект на медицинските и педагогическите науки, които чрез интердисциплинарен подход имат за цел да развият потенциала на детето, колкото по-рано, толкова по-добре, да мобилизират компенсаторните му възможности и на базата на корекционни похвати и специализирани методи на обучение и терапия да изведат развитието на личността в максимална степен до средностатистическата норма, валидна за чуващите деца. Интеграцията на децата сред чуващите се предопределя, но не се изключва и значението на специализираните институции. Прогресът в развитието на детето със слухово нарушение се измерва в съпоставка с развитието на чуващите деца.

Според привържениците на алтернативните подходи на обучение и терапия самоцелното достигане до чуващите стандарти ограничава децата с глухота от гледна точка на техния потенциал и особености в психофизическото им развитие. Социалната или социокултурната парадигма разглежда уврежданията като специфична характеристика, разглежда личността в нейната цялост от функционална гледна точка, т.е. подходът на целенасочена дейност в по-голяма степен отчита възможностите, а не слабите страни на глухите хора.

Глухите хора “създават система от значения, които обясняват по какъв начин те възприемат мястото си на този свят” (Padden&Humphries, 88; 121). В тази връзка, отсъствието на слух се отчита като проблем единствено в контекста на акустичното/вокалното. Съвременните измерения на глухотата и глухите хора отчитат жестовият език като ключов елемент на личностно и обществено функциониране. Науките за глухите хора осигуряват достатъчно данни в подкрепа на това, че навременното включване, и с правилен подбор на визуални средства, които да заменят или допълнят увредената функция на слуховия анализатор, е достатъчно условие за осигуряване на пълноценна среда за развитие.

Глухи общности – език – комуникация – пълноценно функциониране в личностен, образователен и професионален план

Съвременните постановки за глухотата се обединяват около концепцията за социокултурната ѝ стойност и разглеждат слуховото увреждане не толкова като медицински проблем (медицински или клинично-патологичен подход), колкото като личностна и социална характеристика (социален подход), която определя социалната принадлежност на човека към дадена социална среда. Многократно се изтъква, че двата подхода се различават не само по отношението към глухотата, но водят и до коренно различно третиране на глухите хора изобщо: при клинично-патологичния подход глухите хора се възприемат като непълноценни, като се дава приоритет и по-висок статус на представата за ‘нормалност’, докато социалният подход предполага приемане, макар и не винаги приобщаване, на глухите хора като отделна социална група (Baker and Cokely, 1980). Изразяват се и хипотези, че общността на глухите хора се формира именно като резултат от тяхната преднамерена изолация в обществото (Kyle and Woll, 1989). Често глухите хора са смятани за по-некомпетентни или социално незрели в сравнение с чуващите или дори слабочуващите с по-добре развита реч (Kohl, 1966). В последните десетилетия е извървян дълъг път за преодоляване на патологичното разбиране на глухотата, на което в голяма степен се приписват негативните ефекти от социалната изолация, ниският социален и икономически статус, ограничените възможности за образование (според образователната система в различните периоди и страни по света), ограничените възможности за развитие и реализация на глухите хора в световен мащаб.

Българският жестов език се използва като основно средство за осъществяване на комуникацията между членовете на общността на глухите, която се формира по набор от признаци: увреждане на слуха, съвместни образователни, социални, трудови, културни, спортни и други дейности, единна организационна структура от множество организации, всяка от които се фокусира върху определени каузи. Застъпва се и тезата, че наличието на слухово нарушение е със сравнително малък приоритет за членство в общността на глухите в сравнение с изискването за владене на жестовия език на общността.

Глухата популация е сборна формация от субгрупи, които се различават помежду си по степен на слуховата увреда, обществената активност и предпочитаното средство за комуникация в ежедневието. Обществената активност има отношение към формирането на ценностната система и културната принадлежност на всеки слуховоувреден индивид, което рядко е обвързано със степента на слухова увреда. В центъра на жизнената перцепция изборът на езиковото средство за комуникация също не е категорично обвързано със слуховия статус на даден индивид. Въпреки това теоретично се налага убеждението, че обществото на хората с увреден слух се дели на три условни категории. Първата категория обхваща глухи със значителна слухова загуба, склонни да се приобщят към глухото общество, да станат негови членове, като доминиращото в общуването си използват жестов език. Представителите на втората група са хора с лека слухова увреда, които са израснали в чуваща среда, предпочитат словесен тип комуникация, а социалната им активност е ориентирана към обществото на чуващите. Третата категория са глухи хора, които са с рано придобита слухова увреда (предлингвална слухова загуба, унаследена или придобита по време на раждане). Предпочитаното средство за общуване е устната реч на словесния език, въпреки ограниченията за възприемането ѝ по слухов път, което често е причина за трудност или невъзможност за употреба на звукоусилваща апаратура. Глухите хора в тази група разчитат на уменията си отчитане по устните на говорещите, интегрирани са сред чуващите, предпочитат чуващи пред глухи хора и не използват жестов език.

Независимо от подхода към разбирането на глухотата специалистите в областта са категорични по отношение на хетерогенността сред глухите хора, породена от разнообразието от фактори от значение за личностното развитие при слухова загуба. Фактори, като степента на слуховата увреда, времето на неговата поява към времето на поставяне на диагнозата, интелектуалния потенциал, средата на израстване, системата от дейности за подпомагане – най-вече в ранния период на интервенция, най-общо – характера и особеностите на контакт и взаимодействие между членовете на семейството и детето, и конкретно – езикът в семейството, и др. трябва да се разглеждат в комплекс и съобразно динамиката на развитие на всяко дете. Те имат отношение към избора на програма за терапия и обучение, образователен подход, както и за планирането на терапевтичните дейности и отчитането на прогреса в развитието.

Билингвизъм и жестов език

Описаното разнообразие в езиковата продукция на глухите хора е валидно за чуващите билингви – някои индивиди владеят добре и двата езика, но рядко използват и двата езика равнопоставено. Други често използват и двата езика, въпреки че не ги владеят на еднакво добро ниво (Baker 1998). Освен нетипичната визуално-двигателна модалност на жестовите езици, различие между чуващите и глухите билингви може да се открие и в начина на овладяване на езиците. Само 10% от глухите деца се раждат в семейства на глухи, които активно използват жестов език. За родените в семейства на чуващи родители е трудно, дори невъзможно, да развият език без систематично организирано езиково обучение и занимания по развитие на речта. Типичният процес на спонтанно овладяване на езика чрез естествена и значима комуникация между родителите и детето е качествено и количествено затруднен. Поради тази причина някои автори определят двуезичието при глухите хора като познание за два езика – единият е езикът на масовата среда от чуващи в неговата писмена (и при възможност устна форма), а другият е езикът на малцинството – жестовият език на глухите хора на територията на страната, в която живеят (Grosjean 2010). Жестовият език трудно се разпознава като равностоеен на словесните езици, поради което националния словесен език остава и се приема за по-престижният език, дори сред глухите хора.

В литература се описва още една съществена разлика между чуващи и глухи билингви – двата езика са в различна модалност – жестова и словесна/вокална. Според Baker (2001) езиковите способности са четири: грамотност и възможност за изразяване, слушане, говорене, четене/писане. Други автори добавят допълнителна жестова грамотност към първата категория (Nover et al. 1998). Определят я като способност да разбираш и да се изразяват с жестове. Оценката на комплексната езикова компетентност на глухите деца трябва да се извършва въз основа на параметри и чрез инструментариум, които отчитат и жестовата грамотност.

Същественото значение на жестовия език в и за образованието (Strong, 1988; Svartholm, 1993; Mahshie, 1995), в терапията и за когнитивното развитие на децата със значителна слухова загуба (Meadow, 67, 68; Maxwell, 1984; Petitto, 1987) не се оспорва.

"... загубата на слух очевидно променя стила им на учене (на глухите и на децата с увреден слух), така че те често зависят от визуалната модалност като канал за учене. Освен това, тъй като тези деца имат отклонение по отношение на езика и достъпа до

информация в заобикалящия ги свят, съвсем закономерно могат да демонстрират пропуски в лексиката, езика и концептуалните знания, особено разбирането и използването на абстрактни понятия "(Vess & Douglas, 1995, стр. 1127).

Последните години обаче все по-често се говори за мястото на жестовото общуване и благоприятното влияние, което оказва “жестът” при слабочуващи, кохлеарно имплантирани деца, дори чуващи (Yoshinaga-Itano С.2006; Seal BC, Nussbaum DB, Belzner KA, Scott S, Waddy-Smith B., 2011; Deuchar, 1884).

Предимствата на ранното въвеждане на жестовия език се свеждат до:

1. Жестовият език, въведен отрано във фамилното общуване, благоприятства цялостното когнитивно развитие на децата.
2. Стимулира езиковата способност и ранното проговаряне на словесен език.
3. Осигурява необходимата среда за осъществяване на пълноценна и спонтанна комуникация между родителите/членовете на семейството и детето със слухов проблем. В резултат на ефективната комуникация се задоволява емоционалната потребност още в ранна детска възраст.
4. Позволява контрол и управление на поведението чрез пълноценна комуникация и разбиране на правилата.
5. Предоставя възможност за ранно въвеждане на четивни практики.
6. Предопределя високи академични постижения.
7. Благоприятства за цялостното интелектуално развитие.
8. Изгражда културна идентичност.

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

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

Все още обаче в литературата няма единна дефиниция на билингвистичния подход. Официалните политики и установените практики варират значително между различните държави, най-вече с оглед на съотношението между използването на словесния и жестовия език, както и използването на писмената и устната форма на словесния език (Swanwick 2016). Основната положителна характеристика на билингвистичното обучение е, че дава възможността за избор на езика, който е по-достъпен на детето в различните етапи и сфери на обучение, включително за обогатяване на знанията и по двата езика – обогатяване на речника и усвояване на граматическата структура и умения за употреба на езика.

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

Езиково планиране

Регистрирането на специфичните фактори изисква систематичен и съгласуван подход и има отношение към ефективното езиково планиране. В първата фаза от този процес се анализират демографските параметри на средата, в което се обучава и расте детето, съотнесена към езика/езиците, които се използват от детето/ученика в различните социални групи – в училище, у дома, в общността в тесен и широк смисъл (Swanwick, Simpson, Salter, 2014). Когато говорим за глухи ученици използването на жестов език променя съществено “конвенционалното” общуване между членовете на тези групи – учителите с ученика, педагогическия и непедagogическия персонал с ученика, тяхната квалификация и умения за използване на жестов език, в междуличностната комуникацията в училище или извън него, езиковото разнообразие, характера и особеностите на общуването в семейството между членовете и с ученика като част от семейството.

Фигура 1: Процес на изграждане на индивидуален езиков план



Първа фаза: Изграждане на езикова демография на средата

По-важните въпроси в първата фаза от езиковото планиране са:

1. Какво знаем за местния район, условия на живот и институции, които посещава ученика от гледна точка на езика и езиковото разнообразие?
2. Каква е характеристиката и условията на обучение в образователните институции? – общ брой ученици, брой на глухите ученици, възможности за избор на програми и курсове за езиково обучение, учебни планове и програми, персонал и квалификация на педагогическия персонал (езици и езикова компетентност)?

Втора фаза: Регистриране на езиковия профил на детето

Втората фаза има за цел да изготви езиковия профил на ученика, което включва и оценката на езиковата му компетентност. Това според Swanwick, Simpson и Salter (2014) е първият етап от езиковото планиране. Така първоначално се описва езиковия контекст на ниво предучилищна възраст – ранна интервенция, обучение, опит, взаимодействие с връстниците, подкрепа за учене, вид образователна институция, продължителност на въздействието, обучението/терапията и др. Във втория етап се разглеждат езиковите ресурси на индивидуално ниво, което дефинира езиковия репертоар от жестови, мануални и словесни езикови средства, ползвани от детето. Отбелязва се употребата на жестова или словесна реч, жестови и/или словесни форми на комуникация, изборът на средство за комуникация, езиковите нужди. И последната част от изготвянето на езиков профил на ученика се отнася до контекстна на езиковата употреба – степента на езиковата активност и употреба в училище, у дома или в друга среда, където ученикът използва варианти на един език или езици. Така например даден ученик в училище може да използва естествен жестов език с ресурсния си учител за предчетивните дейности по четене с разбиране или след прочит на текст на български език за регистриране равнището на разбиране на съдържанието, а в задачи по ограмотяване да изписва думите не само писмено, но и с помощта на пръстовата азбука; с класния си ръководител да използва само писмени форми на българския език, с връстниците си в клас да използва словесно-жестови езикови варианти с доминираща невербална комуникация, а с глухите си приятели извън училище да говори на

естествен жестов език. Същият ученик може да общува с родителите си в една част от ситуациите у дома устно, доколкото е възможно, а в други – жестово.

Глухите деца могат да бъдат изложени на различни езици в различни ситуации и да използват различни езици с различна цел според контекста на конкретната ситуация.

Таблица 1: Структура на езиковия профил

1. Езиков контекст	
Области на езиковия профил	Източници на информация
Семейство и домашна атмосфера (история на семейството)	<ul style="list-style-type: none"> • Семейни срещи и събирания с други членове от семейството и родата • Език/езици в семейството • Контакти с други глухи семейства • Очаквания на семейството за езиковото развитие на детето • Степен на ангажираност на членовете от семейството с детето • Съвместни дейности извън училище
Информация за слуховата функция и потенциал	<ul style="list-style-type: none"> • Причини и вид слухова загуба • Време на слухова загуба и диагностициране на слуховото нарушение • Слухопротезиране – време, отношение, постоянство, вид, метод • Управление на слуховия статус

<p>Институционални и образователни политики</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вид и място на ранната интервенция и въздействие • Вид на терапевтичните програми от гледна точка на езиковото им обезпечаване • Вид на образователната институция – неспециализирани или специални • Вид подкрепа за личностно развитие • Образователни и социални услуги
<p>Индивидуални езикови ресурси</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Употреба на жестов и/или словесен език • Избор за средство за комуникация • Езикова надеждност и увереност в комуникацията • Езикови потребности • Оценка на специалните образователни потребности с оглед на езиковото развитие
<p>Контекст на езикова употреба</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Употреба на език според комуникаторите в средата – с ресурсния учител се използва Е1, с учителите по предмети се използва Е2, с връстниците се използват други варианти. • Използване на различни езици за различни цели с различни комуникатори

Вторият етап регистрира езиковата компетентност на учениците. Включва дейности за измерване на езиковото равнище, инструментите за това, протоколите за оценка на билингвистичното и бимодално езиково развитие. Източници на информация са инструменти и протоколи за оценка на отделните езици и цялостната езикова компетентност на детето. Важно е да се намери отговор на следните въпроси:

- какви инструменти се използват за индивидуална оценка
- по какъв начин се използват тези инструменти
- има ли събрани резултати и данни на езикова продукция и употреба

На този етап са обсъждат въпроси, свързани с бъдещото езиково планиране и се идентифицират пропуски в информацията за профила на ученика.

Таблица 2: Езикова компетентност

2. Езикова компетентност	
Области на езиковия профил	Източници на информация
Информация за оценяването на езиковата компетентност	<ul style="list-style-type: none"> • Инструменти и протоколи, предназначени за оценка на ползваните езици поотделно или за езиковата компетентност като цяло • За какво и с каква цел се използват индивидуалните инструменти за оценяване • По какъв начин се използват тези инструменти • По такъв начин се обработва събраната информация и езикови данни • Проблеми, свързани с последващо планиране

	<ul style="list-style-type: none"> • Уточняване на пропуските в изготвянето на индивидуалния профил
--	--

Заклучителната част от втората фаза включва езиковото планиране. Събраните материали се обобщават, за да се определят възможните подходи и начини за учене и преподаване, конкретни силни страни, стратегии за учене и в услуга на учебния процес – за организирането на работата, за комуникация, за оценяване, за преподаване. Определят се целите и приоритетите на езиково развитие. Прилагат се използваните тестове, протоколи и данни от наблюденията, анализите и сведенията за ученика.

Трета фаза: Избор на протоколи и инструменти за оценка на езиковата компетентност

Третата фаза от този процес се отнася до дейностите по подбор на инструменти и протоколи за наблюдение и оценка на езиковото развитие. Оценкаването се определя като динамичен процес, който допринася за разработването на индивидуални езикови профили и планове, а също така предоставя стратегии за наблюдение и оценка на напредъка на отделните езикови умения. Така дефинирано “оценкаването” поставя оценката в центъра на процеса, подчертавайки неговите формиращи и обобщаващи функции. Единствено интегративния подход може да гарантира, че езиковото планиране отчита изцяло индивидуалната среда и контекста на езиковото обучение и отговаря на езиковите потребности в пълнота и адекватно. Подходът към оценката по този начин задължително включва партньорска работа между специалните учители, специализирани за работа с глухи, родителите и други ключови специалисти, за да се предостави обхватът и подробностите на информацията, необходима за разбиране на индивидуалния контекст на езиковото използване и специфичните умения/възможности на учениците.

Настоящият текст си поставя за цел да анализира съществуващата практика за оценяване на езиковата компетентност на ученици със слухови нарушения като потенциални ползватели на минимум два езика, единият от които жестов език. Правим опит да отговорим на съвременните изисквания за осигуряване на ефективна

приобщаваща среда с цел равнопоставено включване на ученика с увреждане сред връстниците с типично развитие и постигане на социален и личностен комфорт. Предоставената информация ще послужи в немалка степен и на различни специалисти от областта на езиковата терапия и рехабилитация, където се налага езикова политика за планиране – първоначално, текущо/проследяващо и констатиращо. Предмет на анализа са и съществуващите практики за онлайн обучение и учене за деца с глухота и слухови нарушения, мултимедийни продукти, целящи ограмотяване и езиково развитие.

Развитието на образователните политики през последните години е ориентирано към преодоляване на проблемите, свързани с баланса между теоретичните знания и практическите умения, доказани в редица международни проекти за оценка на четивната грамотност (PISA 2006) и за езиковите компетентности (ESLC). Вследствие на това днес търсим разнообразие от методи за преподаване, комбиниране на неформални и формални методи и преосмисляме методите за оценка на ученето като комплексен процес и на резултатите от него като крайни постижения.

Приобщаващото образование има за цел да задоволи потребностите на учениците, като организира средата в подкрепа на глухите ученици, модифицира методите на преподаване, учене, оценяване спрямо възможностите и затрудненията в учебния процес. Подкрепящите дейности и услуги трябва да са проактивно, а не реактивни. Трябва да са постоянни във времето, а не при поискване и нужда. Описаните проблематични области, за които е необходима целенасочена асистенция в различна степен и според потребностите на отделния ученик, са:

1. Език и комуникация – процесът на обучение трябва да гарантира, че езикът се развива според онтогенетичната норма и се отбелязва прогрес към употреба на езика на абстрактно и комплексно ниво.
2. Училищни постижения по отношение на цялата учебна програма.
3. Грамотността като способност за кодиране и декодиране на писмените форми на комуникация на езиците.
4. Умения за слушане – независимо от слуховата загуба в различна степен, развитието на слуховото възприятие е една от задачите на обучението.

5. Персонално, социално и емоционално развитие – здравният статус и благосъстоянието на детето се определя от естеството и качеството на социалните му контакти с другите хора и начините за себеизразяване.

Прогресът в развитието и обучението, трудностите в този процес се регистрират чрез оценяване и мониторинг. Оценяването е процес на събиране на информация от различни източници за това, което ученикът знае, разбира и може да прави. Широко разпространени методи за оценяване са различни видове тестове – предварителни тестове (за определяне на входното ниво на учениците), процесуални или формиращи тестове (за текуща проверка на постигнати резултати, за регистриране на пропуски в процеса на обучение или терапия), заключителни тестове, приложими в края на определен период с ясно дефинирани цели за регистриране на крайни постижения, критериални, стандартизирани тестове, референциални тестове, профилни скали, чек-листи или въпросници, видео-анализи, анализи на интервюта, анализ на дневници, техники за наблюдение и др.

Четвърта фаза: Анализиране на ролите и отговорностите на специалистите и възрастните

Тук са представени основните роли на всички участници в процеса на организиране и провеждане на ученето във формална и неформална среда. В центъра на езиковото планиране е глухото дете със специфичните му способности и нужди. Терапевтите и учителите, работещи пряко с глухите деца, са посредници, които осъществяват връзката между различните нива – особено между семейството и професионалистите и действат като застъпници за усъвършенстване на предлаганото обучение, както и на методите и подходите за адекватна оценка, включително разработването и внедряването на иновативни и по-ефективни методи за комплексна оценка на когнитивното, езиковото и социалното развитие.

Фигура 2: Роли и отговорности в процеса на учене (по Swanswick et al., 2014)

Пета фаза: Създаване на индивидуален езиков план

Това е ключова дейност, която отразява основния принцип на обучението, разчитащо на индивидуален подход и активно участие на обучаваните в ученето, при което се стимулират техните основни способности и силни страни и се работи върху преодоляване на основните предизвикателства.

Индивидуалният езиков план има структурата, представена в Таблица 3.

Таблица 3: Структура на индивидуалния езиков план

1. Езиков контекст				
Фокус	Приоритети	Цели	Време	Роли
Дом и семейна среда				
Слухова подкрепа				
Образователна среда				
Индивидуални езикови ресурси				
Контексти на езикова употреба				
2. Езикови компетентности				
Фокус	Приоритети	Цели	Време	Роли
Информация от езиковата оценка				
3. Езиково планиране: какво следва				
Фокус	Приоритети	Цели	Време	Роли
Траектория на езиковото обучение				

Наблюдения и изводи

В заключение на процеса се извършват наблюдения върху текущото постигнато състояние на системата и ефективността ѝ за оценяване на способностите на обучаваните, въз основа на което се вземат решения за следващите стъпки в цикличния процес на езиково планиране.

Оценка на езиковата компетентност и езиковите умения

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

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

За целите на проекта и с цел разработване на ефективна система за оценка, която да намери приложение за формално и функционално оценяване на ученици с различна степен на слухова загуба, ще отбележим най-често използваните методи за диагностика, описани в чуждестранната и българската литература и в практиката на специалистите в областта.

Компоненти на методологията за оценка

Методите могат да се обособят в следните категории в зависимост от целта на тяхното приложение за оценката на езиковите умения:

1. Методи за оценка на функционалните езикови умения/умения за комуникация – осигуряват информация за способността на детето да използва езикова

-
- комуникация в различни ситуации и условия; някои диагностични процедури са разработени за конкретни ситуации, а други могат да бъдат адаптирани.
2. Методи за оценка на рецептивните умения – извличане на информацията за оценка от специално организирани ситуации (при устно или писмено общуване).
 3. Методи за оценка на експресивните умения – извличане на информацията за оценка от специално организирани ситуации (при устно или писмено общуване).
 4. Методи за комплексна оценка на рецептивните и експресивни умения – извличане на информацията за оценка от специално организирани ситуации (при устно или писмено общуване).
 5. Методи за оценка на слухово-речевата перцепция – оценка на слуховата функция за акустични стимули с различна честотна характеристика и функция (реч и др.).
 6. Методи за оценка на говорната продукция – наблюдения върху артикулационните умения и способността за предаване с глас.
 7. Протоколи за наблюдение върху цялостното развитие – тези документи са разработени, за да отразяват цялостното развитие на детето, а не конкретно езика. Чрез тях езиковото развитие се разглежда като компонент от цялостното поведение на детето.

Оценка на езика и езиковите умения

Определянето на инструментариума за оценка на езиковото развитие и умения трябва да отчита следните фактори:

- възрастта и езиковото ниво на детето;
- първият език на детето;
- цялостното ниво на развитие на детето;

- кой елемент, умение от езиковото развитие трябва да бъде оценено – разбиране на граматиката, разбиране на лексиката, използване на граматика или използване на лексика;
- какво знаем за езика – дали има изоставане или задръжка в езиковото развитие и точно в какво се изразява отклонението в типичния онтогенезис.

Оценката на езиковата компетентност може да бъде в едно от следните направления:

- 1) **Оценка на знания от различни езикови области** – лексикологията (знания за думите, образуването им), семантиката (значенията и семантичните отношения между думите), морфологията (изменението на думите в употребата), синтаксиса (правилата за съчетаване на думите в по-големи единици), фонетиката и фонология (звуките и тяхното съчетаване, както и произнасянето им и представянето им в графична форма).
- 2) **Оценка на езиковите функции (умения)** – умения за речева продукция/говор – монологична и диалогична реч, разбиране, четене, писане (по европейската езикова рамка), използване на езика за изразяване на мисли, чувства и постигане на определени комуникативни цели.
- 3) **Оценка на когнитивно-интерактивни умения** – езиковата способност като част от общите познавателни способности, оценявани в процеса на взаимодействие. Тези умения се оценяват с тестове за вербална и невербална интелигентност.
- 4) **Невропсихологична оценка** – импресивна реч (декодиране на ниво фонематично осъзнаване, фонетичен анализ, думи – синоними, антоними, пароними), експресивна реч (кодиране на ниво изолирани артикулеми, фонемни, думи), писмени форми – четене (плавност на четене, скорост на четене, разбиране на прочетеното) и писане (графомоторни умения, писане под диктовка, свързана писмена реч) (Матанова, Тодорова, 2013).
- 5) **Оценка на готовност за училище и за проследяване прогреса в учебния процес** – отчитане на периодизацията на усвояване на език: ранна детска

възраст, ПУВ, НУВ – разговорна форма на езика, академичен език, съобразен с целите на обучението и потребностите на учениците (Martha French, 1999).

Процесът на оценяване трябва да е автентичен/естествен, да е отговаря на онтогенетичната и езикова периодизация, да е част от текущо преподаване, да включва ученици, учители, различни специалисти и родители, разработено така, че да носи достатъчно информация за подкрепа на учебния и училищния процес.

Съществуващите методи за оценка на езиковата компетентност не подпомагат учителите в планирането на учебния процес, не носят информация за спецификата на знанията, които притежават учениците, демонстрират пропуските, а не знанията им. Тестовите са еднакви и валидни за всички ученици, независимо от езика/ците, които използват и индивидуалния езиков профил. В обобщение, традиционните подходи на тестване осигуряват ограничена конструктивна обратна връзка за постиженията на учениците и още по-малко информация за ефективността на методите и средствата на преподаване.

Методи за езикова оценка като част от обща психологическа оценка и оценка на познавателното развитие

Някои методи за езикова оценка са обвързани с методите за тестване на познавателните способности, което е особено приложимо в случаите за установяване на познавателни нарушения. Някои от тези инструменти могат да се приложат и при глухите деца, особено в случаите на късно диагностициране на глухотата или на забавено езиково развитие, което оказва негативно влияние и върху познавателното развитие.

Общата психологическа и езикова оценка има отношение и към оценката на ключови умения като вниманието и продължителността на задържане на внимание, концентрацията, зрителната и словесната памет, а в случаите на наличен слух – и слуховата памет, мотивацията за учене, уменията за социално функциониране, двигателното развитие и пространственото ориентиране и др.

Някои системи за обща психологическа оценка и оценка на познавателните умения:

-
1. Elizabeth O. Lichtenberger The Kaufman tests – K-ABC and KAIT. Essentials of cognitive assessment with kait and other kaufman measures (essentials of psychological assessment) by Lichtenberger, Elizabeth. John Wiley & Sons (27 Oct. 2000).
 2. Kaufman, A.S. , & Kaufman, N.L. Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). Circle Pines, Minn,: American Guidance Service, 1983.
 3. Wechsler, D. (2014b). Wechsler Intelligence Scale (WISC–V) for Children–Fifth Edition: Canadian. Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.

ВТОРА ЧАСТ.

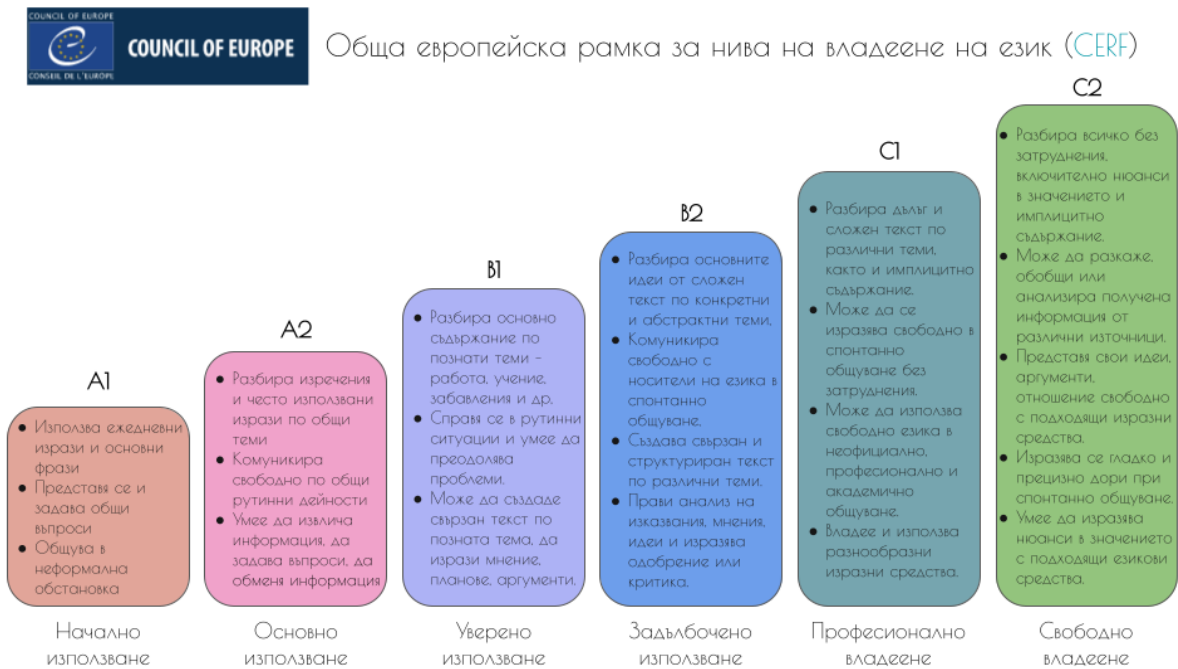
Обзор на приложните разработки

Обхват на съдържанието в рамките на оценката на езиковата компетентност

С цел да се постигне стандартизиране на инструментите за оценка на езиковата компетентност както между деца с различни потребности и ниво на владене на езика, така и с възможност за сравнителни анализи между различни езици (по-специално словесен и жестов език), избрахме като подход да изходим от Общата европейска езикова рамка (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), разработен от Съвета на Европа, и стандартите, заложи в него, които от една страна да адаптираме към езиковата оценка на глухите деца, а от друга – да доразвием за по-прецизна (чувствителна) оценка и анализ.

Европейската езикова рамка е създадена по инициатива на Съвета на Европа за разработване на общоевропейски модел за чуждоезиково обучение и за стимулиране на изучаването на различни европейски езици в качеството им на чужди езици. Един от очакваните резултати от приложението на Общата европейска езикова рамка е изграждане на общоевропейска система за оценяване на езиковите умения. В основата на рамката е идеята за комуникативната компетентност, която включва не само знанията за езика, но и дискурсната, социолингвистичната и стратегийна компетентност ведно. Оценката на комуникативната компетентност се оценява чрез продуктивни и рецептивни видове дейности за четири умения: слушане, четене, говорене, писане. В рамките на тези четири умения Европейската езикова рамка дефинира шест нива на езикови компетенции – от А1 (начинаещи) до С2 (почти майчин език). А1 – начално, А2 – основно (равнище на оцеляване), В1 (прагово), В2 средно (равнище на независимо ползвател на езика), С1 напреднало и С2 – свободно владене.

Фигура 3: Обща европейска рамка



Области на езикова употреба:

- 1) Личен живот;
- 2) Публична сфера, общество;
- 3) Образование;
- 4) Професионална сфера.

Тези области са релевантни за ситуациите, в които се използва езикът. От тях се определят и социално приемливите езикови средства според ситуацията и участниците в общуването, фактори, определящи сложността на ситуацията, културен етикет и други особености, които имат връзка с оценката на езиковата компетентност от гледна точка на прагматиката. Последната област е само частично релевантна при оценка на езиковата компетентност при деца и то най-вече в по-голяма възраст, когато започва специализирана професионална подготовка.

Комуникацията чрез езика във всяка от посочените области може да се оцени в контекста на:

- Мястото, където се случва езиковият контакт;
- Хората, които участват в общуването;
- Обекти от средата, в която се случва комуникацията;
- Събитията, които имат отношение към ситуацията, и др.

Темите на комуникацията са набор от възможни теми, въпроси, проблеми, които се появяват с по-голяма честота в общуването и които е необходимо да се познават и разбират. Има различни списъци от теми, които се появяват стандартно в курсовете за обучение по език. Те обикновено са свързани и конкретно с езика и особеностите на социалната и културната среда на носителите на езика, с което езиковото обучение си поставя и цели, свързани с усвояване на социално-културните особености на езиковата общност. Темите също предлагат полезна начална точка за избиране на подходящото съдържание в езиковото обучение, както и в оценяването на езиковата компетентност. Примерен списък от основни теми (по Van Ek, 1998; с допълнения):

- 1) Личност, представяне, поздрав и елементарен етикет
- 2) Дом
- 3) Семейство и човешки взаимоотношения
- 4) Ежедневие
- 5) Свободно време и забавления
- 6) Пътуване
- 7) Околна среда
- 8) Тяло и външен вид
- 9) Храна и напитки
- 10) Облекло.

В рамките на основните теми се обособяват подтеми, например Свободно време и забавления може да включва подтеми като хоби, спорт, телевизия, театър и др. Езиковите области се разграничават на теми и подтеми, например:

Личен живот:

- Семейство: празници и събития, взаимодействия между родител-дете, братя и сестри и др.
- Приятели: употреба на езика в група и индивидуално, взаимоотношения между момичета и момчета, личностни качества и характеристики, споделяне на проблеми и др.
- Свободно време: спорт, музика, хоби, Интернет, четене на книги и др.

Публичен живот:

- Хора: известни личности, актьори, музиканти и др.
- Празници: на плажа, в планината, в града и т.н.
- Събития: училищни фестивали, „отворени врати“, изпити, забавни мероприятия и др.

Езиковото съдържание включва набора от лексикални единици, които обучаваните трябва да разбират и/или употребяват в речта си, както и уменията за тяхното разбиране, правилно съчетаване в свързани изречения и текст. Подборът на темите определя най-вече лексикалното съдържание – по какъв начин, в каква посока ще бъде обогатяван речникът във връзка с избраната тема или подтема. Трябва да се вземе предвид и необходимостта от усвояване на знания за употребата на езиковите единици и тяхното съчетаване с постепенно нарастване на сложността на изразяваните идеи и използваните синтактични конструкции. Стандартно като компоненти на езиковото съдържание се разглеждат: лексика, граматика, семантика и прагматика.

В тази връзка е добре съдържанието в обучението да е комуникативно ориентирано и да предоставя достъп до реални и възможни комуникативни ситуации, като изисква реално приложими знания и умения.

Прагматичните умения се оценяват чрез езиковите функции. Основният обхват на езиковата оценка с оглед на комуникативните способности трябва да включва:

- 1) Представяне на информация (изразяване на собствените знания, разказване);
- 2) Търсене на информация (въпроси и поставяне на проблеми);

3) Споделяне на чувства и отношение към хора и обекти (изразяване на емоции, отношение, мнение);

4) Търсене и разпознаване на чувства и отношение от страна събеседника (въпроси за отношение, разграничаване на обективни факти и субективни отношения);

5) Социализация (поздрави, социално приети комуникативни актове, запознанство);

6) Убеждаване и напътстване (привеждане на аргументи, даване на инструкции, даване на съвети, спор);

7) Структуриране и упражняване на контрол върху дискурса (започване и приключване на разговор, смяна на ролите).

Друга основна рамка за покритие на езиковото съдържание използва оценка на ключовите умения за четене и писане (продуциране и възприемане на писмена реч) и слушане и говорене (устна реч). Дефинират се стандартизирани системи и критерии за оценка на тези ключови умения сред децата, за да се позволяват различни сравнителни анализи.

Обвързваме системата за оценка с цялата система на езиково обучение, като следваме философията на:

- Обучение, интегриращо съдържание и език (Content and Language Integrated Learning, CLIL, Dalton-Puffer et al. 2010; Kelly 2014).
- Цялостна учебна система (Comprehensive Learning System, O'Sullivan 2020).

Основен принцип на системата CLIL е, че обучението става на езика цел, който се изучава. В контекста на децата със слухови нарушения в условията на двуезичие може да бъде който и да е от двата езика, а като принцип на билингвистичния подход на обучение, езиците може да се сменят в различни етапи или периоди на обучение. По този начин усвояването на езика става чрез учене в ситуации – той самият е и съдържание, и средство за придобиване на нови знания. Езиковото обучение е интегрирано в по-широка и разнообразна учебна програма, което прави езиковото обучение по-динамично, ориентирано към практиката и „правенето“.

При модела на Цялостната учебна система (O'Sullivan, 2020) се залага на това, че моделът на обучение се разглежда като цялост от три компонента – учебна програма,

система на обучение и оценяване. Те се разработват успоредно още от самото начало и основната идея е, че методите на оценяване се вграждат в самия учебен процес и представляват интегрална част от него. По този начин се позволява регулярна проверка на знанията, уменията и прогреса на учениците, оценяването е много по-адекватно и ефективно, като също така се намалява стресът.

Таблица 4: Средства за осъществяване на учебния процес (O’Sullivan, 2020)

Физическа среда	Училищна сграда Класна стая Технологични устройства Други компоненти на средата (физкултурен салон, зала, сцена, външни пространства) Площадки за игра Непосредствената социална среда	
Училищен персонал	Видове роли	Области на въздействие
	Ръководство Учители Административен персонал Помощни учители Поддържащ персонал Доброволци	Подбор Обучение Развитие Наблюдение и оценка Техническо осигуряване
Образователни материали	Формални Неформални	Учебници Материали за четене – книги, статии, блогове и др. Социални медии Технологии Игри (онлайн и на живо)

		Телевизия, филми, видео Музика, разговори, радио предавания
--	--	---

Оценяването съчетава формални методи, наблюдения и оценка по време на урока, както и неформална оценка върху допълнителни дейности и изяви (представени схематично на фигура 4). Възможностите за оценка са представени в Таблица 5.

Фигура 4: Схема, представяща прогресивно оценяване, вградено в учебния процес (по O’Sullivan, 2020)

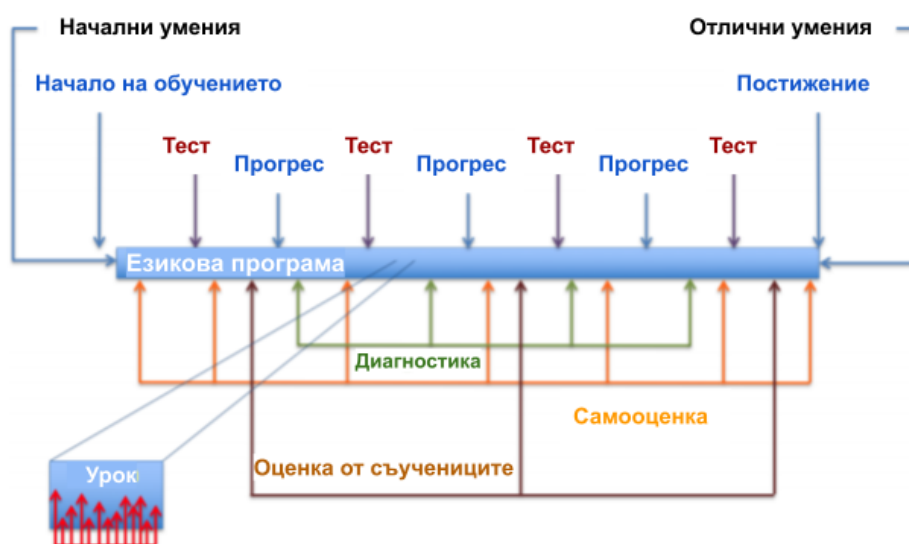


Таблица 5: Възможности за оценка в процеса на обучение

Възможност	Описание	Цел
Входно ниво	Проверка на входното ниво при постъпване на училище или преминаване в друг клас.	Цел е проследяване на развитието – за откриване на нивото на езикови умения.
Оценка на средното ниво	Придобиване на обща представа за нивото на група ученици или	Цел е проследяване на развитието – но без

	клас преди започване на обучението. Може да се използва като оценка на входно и изходно ниво.	индивидуална оценка и базирано на формален тест. Ползва се за усъвършенстване на програмата.
Прогрес	Непосредствена оценка в тестова форма върху текущия изучаван материал. Имат за цел текуща оценка, за да се избегне изоставане на отделни ученици. Провеждат се в предварително планирани етапи от програмата.	Цел е оценката – тестът може да се използва за формиране на оценка за програмата или за анализ на индивидуална база в подкрепа на ученето.
Диагностика	Формална или структурирана оценка върху отделни части от съдържанието, които се изучават. Има за цел да установи силните страни и областите за подобряване. Включва и обратна връзка за възможностите за развитие и подобрение.	Цел е проследяване на развитието – не използват оценка, а се използват изцяло за идентифициране на проблемите и пропуските, върху които да се работи.
Тест / викторина	Кратък фокусиран тест за оценка на специфично знание, например речник, понятие и др. Може да са планирани или непланирани за проверка на знания или в отговор на наблюдения върху проблеми и слабости. Може да се използва и като част от формалното оценяване, като в този случай трябва да са добре структурирани и съобразени с учебната програма.	Цел може да бъде оценката – чрез поредица от тестове, или проследяване на развитието – за проверка на конкретни знания и в подкрепа на ученето. Целта на тестовете трябва да е ясна предварително.
Проверка на знанията в край на етап	Тази оценка се провежда края на етап или в края на програмата и проверява комплекс от знания и умения. Проверката трябва да е адекватна за оценка на уменията на всички обучавани в достатъчни детайли за разграничаване на целия спектър от знания и умения.	Целта е основно оценка, която е част от оценката за цялата програма. Резултатите не се анализират на индивидуална база.
Външна оценка на уменията	Оценката се прави от външен оценител, независим от програмата. Могат да се използват за оценка в края на програмата (и сертификация) или като средна оценка за резултатите от самата програма.	Основната цел е оценка и сертификация. Резултатите могат да се ползват и за подобрения в самата програма.
Самооценка	Самооценката трябва да се окуражава на всички нива на	Основната цел е проследяване на развитието и поощрява

	обучението. Също така изгражда критично и самокритично мислене и отношение.	рефлексия върху собствените умения и процес на учене.
Оценка от съучениците	Това е още един подход за изграждане на съзнателно отношение към процеса на учене, рефлексивно отношение към ученето и усвояването на нови умения. Така обучаваните придобиват и знания за важните компоненти на оценяването и възможност да погледнат отстрани.	Основната цел е проследяване на развитието и поощрява рефлексия върху собствените умения и процес на учене.
Неформално и продължаващо оценяване	Добрите учители постоянно прилагат методи за оценка в учебния процес. Това позволява откриването на слаби места.	Основната цел е проследяване на развитието и прогреса, откриването на конкретни пропуски и адресирането им.
Важно е обучаваните да знаят предварително целите на оценяването. Особено това важи за случаите, когато оценяването е формално и оказва влияние върху формална оценка. В тези случаи обучаваните ще демонстрират максимална мотивация за добро представяне и ще използват всички достъпни средства за демонстриране на знания. Затова и стойността на формалните тестове за проследяването на развитието е ограничена, тъй като не проверяват знания в естествени ситуации.		

Подбор на методи и инструменти за оценка на езиковата компетентност

Решението за използване на конкретен инструментариум или комплекс от методи за оценка предполага определяне на целите и методологията, начините за отразяване на резултатите/записване на данните.

Въпроси, които допринасят за избор на правилния метод, са:

- Какво вече знаем за езиковата употреба и компетенциите на това дете (от индивидуалния профил)?
- Какво трябва да знаем за езиковата употреба и компетенциите на това дете?
- Кои езици искаме да оценим?
- Какви аспекти на езиковата употреба трябва да се оценят?
- Какви диагностични процедури и методи за оценка могат да ни осигурят информация за специфичния репертоар на ученика – както словесни, така и жестови форми и средства за комуникация?

- Кои диагностични процедури и методи за оценка могат да ни осигурят информация за езиците в контакт и техни производни форми?
- Кой трябва да участва в процеса на диагностика и оценка?

Преди използването на определен инструментариум за оценка е препоръчително да се помисли върху следните въпроси:

- Какво оценява този инструмент и дали може да ни даде цялата информация, от която имаме нужда?
- Какъв е протоколът за неговото използване?
- Протоколът дава ли възможност за отбелязване на допълнителни обстоятелство около езиковото поведение?
- Прилагането на метода изисква ли квалификация и лиценз от провеждащия изследването? Необходимо ли е обучение на специалистите?
- Колко често може да се използва?
- По какъв начин могат да бъдат включени детето, родителите и други специалисти в този процес?
- Какви са начините за записване и докладване на резултатите от оценката?
- До каква степен резултатите от оценяването ще допринесат за разработването на индивидуалния езиков план?

Формалните методи за оценка осигуряват информация за конкретни умения, области и аспекти на употреба на езика, за което децата са подложени от постъпването в образователни институции. Тестовата ситуация, от друга страна, изисква специална организация на средата, която да стимулира употребата на езика и мотивира децата и учениците да участват активно, но непринудено в различни ситуацията и спонтанно да използват езика за различни цели с различни събеседници. Този въпрос е от особено значение, когато се изследва жестовата компетентност на глухите ученици. Съществуват достатъчно доказателства за интерференция (смесване) на кода при наличие на дори един чуващ събеседник. Препоръчително е изследването на функционалната употреба на жестов език да се организира в отсъствието на чуващи изследователи, само сред глухи хора или чуващи, които се разпознават като “глухи” от

учениците. Събирането на данни за функционалната езикова компетентност допуска използването на повече от един метод, подсигурени от наблюдение и видео заснемане.

Наблюдението като метод за доставяне на езикова информация и функционална грамотност на учениците налага следните уточнения:

- Мястото, където ще се случва наблюдението – у дома, в училище, в детската градина и др.
- Контекста, в които ще се случва наблюдението:
 - ✓ домашна обстановка в комуникация с родителите/роднините
 - ✓ интеракции в рамките на училищната среда по време на групова работа
 - ✓ интеракции по време на час, докато учителят преподава
 - ✓ в ситуация на общуване с учителя – едно към едно
 - ✓ в ситуация на общуване със съученик – едно към едно
- Езикови умения, които ще са обект на наблюдение и оценка.
- Как ще разпозная и отбележа наблюдаваните аспекти на езиковата употреба?
- Как ще анализирам и отразя тези аспекти на езикова употреба?

Обобщено представяне на популярни методи за оценка на езиковата компетентност, приложими за деца и ученици с глухота и слухови нарушения

Критерии за класификация на методологиите:

- възраст на приложение (ранна, предучилищна, начална училищна, прогимназиална, юношеска, младежка, за възрастни);
- сфера на оценка (комуникативни, езикови, метаезикови, социални, културни знания и умения);
- език, за който се отнася оценката.

Методика на Martha French

Martha French (1999) предлага методика за оценяване на грамотността, като се позовава на параметрите на развитие на комплексния процес учене, преподаване, учебна програма и език.

- „Основната цел на оценяването в образованието е да направлява преподаването“ (Zemelman at al. 1993).
- Да направлява и подобрява ученето, за да определи нивото на развитие, да определи силните и слаби страни в четенето и писането като два взаимосвързани процеса. Обучението по български език подsigурява писмената дейност, а обучението по литература има отношение към функционалното четене, т.е. плавността на четене и разбирането на прочетеното.
- Да направлява и подобрява преподаването – да атестира качеството на преподаването, да осигури информация за процеса на оgramотяване, да оценява качеството на наблюденията на учителите върху процеса на учене на учениците. Трябва да бъде описателно, а не „референциално (summative)“.
- За наблюдение на резултатите от преподаването – да осигури информация за ученика като читател и писател, да оцени покриването на училищните

постижения, заложен в плана за подкрепа – силни и слаби страни на програмата и да обслужва екипа за подкрепа.

- Оценяването трябва да ни носи информация за силните страни и потребностите на учениците, включително за стереотипно повтарящи се грешки, информация за заобикалящата среда и интересите. Ограмотяването е независим процес на натрупване на знания за езика, четенето, писането и други променливи.
- Да наблюдава развитието през времето, използвайки знание за разпознаване етапите на развитие, чрез което да се разберат индивидуалната схема на развитие.

Оценяването като процес на изследване на езиковото функциониране на учениците е тясно обвързано с етапите на езиково развитие и ограмотяване. Акцентът в “развитийното” оценяване е върху значението на всекидневното общуване и активната употреба на езикови средства в този процес, за научаване на писмените форми на комуникация. Само холистичния подход към разбиране на ограмотяването и езиковото обучение разглежда “грешките” на учениците като съществени източници на информация за потребностите им, а не като пропуски и слабости на ученето. Така основният принцип за организация на езиковото планиране и обучение, което в същността си е изцяло езиково, води до зачитане и използване на периодизацията на типичното развитие и маркерите за развитие, присъщи за отделните периоди, за изследване на индивидуалните параметри на развитие. Само чрез функционален тип оценка може да се даде отговор на въпроса какво е научило детето и какво следва да научи.

Така системата за оценяване на езиковите компетентности трябва да осигурява регистриране на компетентностите в рамката на възрастовата периодизация; да даде възможност за подбор на методи в услуга на целите и за наблюдение на процеса на развитие индивидуално; да ангажира екип от специалисти, включително самите студенти с техните родители; да организира оценяването като систематичен процес за дългосрочно регистриране и отчитане на резултати в учебния процес; да допълва и да се съотнася с практиките на преподаване и обучение.

Системата за оценка покрива следните компоненти:

- комуникативна компетентност;
- мотивация за писане и четене;
- стратегии за четене с разбиране;
- използване на странични знания в процеса на четене с разбиране;
- концепция за писмена комуникация;
- форми на писмено общуване;
- социални ситуации и формално общуване;
- развиване на писменото изразяване.

Въз основа на тези компоненти се определят нива на езикова компетентност, приложими както за словесния, така и за жестовия език, представени в таблица 6. Р-системата от нива (Kendall Conversational Proficiency Levels, P-levels) се прилага за оценяване на прогреса в комуникативните способности, оценени в определени ситуации.

Таблица 6: Нива на езиково развитие

Ниво на развитие	Предчетивни и предписмени умения	Начални четивни и писмени умения	Еволюиращи четивни и писмени умения	Напреднали четивни и писмени умения
Съответствие с чеклист за четене	Чеклист за ранни четивни умения	Чеклист за ранни четивни умения и за четивни умения	Чеклист за четивни умения	Чеклист за четивни умения
Съответни нива в Р-системата	Нива P2, P3, P4, P5	Нива P5+, P6, P6+	Нива P6, P6+	Нива P6+, P7
Съответствие с нива на писане	Ниво на писане Ниво 1, 2	Ниво на писане Ниво 3, 4, 5	Ниво на писане Ниво 6, 7	Ниво на писане Ниво 8

Тестване на Питър Пол чрез когнитивно интерактивен подход

Питър Пол (Peter Paul, 2010) предлага система за оценка на четенето при ученици със слухови нарушения – четенето се оценява по Модела на Chall (1996) за

периодизацията в четивната дейност и отнасяне към 6 етапа – предчетивен (от 6 месеца до 6 години), начални четивни умения и декодиране (6-7 годишни), автоматизация и плавност на четене (7-8 годишни), четене за учене (с две фази – от 4-6 клас и от 7-9 клас), Multiple viewpoints (15-18 годишни) и Construction and reconstruction (студенти – колеж, университет). Оценка се извършва по компоненти: фонематично осъзнаване, графемо-фонемно съотнасяне и кодиране, плавност, речник, разбиране

Macarthur Communication Development Inventory

Тестът Macarthur Communication Development Inventory www.brookespublishing.com/resource-center/screening-and-assessment/cdi/ може да се използва както от логопеди, така и от учители на глухи. Съществува в три варианта, разпределени по възрасти:

- 1) за деца: 8-18 месеца – думи и жестове;
- 2) от 16 – 30 месеца – думи и изречения;
- 3) от 30 – 37 месеца. Може да се използва и от деца с изоставане в говорното развитие.

Това е стандартизирана система, предназначена за родители, които чрез личния си опит и наблюдение върху детето доставят информация за неговата езикова продукция и поведение. Версията за бебета оценява разбирането, вербалната активност като лексика и невербалната комуникация – символичен и комуникативен жест. Версията за проходящи деца изследва продукцията на думи и ранната граматика. Времето за попълване на въпросника е 20–40 минути, резултатите се регистрират за 10–15 минути. Има норми за развитие до 37 месец.

MacArthur-Bates Communicative Development Inventories for British Sign Language (Woolfe et al. 2010) е разновидност на Macarthur Communication Development Inventory, специално предназначен за оценка на уменията за комуникация на жестов език.

Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills

Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills (Dewart and Summers 1995) – валидиран за деца от 9 месеца до 10 годишна възраст, разпределен в два варианта – за ПУВ и НУВ. Намира приложение в работата на широк кръг от специалисти. Представява въпросник, приложим под формата на структурирано интервю с родители, настойници, учители и др. Доставя структурирана и качествена информация за това по какъв начин детето/ученикът комуникира в ежедневието си, с познати хора. Отнема около 30 минути за администриране и доставя информация за прагматичните умения на децата/учениците в комуникация в или извън училище. Резултатите от теста не се съпоставят с нормативно разписани стандарти.

Test for Reception of Grammar

Тестът за възприемане на граматиката (Test for Reception of Grammar, Second Edition, TROG-2, Bishop 2003) е пригоден за деца над 4-годишна възраст и възрастни. При него се проверява компетентността по отношение на разпознаване на езикови явления и тяхната употреба в комуникацията за изразяване на различни отношения между участниците в ситуацията.

British Picture Vocabulary Scale

British Picture Vocabulary Scale (BPVS-3) (Lloyd M Dunn, Douglas M Dunn, Julie Sewell and Ben Styles, 2009) е подходящ за обучавани на възраст 3–16 години – www.gl-assessment.co.uk/products/british-picture-vocabulary-scale-third-edition.

Тестът е тясно специализиран и измерва единствено рецептивния речник. Може да се приложи при глухи деца, но трябва да се има предвид, че при тях някои грешки възникват поради проблеми с говорното възприемане, а не толкова поради неразбиране на самото понятие или думата – например объркване на близкозвучащи думи, които не са чути добре.

British Sign Language Development Receptive Skills Test

British Sign Language Development Receptive Skills Test (Herman.R, Holmes.S, & Woll.B. 1999) се използва с деца от 3 до 13 годишна възраст (изисква провеждащия теста да притежава поне второ ниво на квалификация на британски жестов език и опит в тестването).

www.signlang-assessment.info/index.php/british-sign-language-receptive-skills-test.html

Сферите на оценяване обхващат речник и видео-базиран тест за разбиране на жестова реч. Първоначално тестът се използва за глухи и чуващи деца от глухи семейства, за които британския жестов език е първи език, по-късно намира приложение в оценяването на уменията за разбиране на езика при глухи деца от чуващи семейства с цел насочване към билингвистични програми или програми на тоталната комуникация.

Тъй като има много регионални варианти на употреба на британския жестов език, версиите на този тест са две – “северен” британски вариант и “южен” британски вариант. Подборът на подходящата версия се прави чрез първоначална проверка на речника на децата, за да се гарантира достоверността на теста за рецептивни умения. Децата изпълняват проста задача за назоваване на картини, която идентифицира всички жестове в техния лексикон, като лексиката за определяне на регионалния диалект се различава от лексиката, използвана в теста. Децата трябва да назоват картинки, за да може оценителят да провери дали тяхната версия на знака съответства на използваната в теста.

Начин на приложение. На детето се презентира запис на носител на БЖЕ, който продуцира кратки фрази. Задачата е детето да съотнесе по значение жестовата фраза към една от четири възможни картини. Задачите са общо 40. Ако има на разположение глух човек, тестът може да се проведе на живо, а не компютърно. Компютърната версия разполага със списък на лексиката, който може да се използва, за да се провери дали детето разбира всички основни жестове, включени в тестовата батерия. Това е необходимо, за да се гарантира, че всички неуспешни елементи касаят граматичния компонент на езика, а не лексиката.

Положителните страни на теста се свързват с това, че децата участват в процеса с удоволствие, тъй като гледат DVD (видео). Друго предимство е, че оценяването се извършва на първия за глухите деца език (на тези деца, за които той е първи).

Прилага се и на деца, за които британския жестов език не е първи език. Може да се използва за регистриране на прогрес в езиковото развитие.

Renfrew Action Picture Test

Renfrew Action Picture Test (Renfrew 2010) се прилага при деца на възраст 3–8 години. Представява скрининг оценка на експресивната реч – провежда се само върху 10 снимки с въпроси. Оценява употребата на съществителни, глаголи и предлози. Оценката на граматиката включват използването на различни времена, използване на неправилни форми на глаголи в минало време и множествено число, прости и сложни изречения и използване на страдателен залог.

Тестът включва серия от картини с въпроси към тях, които се показват на детето. Отговорите на детето се записват точно, включително отклоненията в произношението. Добре е отговорите да се записват, за да се транскрибират максимално правилно. Ако детето изговаря някои думи без глас или използва жест, а не дума, е полезно да се запише и тази информация. Няма значение в какъв ред се подават картините – може и по избор на децата. Недостатък на теста е, че не може да оцени граматиката на жестовия език. Също така трудно се транскрибират нарушения в произношението. Като цяло тестът е бърз начин за оценка на експресивните умения.

Renfrew Bus Story Test

Renfrew Bus Story (Renfrew 2010) се използва за възраст 3–8 години. Тестът оценява наративните умения на словесния език чрез задача за разказване на история. Чрез него се разкрива граматичната комплексност на изказванията на детето, обемът на речника и количеството на предаваната информация.

Може да се приложи и за оценка на жестовите умения за разказване.

South Tyneside Assessment of Syntactic Structures

South Tyneside Assessment of Syntactic Structures (STASS) (Armstrong and Ainsley 2012) е предназначен за възраст 3–7 години.
www.ssc.education.ed.ac.uk/library/publications/stass.pdf

Представява тест за оценка на експресивните езикови умения, който позволява синтактичен анализ и ниво на владение на граматиката. Използва се книга със стимулен материал за провокиране на различни по форма и структура изречения. Получените резултати се съотнасят към таблица с нормативни показатели, което дава възможност за организиране на учебния процес или терапевтичната дейност с точност по отношение на граматичните категории и трудностите, които изпитва детето.

Стимулният материал е книжка с картинки, обоснован от идеята, че при кратки форми на разказване могат да се извлекат по-широк спектър от изречения, отколкото би било възможно, ако бъде използвана произволна извадка от конструкции на речева продукция. Детето и възрастният си споделят книга с картинки. Възрастният чете отделни стимули, написани на гърба на картината, с които провокира отговор от детето. Тестът определя нивото на езиково развитие според структурата на изреченията, които децата използват; определя пропуските в детската експресивна реч; подпомага езиковото планиране и поставянето на цели в учебния/терапевтичния процес, като се позовава на конвенционално установената норма в езиковата периодизация; предоставя възможност за регистриране на прогрес.

Тестът не е разработен за оценка на британския жестов език.

BSL Development: Production Test

Assessing BSL Development: Production Test (Narrative Skills) (Herman et al. 2004) оценява развитието на британския жестов език от гледна точка на продукцията (уменията за разказване) и е предназначен за възрастов диапазон от 4 до 11 годишна възраст.

www.signlang-assessment.info/index.php/assessing-bsl-development-production-test-narrativeskills.html

Езикови области на оценяване са експресивните езикови умения на британски жестов език. Тестът оценява способността на детето да запомня и структурира текст в разказна форма и използва аспекти от граматиката на британския жестов език. Областите, анализирани като експресивни езикови умения, включват съдържание, структури и граматически елементи. Задачата в теста е разказ на видео история, гледана на DVD, която не е предадена езиково. Детето гледа кратко видео, разказва историята на носител на жестовия език и отговаря на въпроси по съдържанието. Важно е оценяващият да владее жестовия език свободно и детето да го разпознава като човек, който знае жестов език, за да осигури чиста форма на жестава комуникация. Историята се записва и анализира от съдържателна, структурна и граматическа гледна точка. Освен че тестът ни дава информация за равнището на владееене на жестовия език като умения за продукция, той може да се ползва за наблюдение на прогреса в развитието на тези умения. Може да се използва за процедурно тестване на резултатите по предварително заложен цели и езикови задачи. Слабите страни на теста се свеждат до ограничения брой хора, които могат да го администрират. Човекът, който записва и анализира езиковите данни, трябва да притежава нужната квалификация. Може да се осъществи в партньорство със специалист, свободно владеещ британски жестов език. Провеждането на теста и обработката на резултатите отнема време и изисква квалификация и опит в областта на лингвистичния анализ на жестов език и обработката на жестови данни.

New Reynell Developmental Language Scales

New Reynell Developmental Language Scales (NRDLS- 4) (Letts, Edwards, Schaefer and Sinka 2011) е предназначен за деца на 3–7 годишна възраст. www.reynell.gl-assessment.co.uk/

С помощта на скалите за езиково развитие се оценяват способността на децата да разбират реч и да продуцират реч на английски език. Оценяването се извършва с помощта на играчки и картинна брошура. Тестът разполага и с „многоезиков инструментариум“ – ръководство с насоки за адаптиране на тестовата батерия към деца, за които английският е допълнителен език. Оценяват се следните езикови умения:

- Подбор на обекти (разбиране)

- Назоваване на обекти (продукция)
- Свързване на два обекта (разбиране и продукция)
- Глаголи (разбиране и продукция)
- Образуване на изречения (разбиране и продукция)
- Морфология на глаголи (разбиране и продукция)
- Формообразуване на глагола (разбиране и продукция)
- Лични местоимения (разбиране и продукция)
- Сложни изречения (разбиране и продукция)
- Извличане на взаимовръзки (при разбиране)
- Преценка на граматичността (при продукция).

Derbyshire Language Scheme

Derbyshire Language Scheme (Knowles and Masidlover 1982) е система за оценка, приложима за всяка възраст. www.derbyshire-language-scheme.co.uk

Въпреки че езиковата схема е програма за интервенция, тя съдържа широк набор от материали за оценка и терапия на езиковите умения в ранното детство, като осигурява възможност за регистриране на резултатите от теста. Материалите са силно структурирани от отделна дума до дълги сложни изречения. Оценката на езиковите умения се свързва директно с учебните дейности. Администрирането на процеса на оценяване изисква сертифицирани изследователи.

Тестовият материал съдържа бърз скрининг тест и детайлен тест за разбиране. И в двата подтеста разбирането и пораждането на реч са взаимносвързани. Стимулният материал са играчки и книжки с картини. Детето трябва да изпълнява инструкции от типа „постави мечето под масата“. Идейната концепция на програмата е, че детето трябва да разбира всяка дума като носител на информация, за да изпълни правилно инструкцията. В конкретното изречение детето трябва да избере мечето сред други играчки; да разбере мястото – в/под/на; и да го сложи на масата/други мебели. В зависимост от степента на изпълнение на инструкцията може да се определи разбирането на ниво отделни думи. Тестът дава информация за нивото на разбиране на думите и тяхната употреба във фраза в структуриран тип задачи, регистрира ниво на развитие на граматиката в ранното детство. Езиковата схема се използва и за

дефиниране на целите в процеса на интервенция. Положителна страна на този метод е възможността за приложение не само за словесен и за жестов език, но и за междинни варианти и контактни форми между двата езика.

Aachen Test for basic German Sign Language Competence

Aachen Test for basic German Sign Language Competence (DGS, Deutsche Gebardensprache) (Tobias Naug, 2008) има за цел да измери основната компетентност на германски жестов език, определена от автора като езиковата компетентност, която се разпознава от възрастен глух човек, за когото езика е първи, като минимум знания и умения необходими, за да се твърди, че езикът се използва свободно за целите на комуникацията. Тестът служи за: а) диагностика на езиково развитие у децата; б) проследяване процеса на овладяване на жестовия език; в) езикова самооценка от възрастни хора за равнището на владеене на езика; г) за оценяване на германския жестов език на чуващи родители на деца с глухота; д) за оценяване на езиковата компетентност на специалисти, работещи в областта на глухотата и глухите хора.

Тестът се прилага в два варианта – за деца от 6 годишна възраст до 13-14 и за възрастни. Чрез теста се оценяват умения за продукция, разбиране и общите езикови умения по отношение на различни езикови структури – думи, изречения и текст. Тестовите задачи са 9. Първата задача оценява способността за генериране на спонтанната жестова реч. Втората задача е с фокус върху разбирането на лексикални и сублексикални структури. Използва се видео стимулен материал от картини и записани отделни жестове, които означават част или цялата картина. Третата задача оценява разбирането на жестови фрази, които се различават лексикално, морфологично и синтактично. Четвърта и пета задача оценяват граматиката и жестореда в жестовата реч при описание и назоваване на картини. Шестата и седмата задача касаят уменията за имитация на единични, но различни по форма и структура жестове и жестови фрази.

Тестът не е скринингов, а критериален, с висока степен на надеждност. Процедурата е продължителна във времето – 2 часа за деца и 4 часа за възрастни, но няма изискване за провеждането му в един ден.

Сравнителен анализ на методи за американския жестов език

Neild & Fitzpatrick (2020) представят сравнителен анализ на методи за оценка на езиковите способности на глухите ученици с фокус върху билингвистичната езикова компетентост и американския жестов език (АЖЕ). Повечето тестове са съсредоточени върху конкретни компоненти на езиковото развитие. Някои тестове:

- Тестове за разбиране на американски жестов език (The American sign language comprehension test, ASL-CT, Hauser et al. 2015);
- Тестове за оценка на продукцията на американски жестов език (The American sign language proficiency assessment, ASL-PA, Maller et al. 1995);
- Тестове за разбиране на АЖЕ чрез проверка на 8 граматични категории (The American sign language receptive skills test, ASL RST, Enns and Herman, 2011);
- Тестове за разбиране на АЖЕ (Carolina picture vocabulary test (for deaf and hard of hearing); CPVT, Pro-ED 1985);
- Тестове за възприемане на език, който може да се приложи и за двата езика (Peabody picture vocabulary test, PPVT, Pearson 1959–2007);
- Тестове за спонтанната комуникация чрез наблюдения върху заснет сесии (Systematic analysis of language transcripts, SALT, SALT Software, LLC 2009–2010);
- Комплексен тест за разбиране и продуциране на жестов език (Test of American sign language, TASL, Prinz et al. 1994) – използва два показателя за продукция и четири показателя за оценка на разбиране;
- Тестове за оценка на визуалната комуникация на жестов език (Visual communication sign language checklist for signing children, VCSL, Simms, Baker, and Clark 2013).

Тестова батерия за изследване на езиковото развитие

Тестова батерия за изследване на езиковото развитие (Георгиева 2000). Предвижда се за деца от 5-7 годишна възраст. Тестовите имат за цел да установят равнището, на което са овладени основните езикови единици от деца с роден български език. Може да се използва и скринингово за „установяване на езиковото нарушение,

езиково недоразвитие или недостатъчно овладяване на българския език от деца с друг роден език“ (Минчев и екип, 2000:128).

Тестът дава информация за езиковото развитие в четири области – семантика, морфология, синтаксис и фонология. Първоначално се събират достатъчно данни за цялостното развитие на детето, неговия социален опит, като изследваният се запознава предварително с детето, за да подsigури мотивация и спокойствие по време на изпълнението на теста. Изследването се провежда в тиха и позната за детето обстановка, но не в домашни условия. Въвеждащите репликите, които ползва изследваният следват строга последователност, като се избягват въпроси, чиито отговор може да бъде „не“ или „да“.

Първата част от теста – за езиково разбиране съдържа тестов материал, приложим в два етапа: а) за разбиране значението на отделните думи, като част от състава на синтактичните структури, б) същинска част – за разбиране смисъла на 15 двойки словосъчетания и изречения. Първите 5 двойки се различават по два елемента в структурата си, от значение за разбирането. Например – времето на глагола. Вторите 5 двойки се различават по три елемента, а третите 5 двойки – по четири елемента.

След всяко чуто изречение или словосъчетание детето трябва да избере една съответстваща по значение картина от предложени четири картини. Тестът съдържа 100 картини в първата си част.

Втората част от теста е за езикова продукция. С него се изследва активната речева продукция на базисни синтактични конструкции и основната граматика на децата в определената възраст. Стимулният материал се състои от едно словосъчетание и 49 изречения. Повторението на изречение е възможно единствено, ако има разбиране, задържане на информацията в кратковременната памет и негово възпроизвеждане/кодиране след това. Детето допуска грешки и пропуска онези елементи от структурата на съдържателно и граматическо равнище, които не разбира или с които има трудности.

Тестът може да се използва и скринингово за установяване на нарушенията в езиковото разбиране и продукция. Приложението на теста при деца със слухови нарушения изисква адаптация.

Тестова батерия за оценка на езиково-говорното развитие (Логопедичен център, София) за отделните възрастови групи деца от ПУВ.

Първата част оценява разбирането и употребата на морфологични и лексикални единици:

- разбира значението и назовава отделни думи с или без зрителна опора;
- разбира и назовава понятия с или без зрителна опора;
- разбира и назовава прилагателни имена със и без зрителна опора;
- разбира и употребява правилно глаголните времена
- разбира сравнителна и превъзходна степен на прилагателните имена; разбира и употребява антоними в изречения;
- разбира и употребява предлозите;
- разбира и употребява лични, притежателни и показателни местоимения;
- разбира и употребява наречия;
- разбира и употребява логико-граматически конструкции

Втората част от теста оценява нивото на разбиране и употреба на синтактични структури:

Употребява прости и сложни изречения, които се описват в ситуация на описание на картина и помощни въпроси; умения да задава въпроси по сюжетна картина. Изследващият провокира детето, поставяйки го в роля на един от героите в картината; разбира и употребява глаголни времена чрез отговор на въпроси; определя мястото на конкретна картина в последователност на серия от картини или чрез разказ на чута приказка; преразказва приказка със зрителна опора; разбира и преразказва слухово възприет текст.

Третата част от теста изследва звуковата култура на речта – задачи за фонетичен и фонемен анализ и синтез; повторение на думи с различен звуков състав.

Четвъртата част има за цел да определи графомоторните умения на децата, които са тясно свързани с подготовката за ограмотяване.

Стимулният материал е съобразен със стандартите в периодизацията на езиково развитие, съответно всяка част от теста за отделните възрастови групи съдържа различен материал.

Методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците

Методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците (Матанова, Тодорова, 2013) използва функционален подход за "...оценяване на психичното и социалното функциониране на детето и ученика..." (Матанова, Тодорова, 2013:13) със специални образователни потребности. Оценкаването обслужва процеса и дейностите по интегриране на тези деца в училищна среда.

Цялостното развитие на детето се оценява чрез комплекс от диагностични процедури в следните области: общо здравословно състояние, психично функциониране, невропсихологичен статус, езиково и психосоциално функциониране.

Езиковото функциониране се изследва чрез последователност от задачи за езиково разбиране, езикова изява, говор, артикулация и писмена реч.

Оценяването на разбирането включва задачи за оценка на фонологичните езикови умения и фонологичната осведоменост, многозначност на думи, предлози, предложни отношения, изпълнение на прости и сложни инструкции до разбиране на текст.

Оценяването на езиковата изява се осъществява чрез задачи за изговаряне на фонемни изолирано или на различна позиция в състава на думите. Уменията за продукция на свързана реч се диагностицират чрез задачи за преразказ на слухово възприет текст и за разказ по серия картини. Писмените форми на комуникация се изследват с помощта на стимулен материал за прочит на букви, думи, псевдодуми, четене наум, четене на глас и четене с разбиране. Писмената реч се изследва със задачи за препис, самостоятелно писане на изречения по картина или текст по серия от картини, както и разказ по тема.

Приложението на методиката за деца със слухови нарушения предполага адаптиране на част от задачите.

BSL Development Receptive Skills Test		Light Green	Medium Green							Orange	Orange	
Renfrew Action Picture Test	Light Green	Light Green				Purple						Orange
Renfrew Bus Story	Light Green	Light Green				Purple						
South Tyneside Assessment of Syntactic Structures	Light Green	Light Green				Purple						
BSL Development: Production Test	Light Green	Light Green										Orange
New Reynell Developmental Language Scales	Light Green	Light Green			Purple	Purple						
Derbyshire Language Scheme	Light Green	Light Green	Medium Green	Dark Green	Purple	Purple			Orange	Orange		
ASL-CT (Hauser et al. 2015)	Light Green	Light Green	Medium Green								Orange	
ASL-PA (Supalla 1995)	Light Green	Light Green	Medium Green									Orange
Peabody picture vocabulary test	Light Green	Light Green	Medium Green							Orange		
Systematic analysis of language transcripts	Light Green	Light Green	Medium Green						Orange			
TASL (Prinz 1994)	Light Green	Light Green	Medium Green						Orange	Orange	Orange	Orange
VCSL (Simms, Baker, and Clark 2013)	Light Green	Light Green	Medium Green						Orange			
Георгиева (2000)	Light Green					Purple						

Матанова, Тодорова, (2013)													
Aachen Test (Haug, 2008)													

Наблюденията ни сочат, че с малки изключения системите за оценка на езиковите умения при глухите деца в условия на билингвизъм не са добре разработени. С изключение на системата на Марта Френч, преобладават системи за оценка на конкретни компоненти от езиковото развитие на детето. Нашият стремеж е да разработим единна система за оценка на езиковите способности, която да може да се адаптира както за нуждите на оценката на словесното развитие, така и за оценка на жестовите умения.

БИБЛИОГРАФИЯ

-
- Allen, T. E., & Enns, C. E. (2013). A Psychometric study of the ASL Receptive Skills Test when administered to deaf 3-, 4-, and 5-year old children. *Sign Language Studies* 14(1), 58-79.
- Armstrong, S. and M. Ainsley. 2012. The South Tyneside Assessment of Syntactic Structures 2012 (STASS 2012).
- Baker, Anne and Bencie Woll (Eds.). *Sign Language Acquisition*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Bishop, Dorothy. 2003. Test for Reception of Grammar (TROG-2).
[https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildLanguage/TestforReceptionofGrammar\(TROG-2\)/TestforReceptionofGrammar\(TROG-2\).aspx](https://www.pearsonclinical.co.uk/Psychology/ChildCognitionNeuropsychologyandLanguage/ChildLanguage/TestforReceptionofGrammar(TROG-2)/TestforReceptionofGrammar(TROG-2).aspx)
- Council of Europe. CEFR-CV.
<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Dalton-Puffer et al. (Eds.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins, 2010.
- Dewart, H. and Summers, S. (1995). *Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills*.
http://complexneeds.org.uk/modules/Module-2.4-Assessment-monitoring-and-evaluation/All/downloads/m08p080c/the_pragmatics_profile.pdf
- Domagała-Zyśk, Ewa and E.H. Kontra (Eds.) *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. CSP, 2016.
- Dunn L.M., Dunn D.M., Ben Styles, Julie Sewell. *British Picture Vocabulary Scale 3*. National Foundation for Educational Research.
- Enns, C., & Herman, R. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test into American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 362-374. doi: 10.1093/deafed/enr004.

-
- First European Survey on Language Competences: Technical Report, European Commission, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf
- Haug, Tobias. Review of Sign Language Assessment Instruments. Anne E. Baker and Bencie Woll (Ed.) Sign Language Acquisition. Benjamins Current Topics, 14, 2008.
- Haug, T. (2011). Adaptation and Evaluation of a German Sign Language Test - A Computer-Based Receptive Skills Test for Deaf Children Ages 4-8 Years Old. Hamburg: Hamburg University Press.
- Hauser, Peter C., Raylene Paludneviene, Wanda Riddle, Kim B. Kurz, Karen Emmorey, Jessica Contreras. American Sign Language Comprehension Test: A Tool for Sign Language Researchers. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 21, Issue 1, January 2016, Pages 64–69, <https://doi.org/10.1093/deafed/env051>.
- Herman, R., Grove, N., Holmes, S., Morgan, G., Sutherland, H. & Woll, B. 2004. Assessing BSL Development: Production Test. City University Publication 2004.
- Herman, R., Holmes, S., & Woll, B. 1999. Assessing Sign Language Development. <https://pdfs.semanticscholar.org/49f6/0ee68708f03da6da0a4107151594206ef439.pdf>
- Kaufman, A.S. , & Kaufman, N.L. Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). Circle Pines, Minn,: American Guidance Service, 1983.
- Kelly, Keith. Ingredients for successful CLIL. 1st CLIL Conference for Austrian BMHS, 2014. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil-0>
- Knowles, W. and Masidlover, M. (1982) The Derbyshire Language Scheme. Derbyshire County Council.
- Kress et al. (Eds.) Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom. New York, NY, 2010.
- Letts, Carolyn, Susan Edwards, Blanca Schaefer, Indra Sinka. 2014. The New Reynell Developmental Language Scales: Descriptive account and illustrative case study.

- Journal of Child Language Teaching and Therapy. Volume: 30 issue: 1, page(s): 103-116. <https://doi.org/10.1177/0265659013492784>
- Lichtenberger, Elizabeth. The Kaufman tests – K-ABC and KAIT. Essentials of cognitive assessment with kait and other kaufman measures (essentials of psychological assessment) by Lichtenberger, Elizabeth. John Wiley & Sons (27 Oct. 2000).
- Maller, S., Singleton, J., Supalla, S., & Wix, T. (1999). The development and psychometric properties of the American Sign Language Proficiency Assessment (ASL-PA). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(4), 249-269.
- Marc Marschark et al. (Eds.) *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. OUP, 2014.
- Miller, Jon F., Karen Andriacchi, Ann Nockerts. Assessing language production using SALT software. A Clinician's Guide to Language Sample Analysis. SALT. <http://saltsoftware.com/ssdownload/BookPDF/SALTReferenceBook.pdf>
- NATSIP. Assessing and monitoring the progress of deaf children and young people. <https://www.natsip.org.uk/doc-library-login/better-assessments-including-model-ehc-plans/904-assessing-and-monitoring-of-deaf-cyp-may-2015/file>
- Neild R., Fitzpatrick, M. Overview of assessment for deaf and hard of hearing students. *Psychol Schs*. 2020;57:331–343. <https://doi.org/10.1002/pits.22317>
- Nickerson, J. (Ed.) *Teaching for Success: Literacy, Diversity, and Technology*. Knoxville, 2008.
- O'Sullivan, Barry. *The Comprehensive Learning System*. British Council, 2020. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cls_bcps1_bos_30-09-2020_final.pdf
- Plaza-Pust, Carolina. *Bilingualism and Deafness, On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*, ISHARA PRESS, 2016 Walter de Gruyter Inc., Boston/Berlin and Ishara Press, Preston, UK.
- Prinz, P., Strong, M., & Kuntze, M. (1994). *The Test of ASL*. Unpublished test. San Francisco: San Francisco State University, California Research Institute. <http://www.signlang-assessment.info/index.php/test-of-american-sign-language.html>

-
- Layton, Thomas L.; Holmes, David W. CPVT: Carolina Picture Vocabulary Test for deaf and hearing impaired children. Pro-Ed, 1985.
- Renfrew, Catherine. 2010. Action Picture Test Revised Edition (The Renfrew Language Scales). Speechmark Publishing Ltd.
- Simms, L., Baker, S., & Clark, M. D. (2013). The Standardized Visual Communication and Sign Language Checklist for Signing Children. *Sign Language Studies*, 14, 1, 101-124.
<http://www.signlang-assessment.info/index.php/visual-communication-and-sign-language-checklist.html>
- Skyer, M. Deaf Digital Learning Platforms and Online Teaching and Learning: Multimodality as Lens for Understanding Deaf Student Communication Practices in Higher Education. University of Rochester, 2016.
- Swanwick, Ruth, Karen Simpson, Jackie Salter (2014). Language Planning in Deaf Education. Guidance for Practitioners by Practitioners Teacher Toolkit. Version P5 – December 2014.
- Swanwick, Ruth, Sue Wright and Jackie Salter, Investigating deaf children's plural and diverse use of sign and spoken languages in a super diverse context, *Applied Linguistics Review* 2016; 7(2): 117–147
- Trezek, B., Ye Wang, P. Paul. (2010). Reading and Deafness. Theory, Research, and Practice. Delmar Cengage Learning.
- Van Ek, J. and Trim, J. (1998) Threshold 1990, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. and Trim, J. (1998) Waystage 1990, Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. and Trim, J. (2000) Vantage, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wechsler, D. (2014b). Wechsler Intelligence Scale (WISC–V) for Children–Fifth Edition: Canadian. Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.
- Weir, C. J. (2005) Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Woolfe et al. (2010). MacArthur-Bates Communicative Development Inventories for British Sign Language. London: City University Publication.

Георгиева, А. Изследване на езиковото развитие, Ръководство за изследване на детето, под редакцията на Минчев Б., С., 2000.

Минчев, Б. (ред.) Ръководство за изследване на детето, част 1 и 2. С., 2000.

Матанова, Ваня, Екатерина Тодорова. 2013. Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. Институт за психично здраве и развитие, С., 2013. <https://www.mon.bg/bg/100381>

Полезни връзки

[1] <https://deafed.leeds.ac.uk/language-planning/assessment/>

[2] <https://www.ecml.at/Thematicareas/SignedLanguages/ProSign/tabid/4273/Default.aspx>

[3] <https://www.diglo.com/american-sign-language/baby-sign-language;d=4;c=41;s=411>

[4]

<https://clerccenter.gallaudet.edu/national-resources/resources/our-resources/online-networks.html>

[5]

https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf

[6] <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>