

БИЛИНГВИЗЪМ В УСЛОВИЯТА НА НАРУШЕН СЛУХ

Светослава Съева, Ангелина Бекярова

Югозападен университет – Благоевград

Резюме. Статията обобщава данните от проведено изследване, състоящо се от три части, фокусирано върху възможностите на ученици със слухови нарушения за разпознаване на съобщения на език, различен от българския. Изследването е проведено в периода февруари – април 2012 г. с ученици на възраст 14 г. – 23 г., които се обучават в средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух „Проф. Дечо Денев“ – София, както и в общо-образователни училища на територията на столицата.

Резултатите показват наличието и формирането на интересни лингвистични мостове между използваните от участниците в изследването езици (български, български жестов и английски език). Би- и трilingвистичните явления при младежи с нарушен слух се изследват от специалисти в различни области, някои от които филолози, педагози и психолози.

Keywords: English, sign language, hearing loss, hearing impairment

Процесът на овладяване на първия език е сходен за всички хора, независимо от тяхната националност и култура. При наличието на нарушени слухови възприятия при дете, родено в семейство на чуващи родители (в около 90% от случаите), този процес се променя. Редица методи и стратегии, предназначени да осигурят достъп на деца със слухови нарушения до езика, са опит да се заобиколи „стената на мълчанието“. В този контекст е важно разграничаването между ключовите понятия език, комуникация, реч и говор (Zapfen, 1998).

В развитите демократични държави се водят дискусии по проблемите на образованието в условията на множественост на културите и езиците. Търсят се адекватни политически решения и се предлагат различни модели за нуждите на конкретната образователна програма. В тези дискусии особено място заема билингвизмът.

Теоретични постановки на тематиката

Билингвизмът е сложно, многоаспектно явление. То може да бъде индивидуално или масово, с еднакво или с различно съотношение на степента на владение на двата езика, които, от своя страна, могат да бъдат родствени или

да се отнасят към различни езикови семейства. Поради тази причина дефинирането на двуезичието е съпроводено с известни затруднения. Въпреки това, в най-общ план, под билингвизъм се разбира владенето и използването на два езика от даден индивид или от дадена общност, съвместното функциониране на две езикови системи в говорното общуване. Отнесен към глухите хора, билингвизмът придобива по-различен смисъл. Обикновено се визира владенето на националния жестов език и официалния език на държавата (в някои случаи само в писмената му форма).

Някои от важните цели на билингвистичния подход при лица със слухови нарушения са: чрез научаването и използването на два езика с равен статус да се осигурят оптимални условия за развитието на лицето с нарушен слух и пълното му включване в обществото. Целите на билингвистичното обучение при глухи хора са сходни с тези при чуващи – възможност да развият способностите си, да получат добро образование, професионална подготовка, да разширят достъпа си до информация. При лицата със слухови нарушения се постигат и специфични цели, свързани с нежеланието нарушеният слух да бъде приеман като „отклонение от нормата“ и оттук създаване на условия за „изравняване с нормата“. Привържениците на билингвистичния подход в образованието на глухите хора се стремят да създадат необходимите условия за развитието на уникална личност, която е част от културата и обществото на Глухите хора, за нейното утвърждаване в обществото. За привържениците на други подходи за работа с хора с нарушен слух, глухотата в своята същност, е възприемана като отклонение, докато за билингвистите тя е културно-лингвистично различие, което обогатява света в неговото многообразие от култури и езици (Съева, 2009).

Лицата със слухови нарушения, които възприемат себе си като чуващи лица с нарушен слух и желаят да се научат да общуват чрез използване на устна реч, да бъдат част от обществото на своите чуващи родители и близки, биват определяни като глухи с малка буква „г“. Глухите лица, които възприемат себе си като представители на различна култура, като носители на друг език, различен от словесния, на други обичаи и друг начин на общуване, биват причислявани към групата на Глухите – с главна буква „Г“. Тези хора най-често са деца на глухи родители, общуват предимно с други Глухи хора и не изпитват потребност да се интегрират сред общността на чуващите хора (Съева & Замфинов, 2010 по Campbell, 2001).

У. Стоко (по Попзлатева, 1999) и Зайцева (1992) посочват, че най-разпространената форма на използване на жестовия език е диглосията. От една страна, това е разговорният жестов език, използван в неформалното общуване на глухите хора помежду им. От друга страна, е калкирацията жестов език, използван за общуване с чуващите хора и за обучение (видим способ за представяне на словесния език). Билингвизмът при глухите хора е желателен, дори необходим за тяхното изграждане като пълноценни личности. Жестовият език не трябва

да бъде пренебрегван или отхвърлян като начин на общуване. Той е естествено средство за комуникация на хората с нарушения на слуха (Замфинов, 2012).

Организация и методика на изследването

В резултат на описаните по-горе особености, а и по причини, които не са упоменати тук, хората с нарушен слух често изпитват затруднения в ежедневието си в езиково и комуникативно отношение. Те остават изолирани от голям обем информация. Една от причините за това е неразбиране на важни съобщения, които не се представят и визуално, неразбиране на смисъла на думи чуждици или смисъла на думи от книжовния български език.

За да се установят трудностите при подрастващите и младежите със слухови нарушения, обучавани диференцирано и интегрирано, по отношение на възможностите им за адекватност при общуване и разбиране на писмени съобщения, се проведе експериментално проучване.

Обект на изследване е степента на разбираемост на текстови съобщения, представени на език, различен от българския, от ученици със слухови нарушения от VIII до XII клас, обучавани в интегрирана и диференцирана среда.

Предмет на изследване са специфичните фактори и условия, които влияят върху адекватното осмисляне на текстове, представени на език, различен от българския, от ученици със слухови нарушения.

Основната цел на проведеното изследване е проучване и установяване на възможностите за разбиране на текстове, представени на език, различен от българския, от ученици със слухови нарушения от VIII до XII клас, обучавани в интегрирана и диференцирана среда.

Целта може да бъде реализирана с изпълнение на редица задачи, по-важните сред които са:

1. Да се проучат и анализират литературни източници, които разглеждат тематиката и да се обобщи информацията в тях.

2. Да се създаде адекватна методика за изследване на възможностите за разбиране на текстове, представени на език, различен от българския, от ученици със слухови нарушения от VIII до XII клас, обучавани в интегрирана и диференцирана среда.

3. Да се сравнят резултатите при ученици със слухови нарушения, които се обучават диференцирано и интегрирано.

4. Да се оформят изводи и препоръки на базата на проведеното собствено изследване.

Чрез настоящото проучване се цели да се проверят следните хипотези.

1. Допуска се, че учениците със слухови нарушения не разбират или разбират в минимална степен текстови съобщения, които са представени на език, различен от българския.

2. Допуска се, че учениците от специалното училище ще общуват по-пълноценно на жестов език.

3. Допуска се, че учениците от специалното училище ще демонстрират по-ниско ниво на разбираемост на представените в изследването съобщения, отколкото тези, които се обучават в интегрирана среда.

4. Допуска се, че всички изследвани ученици ще покажат по-добри резултати при третата част от изследването (екстериорни съобщения) във втората ѝ подчаст, към която е приложен и снимков материал, отколкото на тази, при която се представя само текстовата част на същите съобщителни табели.

5. Допуска се, че интегрираните ученици са овладели повече академични знания отколкото тези, обучавани диференцирано.

Използваните методи по време на експерименталното проучване са:

- наблюдение;
- диагностична беседа със слухово-речевите рехабилитатори/учителите;
- диагностична беседа с учениците;
- проучване и анализ на училищна документация;
- статистически методи за анализ на получените резултати.

Изследването се състои от три части: 1 част – анкета, 2 част – фрази на български и български жестов език, и 3 част – екстериорни съобщения (съответно подразделена на две части: без и със снимков материал).

1. Анкета

Анкетата е разделена на две части – обща и специфична. Общата част включва демографските данни на ученика, информация за степента на слуховата загуба и други. Специфичната част съдържа въпроси, свързани с училищния живот, езика, използван за общуване с различни събеседници/ситуации, слуховия статус на приятелите на учениците и други. Въпросите в повечето случаи са отворени с поясняващо ги „Защо?“, което предполага ученикът да помисли и да даде своето мнение без следване на поставени норми.

2. Фрази на български и български жестов език

В тази част са включени девет фрази, разделени в три групи във възходящ ред на сложност. Фразите са под формата на въпроси, за да може по-точно да се отчете верността/грешността на отговора и по-лесно да се установи дали изследваният разбира смисъла на фразата. Първата група съдържа въпроси, свързани с данни на ученика (напр. „На колко години си?“). Втората група съдържа въпроси, свързани с интересите на ученика (напр. „Обичаш ли плодове?“). В третата група са поместени по-абстрактни въпроси, за които учениците трябва да са усвоили определени академични знания (напр. „Слънчевата система във Вселената ли се намира?“). Последователността на задаване на въпросите спазва принципа от лесно към трудно. Първо ученикът сам да прочита въпроса и отговаря – изследва се разбираемостта на писмената реч, след това въпросът се задава устно – изследва се способността за отчитане по устните, и накрая въпросът се задава чрез жест – регистрира се умението/желанието за общуване на жестов език.

3. Екстериорни съобщения

Тази част от изследването съдържа писмени съобщения от информационни табла и други надписи от обществено достъпната среда, разпределени в 14 групи. Използва се класификацията на лингвистичните групи в екстериорната среда на Съева (2010).

Частта „екстериорни съобщения“ е съставена от две подчасти: 1 подчаст – само текстовата част на съобщенията (написани на лист със същия шрифт, в който те са в оригиналната табела), и 2 подчаст – съобщенията в реална среда: снимков материал, който съдържа текста от първата подчаст.

Въпросите, които се задават, са свързани с надписите и информацията, която учениците разбират от тях. В първата подчаст (само писмено съобщение) участниците сами записват това, което разбират, върху лист, а при втората подчаст отговорите им се нанасят на отделна бланка от изследващия, върху която се отбелязва начинът, по който отговарят участниците – с жест или реч, както и дали отговорът е верен.

Във втората подчаст (снимки) на учениците се показва визуалният стимул и се задават въпросите: Какво е това? Какво разбираш от тази табела?

Участниците в изследването са подбрани по няколко критерия, основните сред които са:

- обучителна среда – в изследването участват интегрирано и диференцирано обучавани ученици;

- възраст – в някои случаи възрастта на учениците не съответства на класа, в който се обучават. Сред причините за това са: късно започване на посещаване на училище, повтаряне на класове, често боледуване, семейни причини;

- клас – в изследването участват ученици от VIII клас до XII клас. Тази възраст предполага знания по английски език, зрялост и адекватна ориентация в социалната среда;

- степен на слуховите нарушения.

Анализ на резултатите

Представя се обобщена информация на получените резултати от изследването, което се проведе от февруари до април 2012 г. То се осъществи във време, в което учениците са спокойни и предразположени към работа. Условиата при провеждане на изследването осигуряват обстановка, в която изследователят и ученикът да не бъдат обезпокоявани и в която се осъществява добро взаимодействие между тях.

Резултати от анкетата. Общият брой на изследваните ученици е 25, като 11 от тях са обучавани в интегрирана учебна среда (ИС), а 14 – в диференцирана учебна среда (ДС). Те учат в седем учебни заведения в София: 14 ученици са от Средното специално училище с детска градина за деца с увреден слух „Проф. Дечо Денев“ – София, и 11 ученици са интегрирани съответно в: 28. СОУ „Алеко Константинов“ – София, ПГ по текстил и моден дизайн

– София, ПГ по ресторантьорство и хотелиерство „Алеко Константинов“ – София, НГПИ „Свети Лука“ – София, НППТО „М. В. Ломоносов“ – София, и I Английска езикова гимназия – София.

Обхванатият контингент участници в изследването покрива почти равен брой от двете основни категории ученици със слухови нарушения: интегрирани ученици 44% и диференцирани ученици 56%. Този подбор е една от предпоставките за получаване на обективни резултати. Петнадесет от участниците са от мъжки пол, а 10 са момичетата. Във възрастово отношение интегрираните ученици се позиционират в диапазона 14 г. – 19 г., а диференцираните ученици – от 15 г. до 23 г. Степента на нарушен слух при участниците е съответно: 7 са тежкочуващи, 10 са практически глухи и 8 са глухи.

По отношение на звукоусилващата апаратура, която ползват участниците в изследването, по-голям процент от диференцирано обучаваните ученици (ДУ) не ползват звукоусилваща техника, докато техните връстници от ИС ползват своите слухови апарати. Последните използват редовно слуховите си апарати, защото изпитват затруднения в училищната среда, където невинаги обстановката е съобразена с нарушенията им слухови възприятия (напр. при диктовки). И от двете изследвани обучителни среди няма представители, които са кохлеарно имплантирани.

Въпреки че изследваните интегрирани ученици са от различни училища, те се познават и контактуват помежду си. При интегрираните ученици (ИУ) се наблюдава и фактът, че са деца на чуващи родители (причина за загубата на слуха е неправилно поставена ваксина, заболявания и др.), докато при диференцираните ученици се срещат случаи на наследствена глухота.

На въпроса дали обичат да ходят на училище голяма част от споделените мнения на ИУ са, че те обичат да ходят на училище, но го посещават „заради забавните моменти с приятелите си“, заради това, че „така трябва да е“, „защото мама и тате така казват“. ДУ обаче споделят, че за тях училището е техен дом, те живеят там.

Запитани дали повечето им приятели са чуващи, или със слухови нарушения, ИУ не са дали нито един отговор „глухи“, а единствения отговор „чуващи“ от ДУ на този въпрос дава ученик, който има минимално намаление на слуха.

Анкетата съдържа четири въпроса, в които изследваните трябва да посочат какъв език използват вкъщи, в училище с учителите си, в училище със съучениците си и с приятелите си. Интересът в това отношение е продиктуван от това, дали участниците променят начина си на общуване спрямо ситуацията, в която се намират, и дали го правят съзнателно, или това е неосъзната смяна на езиковия код.

На въпроса „Какъв език използваш вкъщи?“ (жестов, български, двата, друг) само един интегриран ученик използва жестов език вкъщи. Той е дете на глухи родители. ДУ разделят отговорите си в три от възможните четири отговора (освен „друг“), като повечето от учениците направиха уговорката,

че за тях „вкъщи“ е училището им (пансионът към училището). Другото обяснение, което дадох, е, че „никога не се използва само жест, трябва и да говориш“ и затова отбелязват „двата“.

Въпросът „Какъв език използваш в училище с учителите?“ получава следните отговори: езиците, които използват учениците в училище (и от двете групи) с учителите, са български език или комбинация от български език и жестов език. Само един ученик от ДС отговаря само жестов език. Очакван е резултатът при ИУ, защото масовите учители не боравят с жестов език. В разговора учениците споделиха, че им се иска понякога учителите да доуточняват някои неразбираеми за тях термини, да използват естествени жестове или поне да имат по-отчетлива артикулация (за глухите) и дикция (за тежкочуващите).

Как участниците от двете групи общуват със своите съученици: ИУ използват в училище със съучениците си само български език или комбинацията от български език и жестов език, но никога само жестов език. А учениците от ДС разделят отговорите си между „двата“ (7) и жестов език (5) и български език (2) (като сборът на отговор „жестов език (ЖЕ)“ и отговор „български език (БЕ)“ е равен на отговор „двата“). И двете групи изследвани ученици твърдят, че реагират спонтанно спрямо ситуацията и започват да говорят със събеседника си по начина, по който знаят, че той разбира. ИУ, които не знаят ЖЕ, не взеха отношение по проблема и казаха, че говорят само БЕ, но съжаляват, защото, когато посещават събирания на глухи хора, се чувстват изолирани. Целта на поставения въпрос е свързана с установяване на това, дали училището като институция поставя в някакви граници начина на общуване на учениците със слухови нарушения.

За общуване с приятелите си участниците в изследването от интегрираната среда общуват главно чрез български език с приятелите, но част от тях споделят, че ползват и жестов, и български език. Тези, които отбелязват отговор „двата“, са ученици, които имат много приятели с нарушен слух. За разлика от интегрираните ученици тези от специалното училище концентрират отговорите си върху варианта „двата“ (ЖЕ и БЕ). ДУ имат приятели главно от своето училище, в което честотата на използване на ЖЕ е осезаемо по-голяма и не чувстват необходимост да използват БЕ. От отговорите на този въпрос се разбира как осъществяват общуването си изследваните ученици със своите приятели и до каква степен те се стремят да се приобщат към света на чуващите, като търсят контакт с такива представители на тази група.

Никой от изследваните ученици не използва други езици в общуването си освен изброените (БЕ и ЖЕ). По тяхно мнение имат минимални познания по английски език.

Въпросът „Какво ще правиш, когато завършиш училище?“ е отворен. Отговорите на учениците и от двете групи могат да бъдат категоризирани в три

направления: ще работя, ще уча и няма да правя нищо (не знам). ДУ отговарят, че ще работят, защото се чувстват сигурни от това, че получават адекватна професионална подготовка със завършване на училище. На същия въпрос интегрираните ученици отговарят предимно, че ще продължат обучението си в университет.

Анкетата завършва с въпроса „Искаш ли да си чуващ? Защо...?“. Чрез отговора на този въпрос може да се разбере доколко изследваните ученици са приели факта, че са с нарушен слух, и с това да се определи, доколкото е възможно, към коя група се самоидентифицират – към тази на глухите или тази на Глухите. На този въпрос всички ИУ отговарят утвърдително, а учениците от ДС разделят желанията си наполовина.

Резултати от фразите на български и български жестов език

Интегрираните ученици се затрудниха при въпросите с абстрактни понятия като „Слънчева система“, „химично съединение“, „Вселена“ и „държава“. Обясниха, че са учили за тях, но са знаели какво означават само за момента, за да се представят добре на теста/изпитването и след това са го забравили, защото не знаят същността на тези понятия и не ги разбират.

При частта за отчитане по устни не липсват участници, които не могат да се справят с тази задача. Тяхното обяснение е, че изследователят е непознат и не са свикнали на артикулацията му.

При ИУ шестима участници не използват ЖЕ. А тези, които боравят свободно с него, са го научили от свои приятели, които са учили в специалното училище, други са от семейство на глухи родители или имат партньор в живота, който е учил в специалното училище, или пък в първите си години на обучение са учили в там.

В групата на ДУ прочитането на фразите и отговорите на въпросите е съпътствано с множество жестове. Въпреки трудностите при абстрактните понятия участниците отбелязваха, че разбират въпросите, но не знаят кой е правилният отговор и затова не могат да отговорят.

С отчитането по устни участниците от специалното училище се справиха отлично и обясниха, че уменията им за отчитане се „тестват“ ежедневно в естествени житейски ситуации.

Учениците от специалното училище показват отлични резултати при използване на ЖЕ. Грешните отговори се отдават на незнанието на учебния материал, а не на неразбиране на въпроса. Особеното при тази част от изследваните ученици е, че имат много богат жестов речников фонд.

Учениците и от двете групи показват добри резултати в първите две части на теста, но в третата, която съдържа по-абстрактни понятия, допускат грешки. Учениците от ИС имат по-добри резултати и познания в дадени области. За твърдението свидетелстват допълнителните обяснения към въпросите, които те спонтанно изказват по време на изследването. При провеждане на

изследването в частта, когато учениците трябва да прочетат въпросите, те не изпитваха затруднения, но когато трябва да отговорят устно, участниците срещаха трудности при подреждането на словоредата. Последното се отнася за двете групи изследвани ученици.

При проведеното изследване се очертават няколко тенденции, които се наблюдават при преобладаващата част от изследвания контингент. Участниците доказаха, че могат да мислят ефективно и на двата езика (ЖЕ и БЕ), показаха и доказаха, че се чувстват приети и от двете култури (на чувашки и глухи) и често се идентифицират и с двете. Много често те смесват ЖЕ и БЕ, но това има своето научно обяснение, а именно прояви на явленията „пренос“ и „интерференция“. Учениците, които владеят ЖЕ и БЕ, споделят, че се чувстват щастливи от възможността да общуват с по-широк кръг хора, представители на различни култури.

Резултати от екстериорните съобщения

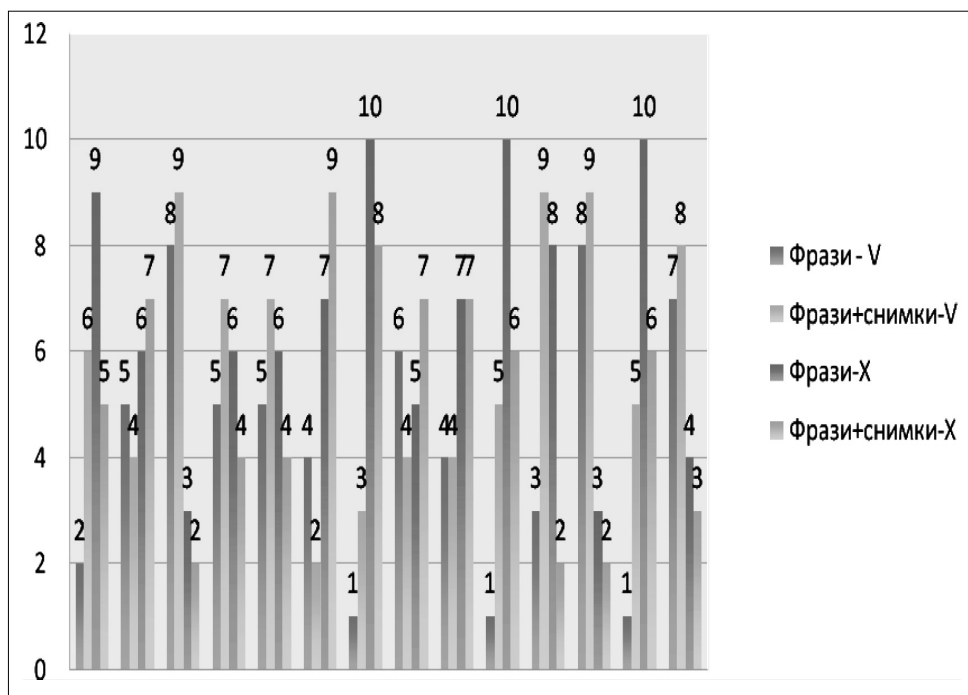
Представят се обобщените резултати от двете подчасти на последната част от проведеното проучване. То съдържа 14 групи различни съобщения от табели, информационни табла и други писмени съобщения, които имат различна специфика при превода и транскрипцията си на български и английски език.

При изготвянето на изследването и обработката на данните е използвана класификацията на Съева (2010), която се състои от 14 ядра. По данни на посочения автор в първа група се намират думи и фрази, представители на най-често срещаните езикови послания, а в четиринадесета – тези, които се срещат най-рядко според данните от проведеното проучване. Подредбата от най-често към най-рядко срещани надписи следва да се приеме като условна поради динамичния характер на изследваните обекти. Използването на различни имена на фирми, магазини, сдружения и рекламни съобщения няма за цел тяхното популяризиране в положителен или отрицателен аспект. Техните наименования се ползват само като лингвистичен пример в контекста на проведеното проучване. Използваните текстови съобщения в частта от изследването „екстериорни съобщения“, съответно причислени към всяко от 14-те лингвистични ядра, са следните (таблица 1):

Таблица 1. Лингвистичен материал в третата част от изследването

№	Лингвистична група надписи според класификацията	Текст на надпис в оригиналния му вид (главни/малки букви, шрифт), използван в изследването
1	Първа група – надписи само на български език.	Вентилацията работи
2	Втора група – надписи изцяло на английски език.	Induction loop system. Please switch your hearing aid to "T"
3	Трета група – надписи на кирилица, които представляват транслитерирани английски думи.	АЙС ЙОГУРТ
4	Четвърта група – надписи на кирилица с думи и на български, и на английски език (за разлика от пета и девета група).	МИЗИЯ-МИЛК, МЛЕЧНИ ПРОДУКТИ
5	Пета група – надписи с думи и на английски, и на български език, смесица от кирилица и латиница (за разлика от четвърта и девета група).	Частично SALE
6	Шеста група – надписи само на английски език, но с „омофонни съкращения“.	Expo 4 Kids
7	Седма група – надписи с български думи на латиница.	Chervilo
8	Осма група – надписи на кирилица с думи на английски и на български език, като последните са многозначни думи.	Топ 10
9	Девета група – надписи с думи и на английски, и на български език, но представени само на латиница (за разлика от четвърта и пета група).	Snejanka – fashion culture
10	Десета група – надписи с английски думи на кирилица, в които английските думи имат омофони.	High time
11	Единадесета група – надписи на английски език в комбинация с транслитерацията им, без превод на български език.	For Kids – ФОР КИДС
12	Дванадесета група – надписи на кирилица, които са транслитерирани и преведени на български език.	ФАСТ ФУУД – БЪРЗА ЗАКУСКА
13	Тринадесета група – надписи с български думи, изписани на кирилица и латиница.	САМОСТОЯТЕЛНИ СТАИ – SAMOSTOIATELNI STAI
14	Четиринадесета група – транслитерирани надписи на кирилица, които имат значение и на английски, и на български език.	СТАР СИТИ

Обобщените резултати от изследването при интегрираните ученици само с текст, а след това текст със снимки, се представят в графика № 1.



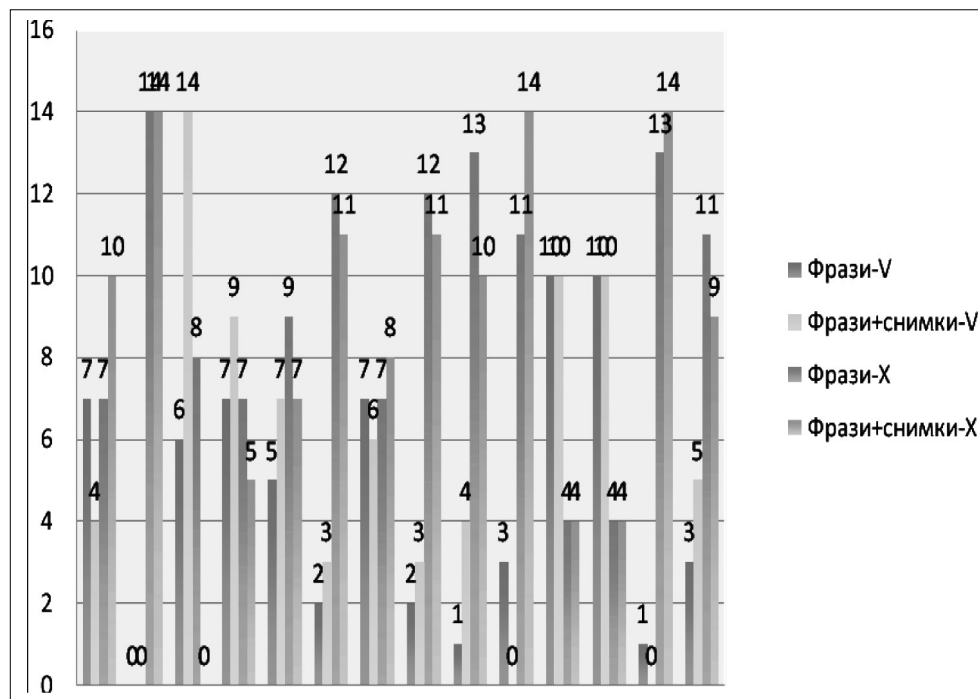
Графика № 1. Сравняване на резултатите от частта екстериорни съобщения текст и текст и снимки на учениците от интегрирана обучителна среда

Видно от тази графика е, че само в три от 14 случая учениците са показали по-добри резултати, когато получават информацията само чрез текст. Само в една група от изследването (девета група) учениците са дали равен брой правилни и грешни отговори. В останалите девет случая учениците са се справили по-добре, когато текстът е имал съпътстващо го изображение. Тези резултати недвусмислено показват, че когато на табелите има някакво изображение, което е прието като „емблема“ за дадена институция, продукт или фирма, се получава по-голяма по обем и качество информация, както и когато надписът се вижда в своя „екстериорен контекст“ – мястото, където е поставен (на врата, върху стълб, на сграда) и обектите, които го заобикалят или се помещават около надписа.

Интегрираните ученици споделят, че рядко биха потърсили помощ в затруднена ситуация, защото са възпитани да се справят сами, и по-скоро биха

останали безучастни и неинформирани, отколкото да помолят някого за помощ и упътване. На това може би се дължи голямата разлика при получените положителни и отрицателни отговори на един и същи въпрос.

Обобщените резултати от третата част на изследването с двете ѝ подчасти при учениците от ССУ с ДГ за деца с увреден слух „Проф. д-р Дечо Денев“ – София, се представят в графика № 2.



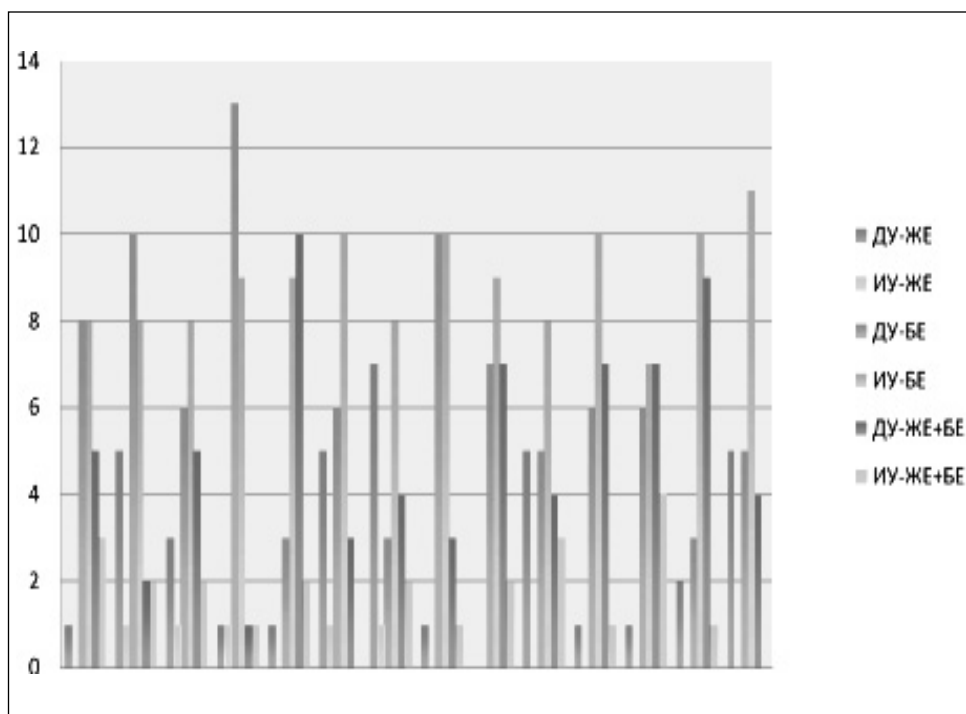
Графика № 2. Сравняване на резултатите от частта екстериорни съобщения текст и текст и снимки на учениците от диференцирана обучителна среда

Видно от тази графика е, че само в четири от 14 случая учениците са показали по-добри резултати, когато получават информацията само чрез текст. Само в три групи (втора, единадесета и дванадесета група) от изследването учениците са дали равен брой правилни и грешни отговори. В останалите седем случая учениците са се справили по-добре, когато текстът е имал съпътстващо го изображение. Учениците от специалното училище срещат по-големи затруднения при разбиране на смисъла на показаните им табели и изображения. До голяма степен за този факт има значение това, че имат

недостатъчни знания по английски език и речниковият им фонд на български език е по-беден. Разбирането на съобщението при тях се подпомага изключително от картинките, изобразени на табелата или продукта.

Всички участници в изследването разчитат до голяма степен на това, картинката да ги ориентира правилно в текстовата обстановка. Ако това не се случи, те се ориентират по заобикалящата ги среда, мястото, на което е поставена или показана табелата, и дали неразбраната дума има някаква близка по звучене дума на български език (често това води до пълно объркване на конкретното съобщение).

При провеждане на изследването с екстериорни съобщения един от поставени акценти е какъв език участниците ще използват при отговор на поставените задачи. Честотата на използване на БЕ, ЖЕ, БЕ и ЖЕ при провеждане на изследването с екстериорни съобщения и снимки е представена нагледно в графика № 3.



Графика № 3. Честота на използване на БЕ, ЖЕ, БЕ и ЖЕ при провеждане на изследването екстериорни съобщения и снимки

От графиката става ясно, че при ИУ начинът на общуване и справяне с поставени задачи се извършва главно чрез използване на български език. От голямо значение за това как изглежда графиката е, че шест ученици от представителите на ИС

не знаят и не използват жестов език. Тези от ИУ, които знаят жестов език, го използват много умело и строго предназначено. Когато трябва да говорят с изследователя или учителите си, използват български език и преминават на жестов език, когато се заговорят със свой приятел или съученик, който знае и използва ЖЕ.

Различна е ситуацията при диференцираните ученици. От графика № 3 е видно, че диференцираните ученици използват предимно български език при отговорите си, но в много по-голяма степен в сравнение с ИУ те използват само жестов език. Съвсем целенасочено те обясняваха своите мисли с жестове. Фактът, че в повечето случаи отговарят на български език, се отдава на това, че те знаят, че изследователят не е със слухови нарушения и това е начинът да общуват с него по-пълноценно. Ситуацията се променя, когато те общуват с глух съученик.

Изводи

1. Диференцирано обучаваните ученици изпитват трудности при използването на предлози и членуването на думи – нещо, което не е изразено така силно при интегрираните ученици. И двете групи изследвани ученици имат редица пропуски при спазването на правилата на българския език и те силно се изразяват, когато им се наложи да използват езика в писмената му форма. Въпреки пропуските и грешките си те осъществяват пълноценен комуникативен акт с околните.

2. Овладеяването на речта става под влияние на определена речева среда в процеса на общуването. То е специфичен вид дейност и като двустранен процес отрежда на ученика активна речева позиция: да слуша и разбира това, което му говорят. Езикът (български и жестов) се овладява в речева дейност, която е свързана с разнообразни видове дейности и конкретен съдържателен и езиков материал.

3. Важна предпоставка за правилна постановка на учебно-възпитателната работа по овладяване на езика е точната представа на учителя за езиковите умения на своите ученици. Само тогава учителят може методически правилно да организира ефективна учебно-възпитателна работа с билингвални лица със слухови нарушения.

4. Голяма трудност за хората със слухови нарушения представляват съобщенията на заобикалящите ги табели и рекламни надписи. Дори когато те се опитват да разберат значението на думите, това се оказва трудна задача: те не са изписани на езика, от който са взети (най-често английски), а са представени на кирилица и това прави възможността на хората със слухови нарушения да бъдат навременно и коректно информирани силно ограничена.

5. Интегрираните ученици изпитват неудобство от факта, че са с увреден слух и рядко биха помолили за помощ случаен човек, докато връстниците им от специалното училище не изпитват неудобство от това.

6. Учениците от диференцираната среда се чувстват сигурни, че образованието, което получават в специалното училище, е достатъчно, за да успеят

да се реализират професионално в живота, и предпочитат да започнат работа, след като завършат училище, докато интегрираните ученици смятат да продължат образованието си.

7. Всички изследвани интегрирани ученици искат да бъдат чуващи, а диференцираните ученици разделят отговорите си наполовина.

Заклучение

Предприе се важно проучване на въпросите на билингвизма при лица със слухови нарушения, тяхното обучение и социализацията им в обществото като вече оформени индивидуални личности. В резултат на проведеното теоретично и експериментално проучване се очертаха важни тенденции и насоки, които, ако се вземат предвид от специалистите в практиката, ще допринесат за по-успешно обучение и общуване с лица със слухови нарушения. Поставената цел на изследването се постигна чрез решаване на фиксираните задачи. В резултат допуснатите хипотези се потвърдиха. Разгледаната област предстои да бъде проучвана по-задълбочено.

ЛИТЕРАТУРА

- Зайцева, Г. (1992). Словесно-жестовое двуязычие глухих. *Дефектология*, 4, 23 – 35.
- Замфиров, М. (2012). *Педагогически подходи в обучението на ученици със специални образователни потребности по Човекът и природата*. София. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Попзлатева, Ц. (1999). *Психология на развитието при слухово-речева рехабилитация*. София. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Съева, С. & Замфиров, М. (2006) Мултимедийно обучение по английски език на ученици със слухови нарушения. *Чуждоезиково обучение*, 3, 17 – 23.
- Съева, С. (2009). *Глухота в семейството*. София. Издателство Аеропрес БГ.
- Съева, С. (2010). *Глухота и билингвизъм*. София. Издателство Аеропрес БГ.
- Съева, С. & Замфиров, М. (2010). Английски език за хора с увреден слух (начинаещи). *Списание на Софийския университет за електронно обучение*, 4.
- Zapfen, C. (1998). *Options in Deaf Education — History, Methodologies, and Strategies for Surviving the System*. От: <http://www.deafline.com/DeafEd/OptionsGuide/Zapfen.html> [13.06.2012]

REFERENCES

- Zaytseva, G. (1992). Slovesno-zhestovoe dvuyazaychie gluhih. *Defektologiya*, 4, 23 – 35.
- Zamfirov, M., (2012) *Pedagogicheski podhodi v obuchenieto na uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti po Chovekat i prirodata*. Sofiya. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Popzlateva, T. (1999). *Psihologiya na razvitiето pri sluho-recheva rehabilitatsiya*. Sofiya. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Saeva, S. & Zamfirov, M. (2006). Multimediyno obuchenie po angliyski ezik na uchenitsi sas sluhovi narusheniya. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 3, 17 – 23.
- Saeva, S. (2009). *Gluhota v semeystvoto*. Sofiya. Izdatelstvo Aeropres BG.
- Saeva, S.. (2010). *Gluhota i bilingvizam*. Sofiya. Izdatelstvo Aeropres BG.
- Saeva, S. & Zamfirov, M. (2010). Angliyski ezik za hora s uvreden sluh (nachi-naeshti). *Spisanie na Sofiyskiya Universitet za elektronno obuchenie*, 4.
- Zapien, C. (1998). Options in Deaf Education — History, Methodologies, and Strategies for Surviving the System. Ot: <http://www.deafinfx.com/DeafEd/OptionsGuide/Zapien.html> [13.06.2012]

BILINGUALISM AND HEARING LOSS

Abstract. This article summarizes the data of three-parts research on the bilingual knowledge and bicultural behavior of Bulgarian youngsters with hearing loss. The research was conducted in the period February – April 2012. The participants (students with hearing loss aged from 14 to 23) are educated in the special school for students with hearing loss in Sofia city and in mainstream schools.

The results show interesting correlations and interconnections in the following languages used by the participants: Bulgarian, Bulgarian Sign language and English. The data show that in most cases youngsters with hearing loss use their own linguistic paths in order to understand a message written in a foreign language. The bilingual and multilingual phenomena are subject of interest for specialists in the fields of philology, pedagogy and psychology.

✉ ¹Dr. Svetoslava Saeva, Assist. Prof.

² Mrs. Angelina Bekyarova

Faculty of Pedagogy
Department of Pedagogy
Southwest University
Blagodevgrad, Bulgaria

E-mail: ¹s_saeva@swu.bg, ²aanneettoo@abv.bg