

*Inclusive Education
Приобщаващо образование*

ФУНКЦИОНАЛНО ОЦЕНЯВАНЕ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ И ПРАКТИЧЕСКИ ТЕХНИКИ ЗА УСПЕШНОТО ПРИОБЩАВАНЕ НА ДЕЦАТА С УВРЕДЕН СЛУХ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА

Неда Балканска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Обект на внимание в настоящата статия са пътищата за приобщаване на децата с увреден слух в общообразователната среда. Основната теза, която се застъпва в изложението, е необходимостта от адекватна оценка на особеностите и потребностите на слухово увредените деца, приложението на диференциран подход в обучението, който да е ориентиран не само към децата с увреден слух, но и към всички деца със СОП, както и към учениците в норма. Солидни аргументи в тази посока предлага теорията за множествената интелигентност в посока регистриране на стила на учене за всяко дете и включването му в структурирани съвместни дейности, които благоприятстват и социалната интеграция.

Keywords: deaf children; inclusive education; styles of learning

Увод

Съвременната класна стая се характеризира с все по-разнороден състав – ученици със СОП; представители на различна културна и икономическа среда. Това изправя учителите пред огромни трудности да достигнат до своите ученици, прилагайки еднотипен подход в обучението. Затова се налага да се търсят нови пътища на преподаване, чрез които всички ученици да бъдат ангажирани в учебния процес. Качествено решение на този проблем предлага теорията за множествената интелигентност и необходимостта от диференциран подход, базиран на индивидуалните потребности. За масовите педагози диференцираният подход съвсем не означава диспропорция на учебното време в полза на удовлетворяване на потребностите на учениците със СОП за сметка на останалите деца в класа. Прилагането на съвместни дейности представлява ефективна превенция на този проблем. Особено полезно е да

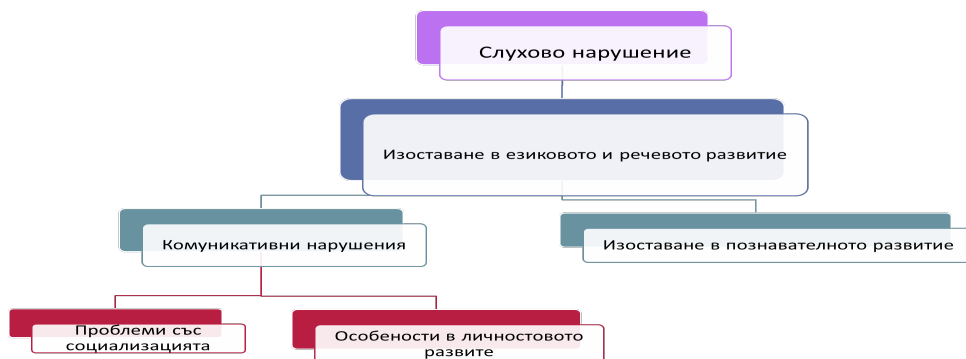
се водят бележки относно методите на обучение (тези записки могат да се отбелязват в индивидуалното портфолио), които се използват, както и да се отбелязват предимствата и недостатъците на всеки от тях с цел да се разработи ефикасна система на работа (Balkanska, Trosheva, 2014).

В тази връзка, Министерството на образованието и науката успешно организира и проведе изследвания, посветени на приобщаващото образование и насочени към повишаване квалификацията на разнородните специалисти (общообразователни и специални учители, рехабилитатори на слуха и говора, логопеди, психолози), включени в този процес – „Включващо обучение“ и „Подкрепа за равен достъп и личностно развитие“. Основната цел беше подобряване на материалните условия, както и осигуряване на качествена подготовка на специалистите – директно, под формата на обучения и чрез разработване на методики за оценка потребностите на децата със СОП, една от които е „Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания“ (Balkanska, Radulov, Tzvetkova-Arsova, 2015). Бяха проведени редица обучения на специалистите, предлагащи базисни теоретични познания и основни практически насоки за работа с различните групи деца със СОП. Важно е да се отбележи, че тези обучения бяха диференцирани и ориентирани към спецификата на дейността на специалистите, участващи в образователния процес (общообразователни и специални учители, рехабилитатори на слуха и говора, логопеди, психолози).

Последици от слуховото нарушение. Алтернативни средства за комуникация и обучение

Слуховият дефицит води до ограничаване на обема от акустичната информация. Макар да се счита, че водещият анализатор при човека е зрителният, тъй като информацията, която постъпва чрез него, е в най-голям процент, слуховото възприятие осигурява вход до най-важните средства за общуване – езика и речта. Чрез тях личността осъществява контакт с околния свят, опознава го, трупа опит и се развива. В този смисъл, наличието на различно по степен нарушение на слуха е свързано със сериозни вторични отклонения (фиг. 1).

Според структурната теория на Vygotski (1986) за първичното нарушение и вторичните отклонения наличието на слухов дефицит (като органично/първично нарушение) води до изоставане в езиковото и речевото развитие. Това изоставане може да варира в широки граници в зависимост от редица фактори, които влияят върху развитието: възраст на настъпване на слуховото нарушение (колкото по-рано, толкова по-големи са пораженията върху езика и речта); констатиране на слуховото нарушение (колкото по-рано се диагностицира, толкова по-добри възможности има за използване на сензитивните периоди на развитие в ранното детство); ранна интервенция (в пряка връзка с предходния фактор – колкото по-рано започне целенасочено-



Фигура 1. Последици от слуховото нарушение

то въздействие, толкова по-добри резултати ще демонстрира детето и личността в по-късните етапи на развитие); ранно слухопротезиране (избор на звукоусилващо устройство – слухов апарат или кохлеарен имплант); адекватна и системна рехабилитацията и обучение (от съществено значение е правилният избор на образователна среда за конкретното дете и програма за рехабилитация); социално обкръжение (ангажираността на семейството в процеса на обучение и рехабилитация стимулират в голяма степен цялостното развитие на детето). Важно е да се отбележи, че комбинацията от изброените фактори и индивидуалните особености предопределят възможностите за развитие на личността със слухово нарушение. В практиката са налице примери на дълбок слухов дефицит, проявен в ранна възраст, но при добро съчетаване на останалите условия крайният резултат е личност с пълноценна реч, която позволява безпроблемна комуникация с чуващите, успешно обучение в общообразователна среда, социализация и професионална реализация в обществената сфера (Balkanska, 2013).

Наличието на езиков дефицит води след себе си до проява на комуникативни нарушения поради факта, че основната функция на езика е да служи като средство за общуване. Децата с увреден слух представляват една много интересна група – от една страна, те са ярки представители на децата с комуникативни нарушения, когато се намират в среда, в която не владеят общото средство за общуване (напр. в чуваща среда без умения за ползване на вербалния език). От друга страна, ако се намират в среда на глухи хора и владеят жестовия език, всякакви бариери в общуването падат и децата не демонстрират никакви комуникативни затруднения (фиг. 2).

При наличие на сериозен лингвистичен дефицит се наблюдават редица особености и в психичното развитие. Като цяло, мисловният процес при слуховоувредените лица се характеризира с нагледна образност (Bogdanova, 2002). Речниковият им запас е ограничен и се състои основно от конкретни понятия,



Фигура 2. Компенсаторни функции на жестовия език

речта им се отличава с аграматизъм, овладяват се по-елементарните езикови категории, а по-сложните и абстрактните липсват. Така равнището на езиковото развитие рефлектира върху мисловното, което представлява огледално отражение на речевите способности. Мисленето се задържа на конкретнообразен етап и не достига до абстрактните, словесно-логическите форми. Това важи за по-тежките степени на слуховите нарушения. Функционирането на езика като средство за развитие на мисленето се свързва с философските дебати за връзката между езика и мисленето, които водят своето начало от древността. В основата им лежи въпросът за надмощието – дали езикът доминира над мисленето, или обратното. Мнението, че езикът доминира над мисленето, означава, че лингвистичните фактори водят до развитието на мисленето, т.е. влиянието е индиректно и следва посоката от езика към мисленето. Ако приемем, че мисленето доминира над езика, то в този случай езикът се използва за изразяване на съществуващите когнитивни структури, т.е. посоката на развитие е от мисленето към езика (Paul, Quigley, 1994). Практиката показва, че съществува неразривна връзка между тези два компонента на психическото развитие на човека, като акцентът пада не толкова върху силата на влияние, колкото върху хармоничното развитие на лингвистичната и на когнитивната сфера, в което всяка придобита способност от едната сфера обогатява другата. Друга причина, която води до изоставане в когнитивното развитие, са липсата или ограниченият кръг от дейности, които стимулират развитието на мисленето. За преодоляване на познавателния дефицит е необходимо не само активна работа върху формирането на езиковата система и речта, но и осигу-

ряването на разнообразни игрови и дидактични дейности, които са насочени към когнитивното развитие на детето с увреден слух.

Развитието на психичните процеси (възприятие, памет, мислене) се стимулира чрез функциите на съхранените анализатори (зрителен, кожен, двигателен, остатъчен слух). Тяхната усилена дейност компенсира дефицита на информацията, постъпваща по слухов път. Този тип информация не възниква спонтанно, а в процеса на специално организирани условия на въздействие. Основната информация от външния свят постъпва на базата на слуховия и зрителния анализатор. При лицата с увреден слух вниманието се концентрира върху зрителното възприятие. Зрителното възприятие се характеризира с детайлност, пълнота и точност на зрителните представи. Интересното е, че въпреки изброените позитивни характеристики е налице недостатъчна обобщеност на зрителното възприятие. Създава се индивидуален образ на отделните обекти, като определянето на сходствата, различията, извеждането на главното и същественото във възприеманите обекти, предмети и явления е затруднено. Това е пряка последица от езиковия дефицит при тези лица (Balkanska, 2013).

Всичко това води до редица особености в личностен план. Наред с дефицитите, които се регистрират, децата с увреден слух демонстрират своите силни страни, като: артистичност, изобретателност, изобразителни умения. В емоционален план те са по-импулсивни, с тенденция към завишена или занижена самооценка, завишена или занижена активност. Дали личностните характеристики ще бележат високите или ниските стойности, зависи от средата, в която живее и се развива детето с увреден слух, и средството за общуване, което използва. Резултатите от изследване на емоционалната и социалната сфера, проведено от Petshak (1990), включващо глухи деца на глухи родители, глухи деца на чуващи родители и чуващи деца от предучилищна възраст, свидетелстват, че глухите деца на глухи родители не се отличават по отношение на емоционалното и социалното развитие от чуващите си връстници. За разлика от тях глухите деца на чуващи родители бележат чувствително изоставане в това отношение. Обяснението на този резултат се крие във факта, че глухите родители посрещат без затруднения комуникативните потребности на своето дете. Детето с увреден слух от раждането си е изложено на въздействието на жестовия език, който е естествено и пълноценно средство за общуване за неговите родители. Така не се натрупват дефицити в комуникацията, а емоционалното и социалното развитие се осъществяват в нормални граници. Чуващите родители на глухи деца в повечето случаи не познават особеностите на децата и не са в състояние да откликнат на комуникативните им потребности. В първата група (глухи деца на глухи родители) децата ще се характеризират с висока самооценка, инициативност и освободеност в общуването. Тази специфика ще се запази, ако детето продължи да се развива в аналогична среда, чието основно средство за общуване остава жестовият

език. Във втората група (глухи деца на чуващи родители) ще се регистрират редица особености, като занижена самооценка, затвореност и липса на инициативност в общуването. Тези специфики ще се задълбочават с времето, ако средата не предлага пълноценно средство за общуване.

Същност на теорията за множествената интелигентност

За да се осъществява ефективно обучение, е необходимо да се диагностицира стилът на учене на интегрирания ученик и учебното съдържание да се предоставя в съответствие с индивидуалния стил. За целта е важно да се знае, че стилът на учене на всеки ученик се отличава с доминиране на различно равнище на интелигентност. Това е във връзка с понятието множествена интелигентност, която обединява в себе си отделни равнища. Освен взаимодействието между тях е характерно и доминирането на едно или няколко равнища, като при всяка личност доминантите са различни. Това има пряко отношение към анализа на постъпващата информация, нейното задържане и интереса към целия процес. При децата доминирането на определени равнища е свързано със стила на учене. За децата със слухови нарушения е от първостепенно значение да се идентифицира оптималният път за преработка на информацията (Balkanska, Trosheva, 2014). Схематично съотношението между отделните нива на интелигентност може да бъде представено, както е показано на фигура 3.



Фигура 3. Нива на множествената интелигентност

Лингвистичната интелигентност се характеризира с изразена способност за опериране с езиковите средства (в устна и писмена форма). Това е и основната база, на която се структурира учебното съдържание в традиционната образователна система.

Визуално-пространствената интелигентност се отличава с добре развита зрителна памет и умения за учене посредством визуални средства – реални обекти, илюстрации, снимки, схеми, таблици, символи и т.н. Тези деца се ориентират и запомнят точно разположението на предметите в пространството. Това е и водещият тип интелигентност за децата със слухови нарушения.

Логико-математическата интелигентност се изразява в подчертана способност за опериране с числа, логическо мислене. Децата с подобен вид интелигентност обичат да смятат, логическите задачи, работата с компютри, дейностите, които изискват точност и добра организация.

Слуховата (музикална) интелигентност се характеризира с добре развита слухова памет – информацията се обработва по-добре чрез слуховото възприемане. Бързо възприемат мелодии, проявяват подчертано отношение към ритъма и интонацията на речта.

Двигателната интелигентност се характеризира с умения за изразяване чрез движенията на тялото, двигателна сръчност. Такива деца възприемат информацията по-ефективно в условията на двигателни дейности, опериране с обектите. Демонстрират добра координация на движенията и контрол на тялото си. Учат по-добре чрез тактилните и вкусовите си възприятия – на базата на опипването на предметите. В традиционното обучение такива деца имат нужда от периодични почивки и физически упражнения, за да се осигури максимална концентрация в учебното време.

Интерперсоналната интелигентност се изразява в умения за ефективно общуване с околните, лидерски качества. Деца с подобен тип интелигентност учат най-добре в групови дейности и дискусии.

Интраперсоналната интелигентност е насочена към вътрешния свят на личността. Децата се отличават с добро самопознание – много точно отчитат своите силни и слаби страни, отлично се контролират. Те са по-затворени, учат най-добре самостоятелно в индивидуални дейности и се проявяват като индивидуалисти.

Натуралистичната интелигентност е насочена към връзката с природата – такива деца учат най-добре по време на екскурзии, наблюдения на природни явления, извънкласни дейности.

Екзистенциалната интелигентност е с философска насоченост.

На практика различните видове интелигентност си взаимодействат по специфичен начин, като винаги има изразени един или повече водещи типове, които и определят стила на учене за конкретното дете.

Водещ за повечето деца с увреден слух е визуалният стил на учене. Той е характерен и за много от чуващите ученици, така че адаптирането, което е необходимо в съответствие с този стил, ще бъде от полза не само за слухово увредения ученик. Типично за представителите на визуалния стил на учене е,

че те говорят бързо и често прекъсват говорещия; предпочитат тихата и спокойна обстановка, когато трябва да възприемат информация; мислят образно; предпочитат да седят на предна позиция в помещението и да си водят бележки. Стилът на преподаване следва да предлага богата нагледна опора на учебното съдържание (картинни изображения, жестове, таблици, схеми, диаграми, символи, маркиране в различни цветове); писмена опора (писане на дъската, презентации), ограждане и подчертаване на ключови думи в текста. Не се препоръчва устно оценяване, най-подходяща е писмената форма на оценяване (тестове, допълване на думи в изречения, изречения в текст, а при децата с добре развита реч може да се предлагат по-сложни задачи – кратко есе, преразказ и т.н.). Важно е да се регистрира и съпътстващият стил на учене – много често при децата с увреден слух това може да бъде двигателен, логически/математически стил на учене и т.н. (Balkanska, Trosheva, 2014).

На базата на теорията за множествената интелигентност може да се реорганизира целият процес на обучение в училище. Този тип обучение включва индивидуалния подход, гъвкави форми на работа и активно участие на всички ученици в класа независимо от техните персонални особености и способности. Задачата на учителя е безусловно да приеме всички деца, които срещат затруднения, и да включи всички ученици в учебните дейности. Същността на обучението се състои в подготовката на един урок за всички ученици в класната стая с прилагането на различни методи на обучение и оценяване. Тази идея е в разрез с подготовката на различни уроци за различните ученици. Урокът включва изобилие от техники, които са адресирани към учениците на всички равнища. Наред с това е необходимо да се диагностицира стилът на учене на интегрирания ученик и учебното съдържание да се предоставя в съответствие с индивидуалния стил.

Функционално оценяване на особеностите на учениците с увреден слух

Психологическата оценка е насочена към изследване на психичните процеси, емоционалната и социалната сфера. Важно е да се отбележи, че най-подходящи за целта са невербалните методики (напр. коректурните проби за внимание, проективните рисувателни методики, матрицата на Рейвън, проективната методика на Рене Жил и др.). Както при всички деца, така и при децата с увреден слух е от голямо значение правилното интерпретиране на получените резултати, съчетано с наблюдение на детето в неформална обстановка (поведение в домашни условия, на детската площадка, в междучасията, особености в общуването с връстници, родители, учители и други възрастни).

Оценката на езиковата сфера е от изключително значение, за да се регистрират ключовите способности на детето за възприемане и обработка на словесната информация, както и водещият стил на общуване (вербална или жестава комуникация), което е индикатор за условията, които следва да се

осигурят, за да се адаптира училищната среда към потребностите на детето (осигуряване на жестов или вербален, преводач; субтитри; FM система и т.н.). Това изследване следва да се проведе от специалист – рехабилитатор на слуха и говора или логопед. То се провежда в две основни посоки (Balkanska, Radulov, Tzvetkova-Arsova, 2015).

1. Комуникация – за да се представи обективна оценка, внимание се отделя и на невербалната комуникация. Оценяват се и се регистрират способностите на детето за общуване, които варират в широки граници:

- общува чрез спонтанни реакции – плач, вокализация, спонтанна имитация на чуждото поведение и т. н.;
- общува чрез естествени жестове, имитира чуждото поведение по инструкция;
- отговаря на въпроси с „Да“ и „Не“;
- назовава, жестува или дактилира названията на познати обекти;
- диапазон на активния речник в словесна или жестова форма;
- възможности за формулиране на конструкции от две и повече думи/знаци;
- преобладаващи изразни средства – в устна, писмена, жестова или дактилна форма.

2. Езикова сфера – в езиковата сфера като пълноценни отговори се отчитат и тези, които се осъществяват с помощта на жестовия език:

- състояние на импресивната форма на речта (разбиране на конкретни и обобщени понятия, на думи с противоположно значение, на действия по зададени изречения, разбиране на признаци и умалителните форми на съществителните имена, на пространствените предлози, на отделни изречения, на свързан текст);
- състояние на експресивната форма на речта (характеристика на вокализацията; диапазон на експресивния речник; характеристика на фразовата реч – едно-, дву-, трисловни конструкции и съответната модалност – в словесна или жестова форма; продукция на конкретни и обобщени понятия; отговор на въпроси от типа „Какво прави?“, „Какъв цвят е?“; състояние на граматическата страна на речта: единствено – множествено число на съществителните имена и глаголите, съгласуване на прилагателните и съществителните имена по род и число, пространствени предлози, умалителни форми, антоними, притежателни и лични местоимения, време на глагола; състояние на свързаната реч – разказ по серия картини, преразказ на текст от няколко прости изречения;
- състояние на писмената форма на речта – в ръкописен, печатен или компютърен шрифт;
- състояние на звукопроизношението – предлага се тест, който е конструиран така, че всеки звук е представен в различни позиционни и комбинаторни

условия в думи. За звучните съгласни звукове не са предвидени варианти, в които те са в края на думата, поради тяхното обеззвучаване. За ограмотените деца думите се предлагат за четене, без да се фокусира вниманието върху техния смисъл. Целта е да регистрира качеството на произношение за всеки звук. За неограмотените лица думите могат да се онагледят и да се назовават. Изследващото лице записва резултата за всяка позиция на отделните звукове в артикулационната карта, като използва съответните символни означения, приложени в легендата към нея. Думите в теста не са константни, те могат да се заменят с други, които специалистът смята, че са по-подходящи за съответното дете, само следва да спазва представителството на всички позиции за дадения звук. Резултатите от теста се отразяват в артикулационната карта, която представлява основата, върху която се изготвя индивидуалната програма за работа върху основните речеви параметри – звукопроизношение, фонация и речево дишане (фиг. 4).

Под всеки звук в картата има три прозорчета, в които следва да се отбележи качеството на произнасяния звук в началото, средата и в края на думата. За тези звукове, за които в теста не са предвидени примери за крайна позиция, прозорчетата не се попълват.

ЧЕК-ЛИСТ ЗА ОЦЕНЯВАНЕ ЕЗИКОВАТА СФЕРА

3. Състояние на звукопроизношението- тест с представителство на всички звукове в различни позиционни и комбинаторни условия. Резултатите от теста се отбелязват в артикулационната карта според обозначенията, посочени в легендата към нея.

А Р Т И К У Л А Ц И О Н Н А К А Р Т А

На
 Години:
 Дата на изследване:
 Фонация
 Речево дишане

А	О	У	Е	И	Ъ	П	Т	К	Ф	С	Ш	М	Н	Х	В	Л	Р	Б	Д	Г	З	Ж	Ц	Ч	Щ	Я	Ю

Фигура 4. Оценка на звукопроизношението. Артикулационна карта

Практически техники за успешното включване на учениците с увреден слух в учебния процес

Учителят е в състояние значително да подобри възможностите детето с увреден слух да се справя в клас, като *внесе някои промени в своя стил на преподаване*. Lynas (1986) анализира реакциите на масовите педагози, които обучават дете с увреден слух в класа си. В това отношение голяма роля играе

позитивната дискриминация, т.е. когато педагогът проявява диференциран подход към детето с увреден слух, съобразен с неговите особености на учене и общуване, които го отличават от чуващите му връстници. На базата на позитивната дискриминация могат да се обособят следните реакции:

- липса на позитивна дискриминация – учителят очаква и приема детето с увреден слух само ако то се справя по начина и с темпа, характерен за останалите ученици;

- ограничена позитивна дискриминация – учителят приема детето със слухов дефицит като едно от многото деца със специални образователни потребности, като дете, което се справя по-бавно и по-трудно с учебното съдържание. Педагогът не предлага специализирана помощ, но е склонен да извърши определени промени в стила си на преподаване – например да говори с лице към ученика със слухов дефицит, да подбере подходящо за него място в класната стая;

- оптимална позитивна дискриминация – учителят внася редица промени в своя стил на преподаване, за да подпомогне обучението на слухово увреденото дете. Това може да включва съобразяване на артикулацията и темпа на говорене, така че да улесни възприемането на речевата информация от детето с увреден слух, да използва дъската или проектор при разясняването на отделни понятия или при обобщението на дадена тема. Учителят избира най-похождащото място в класната стая и прилага различни техники, за да се увери, че учебното съдържание е разбрано. Някои педагози дори проявяват сензитивност да уловят проблемите в зародиш и да ги решават с подготвителна работа;

- прекалена позитивна дискриминация – учителят до такава степен посвещава своите усилия на детето с увреден слух, което ощетява останалите деца в класа – например провежда индивидуална работа основно с ученика със слухов дефицит, затрупва с похвали дори и посредствените резултати, демонстрирани от детето, като рискува да настрои по този начин останалите ученици срещу привилегирания статут на слуховоувреденото дете. Това е един от подходите, които влияят негативно както на детето с увреден слух, така и на неговите съученици.

Способността за учене е пряко свързана с академичната интеграция на децата със слухови нарушения, а за социалната интеграция е от съществено значение социалното взаимодействие с връстниците. Как масовите педагози биха могли да създават предпоставки за пълноценна социална интеграция? Естественят отговор на този въпрос е чрез използването на адекватни и разнообразни форми на работа, които стимулират взаимодействието на децата в учебно време. Следва да се отбележи, че тези форми са изключително подходящи не само за интегрираните деца с увреден слух, но и за тези в специалното училище, и не на последно място – за чуващите ученици в общообразователното училище.

Много полезни в това отношение са *съвместните дейности*, които предоставят възможности децата да учат заедно, и по този начин се създават пълноценни условия всички членове на групата да овладяват едно и също учебно съдържание. Съвместните дейности се организират и структурират по такъв начин, който позволява целта да се постигне единствено при участието на всички в групата, като това се осъществява на базата на съвместното решаване на проблемни ситуации, вземане на решения или изготвяне на определен продукт (във връзка с определена практическа дейност). Основен принцип при сформирането на групите е вариативността. Наред с хетерогенните групи, които са препоръчителни за този тип работа, е желателно формирането и на хомогенни групи. Това зависи изцяло от целта на педагога, на дейността и възможностите на отделните деца. *Груповата работа* създава благоприятни условия за прилагане на *диференциран подход*. Така например при хомогенните групи задачите могат да варират по степен на сложност в зависимост от равнището на уменията и познанията на членовете в тях. Наред с това съвместните дейности стимулират социалното развитие на слуховоувредените и чуващите ученици, съдействат за изграждането на увереност в собствените възможности и адекватна самооценка.

Налице са редица *разновидности на съвместната дейност*, които могат успешно да се използват както при деца с увреден слух, включени в масови класове, така и в занятията в специалното училище и не на последно място – в масовите класове, с цел активизиране участието и повишаване на интереса на учениците към работата в учебните часове.

1. Работа с класа (голяма група) – това е традиционният тип работа, в процеса на който учителят е водещата фигура и комуникацията в часа е основно между учител – ученик. Този вид работа е подходящ при представянето на ново учебно съдържание, при запознаването на учениците с нови понятия и изграждане на нови умения, уточняване на правила и процедури, свързани с учебната дейност. Вероятен позитивен ефект от приложението на тази форма на работа е стимулиране на усещането за принадлежност към групата и редуциране на изолацията.

2. Работа с „малък учител“ (Zikov, 1978) – това е специфична форма на работа при деца с увреден слух, която може да бъде пренесена в общообразователната класна стая. Учителят избира едно от децата, което през даден час или част от часа изпълнява неговите функции. Предварително педагогът запознава „малкия учител“ с конкретните задачи, които му предстоят, като осигурява необходимия материал и инструкции за реализирането им. По време на часа учителят заема мястото на „малкия учител“ на чина и му оказва помощ, когато това е необходимо. Тази форма на работа стимулира в много голяма степен интереса, активността и ентузиазма на децата. Желателно е всяко дете от класа да има възможност да изпълнява функцията на „малък учител“.

3. Работа по групи (съвместни учебни дейности) – класът може да се дели на две или повече групи:

- групи с еднакви възможности – този подход е препоръчителен в случаите, когато целта е да се овладеят определени умения. Хомогенните групи не следва да се прилагат постоянно, както и не трябва да се формират винаги от едни и същи участници. В противен случай това ще доведе до изолиране и етикетирание на децата с увреден слух и тези, които демонстрират по-бавен темп на овладяване на материала;

- смесени групи – те са подходящи при работа по проекти, при съобщаване на нови знания, при затвърждаването на знанията и уменията, при решаването на проблемни ситуации: могат да се поставят различни цели и подзадачи за отделните членове в групата. Този подход стимулира партньорството, оказването на подкрепа сред съучениците и оценяване на приноса на всеки от участниците в дейността;

- групи по интереси – обикновено това са малки групи, обединени от общ интерес. Интересът може да бъде свързан с определена тема от учебното съдържание, специфични умения или научна/житейска област. Тази форма стимулира учениците да научат повече относно това, което ги интересува, доколкото позволяват техните възможности. Наред с това тази дейност въздейства подчертано мотивиращо на всички, които вземат участие в нея. За финал, резултатът от съвместната дейност на всяка група следва да се сподели с останалата част от класа. По този начин се повишава способността за учене на всички ученици;

- експертни групи – на всички групи се предлага една и съща тема, но в рамките на групата всеки ученик получава индивидуална задача за изучаване съобразно своите възможности и интереси. Така отговорността на всеки участник е да подготви своята част, и по този начин се превръща в „експерт“. След като всеки е изпълнил своята задача, групата се събира и участниците представят отделните части от цялата дейност/тема. Друг вариант може да бъде следният: след като темите и подтемите са определени и в групите всеки участник има поставена задача, се формират нови подгрупи според подзадачите, които ще изпълняват. Тези групи стават „експерти“ и колективно членовете им подготвят своята част от общата дейност. След това всеки от тях се връща към основната си група и споделя опита си, натрупан при „експертите“. Двете разновидности позволяват редуването на самостоятелна и групова работа. Може да е необходимо в различни моменти да се оказва помощ, за което учителят следва да е предварително подготвен. Най-същественият момент е споделянето пред групата, което също изисква различни равнища на помощ.

4. Работа по двойки – този подход благоприятства формирането на социални и комуникативни способности, както и създаването на приятелски отношения, повишава самооценката. Двойките могат да бъдат на базата на

хомогенни или смесени интереси, възможности и т.н. Могат да се формират от дете с увреден слух и чуващо дете, участниците да бъдат от един клас или от различни паралелки. Единият в двойката е „инструктор/водец“, а другият е изпълнител. Този подход изисква известна практика и трябва да е основан на възможностите за учене и на двамата участници в двойката.

Всеки ученик в класа (вкл. и детето с увреден слух) трябва да има възможност да бъде както в позицията на изпълнител, така и в позицията на водач на групата/двойката. В зависимост от това доколко се справят децата с това условие, може да се прецени дали детето със слухов дефицит се интегрира сред връстниците си, или се намира в изолация (Tucker, Powell, 1991).

Основните предимства на приложението на *съвместните дейности* се изразяват най-вече в следното (Haddad, 2009):

- осигуряват взаимодействие лице в лице. Учениците влизат в непосредствено взаимодействие един с друг, когато изпълняват дейността, като взаимодействието следва да бъде между учениците, а не между тях и учебните материали;

- осигуряват еднакви възможности за успех. Всички ученици имат възможност да допринесат за успеха на своята група. За децата със слухови нарушения задачите следва да са адаптирани в съответствие с техните потребности и особености. Те трябва да получат необходимата помощ и материали за работа;

- формират персонална отговорност. Основно условие е всеки ученик да носи отговорност за изпълнението на своята част от дейността, материалите, свързани с нея и за приноса си за крайния резултат;

- формиране на социални умения. Съвместните дейности, ако са организирани правилно, би следвало да провокират овладяването на редица интерперсонални и социални способности, свързани с комуникацията, лидерството, вземането на решения, изграждане на доверие, планиране и организация на времето, разрешаването на конфликтни ситуации. Това се постига с формирането на навици у учениците да се изслушват, да се редуват в процеса на дискусиите/дейностите и да не се опитват да доминират над останалите;

- формиране на позитивна взаимозависимост между членовете на групата. Изпълнението на общата за групата цел зависи от взаимодействието и координацията на всички нейни членове. Всеки участник следва да бъде стимулиран да участва активно в груповите дейности. За целта е необходимо да се идентифицира видът на водещия тип интелигентност (математическа, лингвистична, двигателна и т.н.) за всяко дете и задачите да се поставят съобразно силните страни на учениците;

- формиране на адекватна оценка на собствената дейност. В края на всяка дейност членовете на групата преценяват колко успешно са се справили със задачата си и до каква степен крайната цел е постигната. На-добрият начин да

се постигне това, е чрез отчитането за извършената дейност от учениците. Така децата споделят проблемните зони и положителния опит, който са натрупали. Желателно е този отчет да бъде в писмена форма за децата с увреден слух.

Приобщаването е сложен и многопластов процес, който е насочен към всяко дете. Основната философия, залегнала в него, е образователната среда да предлага стимули в съответствие с потребностите на всеки един участник в нея. Това поставя пред педагозите изключително сложни и отговорни задачи, които са насочени към интегриране на интересите на различните групи деца и търсене на адекватни подходи за обучение. В тази връзка подготовката на педагозите, повишаването на техните компетенции относно хетерогенността на техните ученици и разработването на методики, насочени към практическата работа, представляват важна част от решението на тези проблеми.

NOTES/БЕЛЕЖКИ

1. Радулов, Вл., Цветкова-Арсова М., Балканска Н. (2015). Методика за оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици с множество увреждания.

REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Balkanska, N. & Trosheva, A. (2014). *Priobshtavane na deteto s uvreden sluh v obrazovatelna sreda*. Sofia: Fenomen [Балканска, Н. & Трошева, А. (2014). *Приобщаване на детето с увреден слух в образователната среда*. София: Феномен].
- Balkanska, N. (2013). *Psychologo-pedagogichesks karakteristika na studentite sus specialni obrazovatelni potrebnosti*. *Spisanie na Sofiiskiia Universitet za obrazovatelni izsledvaniya*, 1. [Балканска Н. (2013). Психолого-педагогическа характеристика на студентите със специални образователни потребности. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, 1].
- Bogdanova, G. (2002). *Surdopsychologia*. Sofia: Academia [Богданова, Г. (2002). *Сурдопсихология*. София: Академия].
- Gardner, J. (2006). *Assessment and learning*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Haddad, C. (2009). *Teaching children with disabilities in inclusive settings*. Paris: UNESCO.
- Lynas, W. (1986). *Integrating the Handicapped Into Ordinary Schools: A Study of Hearing-impaired Pupils*. Croom Helm.
- Paul, P. & Quigley, R. (1994). *The Language and deafness*. San Diego, California: Singular Publishing Group.

- Tucker, I. & Powell, C. (1991). *The hearing impaired child and school*. London: Souvenir Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Boston: Massachusetts Institute of Technology.
- Zikov, S. A. (1978) *Metodika obuchenia gluhih detei yaziku*. Moskva: Prosveshtenie [Зыков С.А. (1978). *Методика обучения глухих детей языку*. Москва: Просвещение].

FUNCTIONAL ASSESSMENT OF NEEDS AND STRATEGIES FOR SUCCESSFUL INCLUSION OF HEARING-IMPAIRED CHILDREN IN REGULAR SCHOOLS

Abstract. The ways of integration of children with hearing impairment in mainstream schools are the object of discussion in this article. The main thesis advocated in the content is the importance of adequate needs assessment of hearing-impaired children, the application of an individual approach in education that is oriented not only to children with hearing impairment but also to all children with SEN, as well and to all students in the class. The theory of multiple intelligence offers a solid argument in this direction regarding registering the learning style for each child and his/her inclusion in structured group activities that also stimulate social integration.

✉ **Dr. Neda Balkanska, Assoc. Prof.**

Sofia University

Sofia, Bulgaria

E-mail: n.balkanska@abv.bg