

Vol. 5

Issue 2

Winter 1978

Second Class Mail

Registration Number 2741

la

REVUE ACEDA



the

ACEHI JOURNAL

THE ACEHI JOURNAL - LA REVUE ACEDA

The Official Journal of the Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired
 La Revue officielle de l'Association canadienne des éducateurs des déficients auditifs

CONTENTS - TABLE DE MATIERE

EDITORIAL - NOTE DU REDACTEUR..... 46

THE MANITOBA COORDINATING COUNCIL FOR THE HEARING IMPAIRED
 by Gary Batstone 247

**BOOKS: LANGUAGE, LEARNING AND DEAFNESS - THEORY, APPLICATION
 AND CLASSROOM MANAGEMENT**

Reviewed by P. J. Owsley, Ed.D..... 50

**ASSESSMENT OF THE LANGUAGE OF THE HEARING IMPAIRED:
 DEVELOPMENTS IN CANADA**

by Dr. Gary Bunch 52

EVALUATION DU LANGUAGE DES DEFICIENTS AUDITIFS:

DEVELOPPEMENTS AU CANADA

by Gary Bunch, Ph. D. 67

**LE CONSEIL COORDONNATEUR POUR LES DEFICIENTS AUDITIFS DU
 MANITOBA** 80

EDITOR - REDACTEUR Russel E. Fisher, P.O. Box 308, Amherst, N.S. B4H 3Z6

ASSISTANT EDITOR - REDACTEUR ADJOINT Bryan R. Clarke, 2845 Acadia Rd., Vancouver 8, B.C.

TRANSLATION - TRADUCTION Michael Clair, P.O.Box 308, Amherst, N.S. B4H 3Z6

Dominique Eddie, P.O.Box 308, Amherst, N.S. B4H 3Z6

BUSINESS MANAGER - GERANT DES AFFAIRES David Tingley, 55 Beacon St., Amherst, N.S. B4H 1PS

MEMBERSHIP RATES - COTISATION
 Full Member: \$15 (1 yr.), \$25 (2 yrs.) Membre titulaire: \$15 (1 an), \$25 (2 ans)

Associate Member: \$10 Membre associé: \$10

Student: \$7.50 Etudiant: \$7.50

Non-member subscription to Journal: Abonnement au Journal pour non-membres: \$10 (Canada), \$12 (Foreign)

PLEASE NOTE - NOTEZ BIEN
 Views expressed by contributors to this Journal are the personal opinions of the writers and do not necessarily represent the policy of ACEHI.
 Les points de vue présentés par les contributeurs à ce Journal sont les opinions personnelles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les politiques de l'ACEDA.

ASSESSMENT OF THE LANGUAGE OF THE HEARING IMPAIRED: DEVELOPMENTS IN CANADA

By Gary Owen Bunch, York University

Educators of the hearing impaired must accept two basic facts with regard to the language abilities of the average hard-of-hearing or deaf child.

- 1) The language teaching methods we employ at present are not generally successful in imparting acceptable levels of language ability.
- 2) We do not understand why our methods are unsuccessful because we do not understand the nature of the language problem of the hearing impaired person.

These two statements may be construed as unduly pessimistic by many teachers, social workers and others concerned with the welfare of the hearing impaired. Some may agree with the statements but attempt to qualify the reality of the situation by arguing that "If only more children were educated in sign language.... or under oral methods.... or through fingerspelling.... or under that admirable theoretical concept referred to as total communication, the problem would dissolve." It is time such people washed the scales from their eyes. Studies of the language ability of hearing impaired children have demonstrated with consistency that the average hearing impaired child does not possess the linguistic ability of his normally hearing peers. Some hearing impaired individuals succeed under any or all systems of communication. Most do not.

LANGUAGE TEACHING METHODS

It remains an unfortunate fact that the majority of hearing impaired children do not experience language on a continuous basis until they enter school at age five or six. Late identification, a paucity of pre-schools for the hearing impaired and parents who are unaware of the need to stress normal levels of language input deprive the majority of the opportunity to experience language during their earliest years. Language instruction at school entrance is modeled on one of two general types developed for deaf children, the natural system (Groht, 1958; Van Uden, 1970) or the formal system (Fitzgerald, 1969; Caniglia, Cole Howard, Krohn and Rice, 1972). Both systems rely extensively on visual presentation of materials and deliberate teaching of grammatical principles. There is little similarity to the sequence of language acquisition experienced by normally hearing children. Lenneberg (1967) asserted that the above methods present "a meta-language, a language about the language which they (deaf children) do not yet have" (p. 322). He went on to query whether existing methods would ever enable the deaf population to deal with language on a normally successful basis.

Hard-of-hearing children are distributed among residential schools, day schools, full-time classes in public schools and integrated programmes (Karchmer and Trybus, 1977). Those in the first three types of programme tend to receive the same type of language instruction as deaf children. Those in integrated programmes receive language experiences ranging from strict formal systems through language arts systems developed for normally hearing children.

The two main language methods, natural and formal (or structural as Van Uden prefers) have devoted proponents. Yet studies investigating which one is superior are practically non-existent. The one study which examined the differential effectiveness of the two methods was carried out at the University of British Columbia (Bunch, 1975). This study, involving a total of seventy-five subjects, nine to sixteen years of age, distributed between a natural method school and a formal method school, found no difference between systems.

STUDIES OF LANGUAGE ABILITY

A variety of investigations have documented the quantity of language handicap of the deaf (Heider and Heider, 1940; Simmons, 1962; Myklebust, 1964). Recent studies based on generative transformational models have attempted to define aspects of the qualitative nature of this handicap. Lowenbraun (1969) explored the syntactic competence of deaf children aged six to thirteen. She found utterances from one-word naming responses to connected language responses. Responses of children to age ten were largely of the one-word type. Responses of older subjects were expansions of single noun-uninflected verb and uninflected verb-single noun patterns. Though the older subjects used connected language responses, their responses were not consistently grammatically correct. Lowenbraun considered existing language teaching methods for deaf children to deviate from the developmental sequence of other children and to be ill-suited to the acquisition of natural language. Schmitt (1970) found that hearing impaired children aged eight to seventeen demonstrated tendencies to ignore passive transformation markers processing passive sentences as active, to ignore negative markers processing negative sentences as positive and to reverse nouns in transitive verb, reversible sentences. He noted that these deviant rule usages were to be found on the receptive as well as the productive level. A more recent study by Power and Quigley (1973) confirmed and expanded on Schmitt's findings. These authors concluded that the developmental patterns of deaf and normally hearing children in passive voice were similar but that there was a severe delay for deaf children. Quigley, Wilbur and Montanelli (1974) examined the ability of deaf children ten to nineteen years to respond to and evaluate the grammaticality of yes/no, wh and tag questions. Deaf children experienced severe difficulty responding and evaluating. Developmental differences were noted for the rule of inversion but a general adherence to the sequence of question formation development in normally hearing children was noted. Smith and Wilbur assisted Quigley (1974) in an examination of deaf children's comprehension of sentences containing relative clauses. Their investigation focussed on interpretation of meaning, comprehension of structural forms and copying. They concluded that their deaf subjects deviated more severely from hearing children in the area of syntactic structures than in the area of other variables. The finding of deviant structures and correct forms together suggested that some deaf individuals may draw on two or more parallel sets of rules when producing certain syntactic structures. A similar suggestion was advanced by Sarachan-Deily and Love (1974) as a result of their investigation of the underlying grammatical rule structure of the deaf. Their study required deaf subjects fifteen to nineteen years of age to reproduce sentences from immediate recall. They concluded that deep structural differences in syntactic rule application exist between

deaf and non-deaf individuals and that method of teaching language does not bear on ability of deaf students. In a study referred to previously, Bunch and Clarke (1978) employed a modified form of Berko's Test of Morphological Rules to evaluate the success of deaf children nine to sixteen taught under either formal or natural methods in using selected morphological rules. They found that the majority of deaf subjects were unable to demonstrate productive control of the rules examined though a limited number of subjects twelve to sixteen did demonstrate considerable ability. No significant difference was found in the efficacy of teaching methods. Bunch and Clarke concluded that the majority of their deaf subjects responded as if they had attempted to memorize rules rather than as if they had internalized morphological rules.

Two suggestions emerge from recent research into the manner in which deaf subjects deal with language. One is that the average deaf child follows the normal pattern of language acquisition but at a severely delayed rate. The other is that deaf individuals form deviant structural rules and do not, in all areas, follow normal developmental/internalization patterns. The extent of possible delay or degree of development of deviant rules are uncertain. Equally uncertain is the relative efficacy of language teaching methods for the deaf.

CANADIAN DEVELOPMENTS

Teachers of the hearing impaired would do well to realize and accept the fact that teaching language to their children is a demanding, frustrating and challenging task. It is demanding in that maximum effort is required. It is frustrating in that we do not understand why some children do well while others do not, and in that those who are not responsible for teaching language to hearing impaired children often are unfairly critical of those who are. It is challenging in that a massive task remains. Canadian teachers and researchers have accepted the challenge and are engaged in attacking the dual problem of teaching language to the hearing impaired and attempting to understand the language learning abilities of hearing impaired children.

TEACHING DEVELOPMENTS

Canadian teachers have developed a variety of methods and materials in the area of language. Mrs' Heather Tillotson of the Alberta School for the Deaf has developed a system of "T-Language Kits" to assist students in internalizing syntactic patterns and transformations. Each kit contains sets of cards with each set containing words which fit under a Fitzgerald Key-modified California Color-Code format fixed to a child's desk. The groups of words in each set form sentences which stress a specific language principle. The student arranged the words under the appropriate Key headings (see Figure 1). The student may then reverse one of the word cards and, through the use of specially devised "Transformer"cards, practice questions based on the original sentence.

Transformers allow for the production of a variety of questions such as "Whose frisbie did Blake lose?" A more detailed explanation of Mrs' Tillotson's method is available in the proceedings issue of the third conference of the Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired (1978).

Staff of Red River Community College Hearing Impaired Programme in Winnipeg have been examining the teaching and assessment of language. Their approach has

Who:		What: Whom:		From...: How far:	
Whose:		() Whose:		For....: How often:	When:
What:		Whom: What:		With...: How Long:	
				How....: How much:	
				Why:	

5	Blake	lost	Pat's frisbie	in the park	yesterday
---	-------	------	---------------	-------------	-----------

Figure 1. Basic format for T-Language Kit used with Fitzgerald Key (From "T-Language Kits" by Heather Tillotson, Proceedings of Third National Conference of Association of Canadian Teachers of the Hearing Impaired, 1978.)

taken two paths. The first was the compilation and design of a language curriculum manual for Preparatory Programme students. This extensive manual details language principles needed by students in the Red River programmes and adds teaching ideas. Presently it serves as a basic teaching guide at a level of education where few such guides are available.

ASSESSMENT DEVELOPMENTS

The second path has taken the form of a research study designed to develop a specialized curriculum and materials to facilitate bridging the educational gap between secondary schools and tertiary level training programmes. The project includes the following objectives:

1. to survey, identify and formulate behavioural objectives for a language curriculum for college-level deaf students
2. to formulate a profile and baseline of language skills of hearing impaired students entering a community college
3. to determine appropriate techniques and materials to be developed for curriculum
4. to develop an evaluation system consisting of language tests and instruments for hearing impaired students.

This two pronged, practical and theoretical, attack at the community college level is typical of Canadian developments. Educators and researchers in Canada, though widely separated geographically and focussing on different aspects of language, have attempted to meld practical needs, to find ways to help classroom teachers now and to address the long term theoretical problem of how hearing impaired children acquire language.

Dr. Jamie MacDougall of the Mackay Centre in Montreal has been examining the possible interrelationships of auditory deprivation or lack of auditory stimulation and the development of reading and writing in hearing impaired individuals. His interest in this area rises from the fact that research with normally hearing children suggests that visual processing of printed material is closely linked to auditory processing abilities. If auditory processing ability is basic to the ability to read and write, the implications for those individuals with a defective auditory system are manifold.

Results of a study (MacDougall, 1977) with thirty-seven deaf and thirty-six hearing children ranging from eight to eighteen years of age indicated that the deaf children relied on visual coding in a short term memory situation. Some evidence of a shift from visual coding to an alternate strategy was found. MacDougall suggests that this alternate strategy may be based on articulation or on signing/fingerspelling. The major implication of this study is that hearing impaired children may be forced to rely on visual memory and that such reliance may explain some of the difficulty experienced in recalling correct syntactical patterns. One logical conclusion which may be drawn from MacDougall's and related studies is that the contemporary stress on aural training found in many early education programmes may be a move in a most advantageous direction.

The Ministry of Education in Ontario has awarded researchers at the Ontario Institute for Studies in Education approximately \$ 400,000 over five years for a longitudinal study examining the language and social development of hearing impaired

children beginning at the preschool level. This study may well be a major contributor to our knowledge of the sequence in which hearing impaired children acquire the rules of our language. It may also add to our knowledge of the differential contributions of various communication systems since the study involves preschool programmes following total communication, fingerspelling, oral and aural philosophies. In general the study objectives are as follows:

1. to determine which of four existing preschool instructional service delivery systems provides the deaf child with the maximum:
 - a) receptive English language ability
 - b) expressive English language ability
2. to determine which of four existing preschool instructional service delivery systems provides the deaf child with the maximum in social development
3. to determine the characteristics of the four preschool instructional service delivery systems most related to maximum:
 - a) receptive English language ability
 - b) expressive English language ability
4. to determine the characteristics of the four preschool instructional service delivery systems most related to the maximum development of social skills;
5. to determine which characteristics within the child are most related to maximum:
 - a) receptive English language ability
 - b) expressive English language ability
6. to determine which characteristics within the child are most related to the maximum development of social skills
7. to determine which characteristics within the child's environment are most related to maximum:
 - a) receptive English language ability
 - b) expressive English language ability
8. to determine which characteristics within the child's environment are most related to maximum development of social skills
9. to determine and describe patterns of linguistic development for deaf children under the various communication systems employed in the four existing preschool instructional service delivery systems
10. to determine what variety of physical attributes of deaf preschool children an instructional service delivery system must be designed to meet
11. to determine what variety of social attributes of deaf preschool children an instructional service delivery system must be designed to meet.

As can be seen the study has a blend of practical and theoretical objectives. In the short run it will be valuable to know if one communication system initiated at the preschool level is superior to others in stimulating language and social development. The long term benefit will reside in the careful delineation of the sequence of acquisition of language rules. If we can discover this sequence in hearing impaired children and compare it to that in normally hearing children, we will be better able to devist methods of bringing the one which lags or deviates toward the one which is considered normal. We cannot begin to do this on any rational basis until we know how they differ and how they are the same.

Researchers at OISE are examining direct assessment methods as well as attempting to develop comparative data. Reich, Keeton and Lindsay (1977) are engaged in an attempt to design and validate a Language Assessment Battery (LAB) which will examine the receptive language abilities of hearing impaired children. Involved will be tests of competencies ranging from single word identification to comprehension of complex language forms. If the study objectives are achieved the end result will be a practical, classroom teacher-administered assessment instrument valid for severely hearing impaired and profoundly deaf children.

This particular study attempts to reduce the problem of simply matching a printed stimulus with an appropriate illustration by exploring the range of understanding individual children possess for items in a core vocabulary. The nouns, verbs, adjectives, adverbs and prepositions used in the Core Concept Test to be employed on this task were selected from the Metropolitan Toronto School for the Deaf curriculum guide and are considered typical of vocabulary employed in early stages of language instruction.

The second test comprising the proposed LAB kit is a Test of Proposition Comprehension. It is based on a developmental schema extrapolated from the literature on language acquisitional patterns of normally hearing children and follows Brown's (1973) stages of language development. Type proposed items are:

TESTING SCHEMA FOR STAGE 1

1. Attribute, Locative, Plural, or Comparative plus Constant Object
(One term phrase)

Materials: 1 small, 1 medium sized, 1 large box

- a. size: large and small

1. "Show me the large box - large."
2. small box
3. small box
4. large box

Note: These two items are repeated twice to increase the sampling.

- b. Comparative and Superlative

1. larger box - the child chooses between two boxes
2. smaller box
3. largest box - the child chooses from three boxes
4. smallest box

- ll. Attribute, Locative or Plurar, plus Varying Object
(Two term phase)

Materials: small cube, box with lid, hat, table

Locatives

Child is given small cube, and tested on the following:

1. in the hat
2. behind the box
3. over the box
4. under the table
5. in front of the hat
6. on top of the table

7. by the table
 8. beside the box
 9. next to the hat
 10. out of the box
 11. on the hat
- III. Two Attributes plus Varying Object OR Locative plus Attribute plus Varying Object OR locative plus Two Varying Objects
(Three term phases)
- Materials: 4 big hats (1 of each colour), 4 small hats (1 of each colour), 4 big boxes (1 of each colour), 4 small boxes (1 of each colour) (16 objects)
- Note: These two objects were selected because neither has a natural front, and each can be used with all relations. The boxes must have lids.
- Locative plus attribute plus varying object. Child is asked to "Show me..." using a small cube as the movable object.

1. in the black box
2. on the small hat
3. under the large hat
4. behind the white box
5. in front of the red hat
6. over the blue box
7. on top of the small hat
8. beside the white hat
9. out of the large box
10. next to the red box
11. in back of the large hat

IV. Two term Propositions

Note: From this point on, an attempt was made to construct items which made sense, but were not the most obvious combinations of terms. The purpose of this constraint is to force the child to fully attend to each item in the proposition.

- a. Agent action
 1. Daddy is sleeping.
 2. Mommy is sitting.
 3. The boy jumps.
 4. The girl is standing.
 5. The baby sits.
 6. The dog walks.

Note: Constructed from possible combinations so as to be sensible without being obvious.

Stage 1 items would lead to:

- a. Agent Action Object Recipient/Beneficiary
 1. The girl is cooking eggs for the mother.
 2. The mother opens the door for the dog.
 3. The man is bringing the bread to the boy.

4. The woman throws the blanket to the child.
5. The baby is taking the ball to the dog.

Note: Items constructed. Very few possibilities within the existing vocabulary.

b. Agent Action Object Location

1. The mother stands the baby on the bed.
2. The woman puts the egg in the cup.
3. The father is pulling the blanket over the girl.
4. The child is eating the bread in the car.
5. The dog sees the man under the car.

Note: Items constructed. Very few possibilities.

c. Agent Action Object Instrument

1. The boy hits the floor with a blanket.
2. The girl is eating the egg with a knife.
3. The man is cutting the bread with a knife.
4. The baby hits the dog with a book.
5. The boy is opening the box with a knife.
6. The man is pushing the box with the car.

Note: Items constructed. Very few possibilities.

Bunch (1978) is developing two companion language tests. The first, the Test of Receptive Language Ability (TERLA), employs a printed caption and a picture selection format to probe the hearing impaired child's understanding of a variety of basic language principles (see Table 1).

TABLE 1
Principles and Number of Items Presented Under Each Principle in Test of Receptive Language Ability (TERLA)

Principle		Number of Items
1. singular		10
2. plural	-s	5
	-es	5
3. pronouns		10
4. adjectives		10
5. comparison		
	comparative	5
	superlative	5
6. prepositions		10
7. future		10
8. past		10
9. present progressive		
	-is	5
	-are	5
	TOTAL	90

The second, the Test of Expressive Language Ability (TELA), employs an incomplete printed statement describing an illustration. The child is required to complete the printed statement to demonstrate his ability to produce a variety of basic language principles (see Table 2). These test formats examine basic principles which must be mastered receptively and expressively before larger syntactic units can be assessed with accuracy (see Appendix A for examples).

TABLE 2
Principles and Number of Items Presented Under Each
Principle in Test of Expressive Language Ability (TELA).

Principle		Number of Items
1.	plural -s	5
	-es	5
2.	pronouns	10
3.	adjectives	10
4.	comparison	
	comparative	5
	superlative	5
5.	prepositions	10
6.	future	10
7.	past	10
8.	present progressive	
	-is	5
	-are	5
9.	to be	6
	to have	4
	TOTAL	90

These two tests require that the children tested possess minimal reading and printing skills. They are designed for use with hearing impaired children within the first years of instruction and have been administered successfully to children as young as six years. It is the intent of these tests that diagnosis of receptive and expressive patterns across the principles examined will provide the classroom teacher with information on which teaching decisions can be made (see Appendix B). A further intent of these tests is to differentiate at an early age those children who are able to do well in language and those children who encounter difficulty. Separation of these two groups would allow for teaching more suited to their differing needs.

The TERLA and TELA combination are designed to assess the individual's grasp of the concepts associated with basic language principles rather than to detail which preposition or verb the individual understands. They provide a testing package which can be administered by the classroom teacher and which reveal differing stages of language acquisition within individual children and within groups of children.

CONCLUSION

The studies and methods reviewed are a cross-section of developments in Canada over the past few years. They speak of a vital interest in assisting classroom teachers with their teaching and in furthering our understanding of the manner in which hearing impaired individuals acquire language.

At the beginning of this paper notice was taken of the facts that the average hearing impaired individual encounters considerable difficulty mastering language and that the reasons for this difficulty are unclear. While these facts are true and must be recognized, efforts such as those taking place in this country bode well for the future.

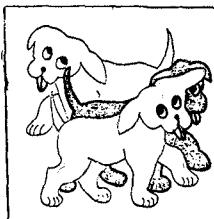
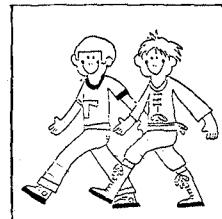
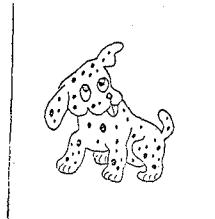
REFERENCES

- Brown, R. *A first language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973.
- Bunch, G.O. An evaluation of natural and formal language programmes with deaf children. Paper presented at the Second National Conference of the Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired, Montreal, August, 1975.

- Bunch, G.O. Test of Expressive Language Ability. Unpublished manuscript, 1978.
- Bunch, G.O. Test of REceptive Language Ability. Unpublished manuscript, 1978.
- Bunch, G.O. & Clarke, B.R. The deaf child's learning of English morphology. Manuscript accepted for publication, 1978. *Audiology and Hearing Education*.
- Caniglia, J., Cole, N.J., Howard, W., Krohn, E., & Rice, M. Apple tree. Loveland, Colorado: Centre for In-Service Education, Box 754, 1972.
- Fitzgerald, E. Straight Language for the Deaf. Staunton, Va.: The McClure Company, Inc., 1969. (Republished: Washington, D.C.: The Volta Bureau, 1949.)
- Groht, M.A. Natural language for deaf children. Washington, D.C.: Volta Bureau, 1958.
- Heider, R. & Heider, G.M. A comparison of sentence structure of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*. 1940, 52, 42-103.
- Karchmer, M.A. & Trybus, R.J. Who are the deaf children in mainstream programs? (*Research Bulletin*, Series R, Number 4). Washington, D.C.: Gallaudet College, Office of Demographic Studies, October, 1977.
- Lenneberg, E.H. Biological foundations of language. New York: John Wiley and Sons, Inc. 1967.
- Lowenbraun, S. An investigation of the syntactic competence of young deaf children. Unpublished Doctoral Dissertation. University Microfilms, Ann Arbor, Michigan, 1969.
- MacDougall, J. Development of language and thinking in deaf children. Paper presented at the Third National Conference of the Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired, Edmonton, August, 1977.
- Myklebust, H.K. The psychology of deafness. New York: Grune & Stratton, 1964.
- Power, D.J. & Quigley, S.P. Deaf children's acquisition of the passive voice. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1973, 16, 5-11.
- Quigley, S.P., Smith, N.L. & Wilbur, R.B. Comprehension of relativised sentences by deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1974, 17, 325-341.
- Quigley, S.P., Wilbur, R.B., & Montanelli, D.S. Question formation in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1974, 17, 699-713.
- Reich, C., Keeton, A. & Lindsay, P. Language assessment battery. Personal communication, September 20, 1977, and January 13, 1978.
- Sarachan-Deily, A.B. & Love, R.J. Underlying grammatical rule structures in the deaf. *Journal of Speech and Hearing Research*, 1974, 17, 689-696.
- Schmitt, P.J. Deaf children's comprehension and production of sentence transformations and verb tenses. Unpublished Doctoral Dissertation, University Microfilm, Ann Arbor, Michigan, 1970.
- Simmons, A.A. A comparison of the type token ratio of spoken and written language of deaf and hearing children. *Volta Review*, 1962, 64, 417-421.
- Tillotson, H. T-Language Kits. Paper presented at the Third National Conference of the Association of Canadian Educators of the Hearing Impaired, Edmonton, August, 1977.
- Van Uden, Rev. A. A world of language for deaf children. Rotterdam: Rotterdam University Press, 1970.

APPENDIX A

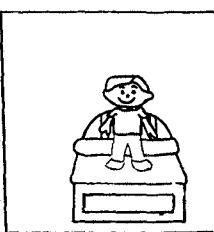
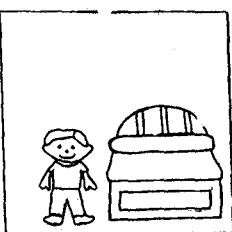
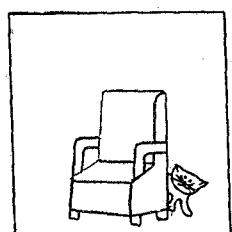
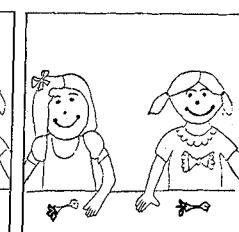
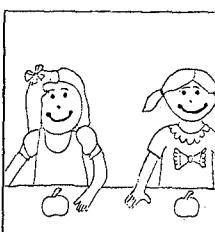
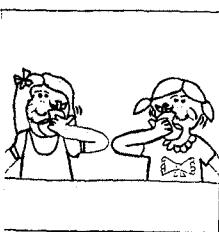
Sample Items: Test of Receptive Language Ability



old

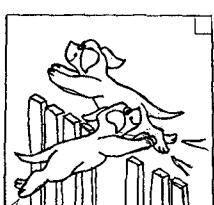
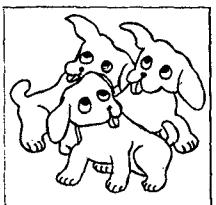
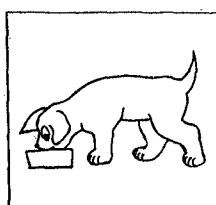
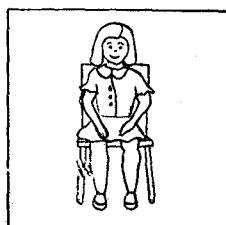
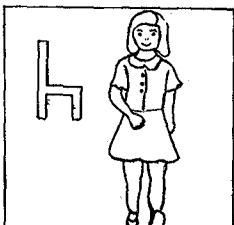
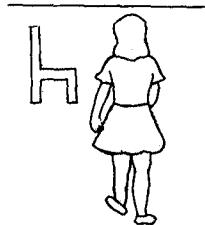
it

63



are eating

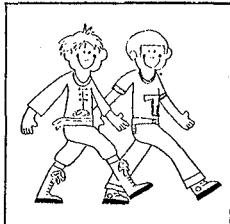
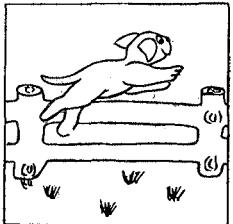
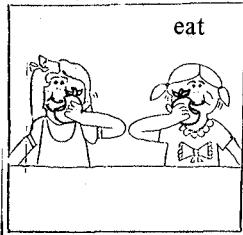
on



sat

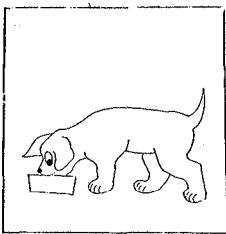
dog

Sample Items: Test of Receptive Language Ability



This is an _____ woman. The girls _____ the apples. The dog is jumping _____ the fence. Martin and I are walking.

_____ are happy.

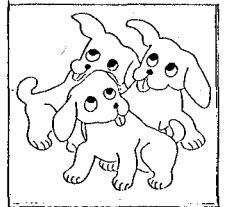


This is a dog.

This clown is fat.

This clown is

This clown is the _____



These are

APPENDIX B

Diagnostic Summaries from Administrations of Test of Receptive Language Ability and Test of Expressive Language Ability SUMMARY

RECEPTIVE/EXPRESSIVE LANGUAGE ABILITY

STUDENT Derwin

AGE 7 years 2 months

- Derwin recognizes and relates the singular form of nouns to appropriate pictures (10/10)
- He recognizes and relates the plural -s (4/5) and plural -es (4/5) forms but does not have expressive control. The -s form shows some productive control (3/5) but there were no correct attempts at the -es form. On one occasion the -s form was used instead of the -es.
- He demonstrated some knowledge of which pronoun indicated which situation (6/10) but confused subject and object uses. He demonstrated no expressive ability with pronouns.
- Good receptive use of adjectives (10/10) and fair expressive use (6/10).
- Fair receptive control of prepositions (8/10) with some specific errors. Expression indicated beginning control with a tendency to use nouns or verbs in place of prepositions (3/10).
- Fair control of comparative (3/5) and superlative (4/5) forms of the adjective but no productive control.
- Appears to have good control receptively of present progressive (4/5 for is ____ing and 5/5 for are ____ing) but tends to overgeneralize its use to both future and past. He also used past form for the future and once used it for the present progressive.
- No expressive control of to be (0/6) or to have (0/4)

SUMMARY

RECEPTIVE/EXPRESSIVE LANGUAGE ABILITY

STUDENT Corey

AGE 7 years 11 months

- Corey recognizes and relates the singular form of nouns to appropriate pictures (9/10)
- Receptive control of plural -s and -es (5/5) forms but no expressive control (10/10). Routinely used singular form.
- Some receptive ability with pronouns (5/10) but has difficulty sorting out member and subject versus object forms. No expressive ability demonstrated. Tended to repeat nouns, verbs or adjectives from the stimulus passage.
- Fair control of adjectives receptively. Types of errors suggest possible visual perceptual involvement. No expressive control (1/10). Routinely repeated stimulus word following blank.

- Good receptive control of comparative (4/5) and some evidence of receptive control of superlative (2/5). No idea of expression.
- Fair understanding of present progressive in "is ---ing" (3/5) and "are ---ing" (4/5) and of past (4/10). No understanding of future on receptive level (1/10). Tended to choose past for future and present progressive and to choose present progressive for future and past. Expressively only the present progressive appeared to elicit correct responses. However, this is an artifact of the test construction where the cue verb can be repeated and appear correct. Overall no expressive control of the future, past, present progressive or the verbs "to be" and "to have" was evident.



You will notice a new little character in this issue. He appears on the logo for the biennial convention. It's Atlantic Canada's turn this year and the logo tells it all. There is the fisherman in the skiff for Atlantic Canada; the old ear horn to represent Hearing Handicapped; and the bilingual message makes it all hit home that we should all start making plans very soon to come on down to Atlantic Canada in the summer of '79.

DEVELOPPEMENTS AU CANADA

Gary Owen Bunch
York University

Les éducateurs des déficients auditifs doivent accepter deux faits fondamentaux concernant les habilités linguistiques de leur enfant dur d'oreille ou sourd moyen.

- (1) Les méthodes d'enseignement du langage que nous employons présentement n'ont pas de succès général à accorder des niveaux de langage acceptables.
- (2) Nous ne comprenons pas pourquoi nos méthodes sont sans succès car nous ne comprenons pas la nature des problèmes linguistiques de la personne déficiente-auditive.

Ces deux propositions peuvent être interprétées comme étant trop pessimistes par plusieurs enseignants, travailleurs sociaux et autres impliqués dans le bien-être des déficients auditifs. D'autres seront d'accord avec les propositions mais essayeront de qualifier la réalité de la situation en arguant que "Si seulement plus d'enfants étaient éduqués avec le langage des signes ... ou avec la méthode orale ... ou avec la cactylogie ... ou avec ce concept théorique connu sous le nom de la communication totale, le problème disparaîtrait." Il est temps que ces personnes lavent les écailles de leurs yeux. Les études de l'habileté du langage des enfants déficients-auditifs ont démontré avec consistance que l'enfant déficient-auditif moyen ne possède pas l'habileté linguistique de ses pairs entendants normaux. Quelques individus déficients-auditifs réussissent sous un ou tous les systèmes de communication. La plupart ne le font pas.

METHODES D'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE

Il demeure un fait malheureux que la majorité des enfants déficients-auditifs ne fait pas l'expérience du langage de façon continue avant d'entrer à l'école à l'âge de cinq ou six ans. L'identification tardive, le manque de jardins d'enfants pour les déficients-auditifs et des parents qui sont inconscients du besoin de fournir des niveaux normaux de langage réceptif privent la majorité de la chance de faire l'expérience du langage durant leurs années les plus précoces. L'instruction du langage à l'école est modelée sur l'un de deux types généraux développés pour les enfants sourds: le système naturel (Groht, 1958; Van Uden, 1970) ou le système formel (Fitzgerald, 1969; Caniglia, Cole Howard, Krohn and Rice, 1972). Ces deux systèmes dépendent beaucoup sur la présentation visuelle du matériel et sur l'enseignement délibéré des principes grammaticaux. Il y a peu de ressemblance à la séquence de l'acquisition du langage éprouvée par les enfants entendants normaux. Lenneberg (1967) affirma que les méthodes sus-mentionnées présentent "un métalangage, un langage à propos d'un langage qu'ils (les enfants sourds) n'ont pas encore acquis." Il continua en demandant si les méthodes existantes ne permettraient jamais à la population sourde à utiliser le langage avec une réussite normale.

Les enfants durs d'oreille sont distribués parmi les écoles résidentielles, les classes de jour, les classes à pleintemps dans les écoles publiques et les programmes

intégrés (Karchmer and Trybus, 1977). Ceux dans les trois premiers types de programmes ont tendance à recevoir la même sorte d'instruction de langage que les enfants sourds. Ceux dans les programmes intégrés reçoivent des expériences linguistiques variant de systèmes formaux strictes jusqu'aux systèmes d'arts linguistiques développés pour les enfants entendants normaux.

Les deux méthodes linguistiques principales, naturelle et formelle (ou structurale, comme le voudrait Van Uden) ont des défenseurs dévoués. Pourtant les études démontrant laquelle est supérieure sont pratiquement inexistantes. La seule étude qui examina l'efficacité différentielle de ces deux méthodes fut exécutée à l'Université de la Colombie-Britannique (Bunch, 1975). Cette étude, impliquant un total de soixantequinze sujets âgés de neuf à seize ans, distribuées dans des écoles de méthode naturelle et de méthode formelle, ne trouva aucune différence entre les systèmes.

ETUDES DE L'HABILITE LINGUISTIQUE

Divers chercheurs ont documenté la quantité du handicap linguistique des sourds (Heider and Heider, 1940; Simmons, 1962; Myklebust, 1964). Des études récentes basées sur des modèles génératifs des transformations ont essayé de définir les aspects de la nature qualitative de ce handicap. Townenbraun (1969) explora la compétence syntaxique des enfants sourds âgés de six à treize ans. Elle trouva des énoncés partant de dénommer des objets avec un mot jusqu'à des réponses linguistiques connectées. Les réponses des enfants jusqu'à l'âge de dix ans étaient en majeur partie du type un-mot. Les réponses des sujets plus vieux étaient des extensions des patrons "nom simple-verbe à l'infinitif" et "verbe à l'infinitif-nom simple." Bien que les sujets plus vieux utilisaient des réponses linguistiques connectées, leurs réponses n'étaient pas constamment grammaticalement correctes. Lowenbraun estima que les méthodes d'enseignement linguistiques existantes pour les enfants sourds devient de la séquence de développement des autres enfants et ne s'accordent pas avec l'acquisition du langage naturel. Schmitt (1970) trouva que les enfants déficients-auditifs âgés de huit à dix-sept ans démontrent des tendances à ignorer les marqueurs de transformation passive qui changent les phrases passives à actives, à ignorer les marqueurs négatifs qui changent les phrases négatives à positives, et à renverser les noms dans les phrases réversibles avec verbe transitif. Il nota que l'usage de ces règles déviatrices furent trouvées aussi bien au niveau réceptif que productif. Une étude plus récente par Power et Quigley (1973) confirma et développa les trouvailles de Schmitt. Ces auteurs arrivèrent à la conclusion que les patrons de développement chez les enfants sourds et entendants normaux de la voix passive étaient semblables mais qu'il y avail un délai sévère pour les enfants sourds. Quigley, Wilbur et Montanelli (1974) examinèrent l'habileté des enfants sourds de dix à dix-neuf ans de répondre et d'évaluer la grammaticalité des questions ou *i/non*, "wh" (where, what, who whom, etc.) et "tag". Les enfants sourds avaient des difficultés sévères à les répondre et à les évaluer. Des différences de développement étaient notées pour la règle de l'inversion, mais une adhérence générale à la séquence de développement des questions dans les enfants entendants normaux était notée. Smith et Wilbur assistèrent Quigley (1974) à examiner la compréhension des enfants sourds des phrases contenant une proposition relative. Leurs recherches concentrèrent sur

l'interprétation de la signification, la compréhension des formes structurales, et le copiage. Ils conclurent que leurs sujets sourds déviaient plus sévèrement des enfants entendants dans le domaine des structures syntaxiques que dans tout autre domaine. Les trouvailles de structures déviatrices et de formes correctes ensemble suggèrent que quelques individus sourds peuvent puiser sur deux ou plusieurs ensembles parallèles de règles lorsqu'ils produisent certaines structures syntaxiques. Une suggestion semblable fut avancée par Sarachan-Deily et Love (1974) résultant de leur recherche des structures fondamentales des règles grammaticales chez les sourds. Leur étude demandait à des sujets sourds de quinze à dix-neuf ans de reproduire des phrases à partir du rappel immédiat. Ils conclurent que des différences de structure profondes dans l'application des règles syntaxiques existent entre des individus sourds et non-sourds, et que la méthode d'enseigner le langage ne porte pas sur l'habileté des sujets sourds. Dans une étude mentionnée ci-haut, Bunch et Clarke (1978) employèrent une forme modifiée du Test of Morphological Rules (Test des Règles morphologiques) de Berko pour évaluer le succès des enfants sourds de neuf à seize ans, enseignés soit avec la méthode formelle ou naturelle, à employer des règles morphologiques choisies. Ils trouvèrent que la majorité des sujets sourds étaient incapables de démontrer un contrôle productif des règles examinées, bien qu'un nombre limité de sujets âgés de douze à seize ans démontre une habileté considérable. Aucune différence significative fut trouvée dans l'efficacité des méthodes d'enseignement. Bunch et Clarke conclurent que la majorité de leurs sujets sourds répondraient comme s'ils avaient essayé de mémoriser les règles au lieu de comme s'ils avaient intériorisé des règles morphologiques.

Deux suggestions ressortent de la recherche récente dans la façon dont les sujets sourds traitent du langage. La première est que l'enfant sourd moyen suit le patron normal de l'acquisition du langage mais à une vitesse sévèrement ralenti. L'autre est que les individus sourds forment des règles structurales déviatrices et ne suivent pas, dans tous les domaines, les patrons normaux du développement/intériorisation. L'étendue du délai possible ou le degré de développement des règles déviatrices sont incertains. Aussi incertaine est l'efficacité relative des méthodes d'enseignement du langage pour les sourds.

DEVELOPPEMENTS CANADIENS

Les enseignants des déficients-auditifs feraient bien de réaliser et d'accepter le fait qu'enseigner le langage à leurs enfants est difficile, frustrant et un défi. C'est difficile parce que ça demande un effort maximum. C'est frustrant parce que nous ne savons pas pourquoi certains enfants réussissent tandis que d'autres ne le font pas, et aussi parce que ceux qui ne sont pas responsables d'enseigner le langage aux enfants déficients-auditifs souvent critiquent injustement ceux qui le sont. C'est un défi en ce qu'une tâche massive demeure. Les enseignants et les chercheurs canadiens ont accepté le défi et sont impliqués à attaquer le problème double qui est d'enseigner le langage aux déficients-auditifs et d'essayer de comprendre les habiletés d'apprendre le langage chez les enfants déficients-auditifs.

DEVELOPPEMENTS DIDACTIQUES

Les enseignants canadiens ont développé une variété de méthodes et de matériaux dans le domaine du langage. Mme Heather Tillot - son du Alberta School for the Deaf a développé un système de "T-Language Kits" (Trousse des transformation

linguistiques) pour aider les étudiants à intérioriser les patrons syntactiques et les transformations. Chaque trousse contient des ensembles de cartes avec chaque ensemble contenant des mots qui correspondent à une "boîte" du "Fitzgerald Key modified California Color-Code" attaché au pupitre de l'enfant. Les groupes des mots dans chaque ensemble forment des phrases qui soulignent un principe linguistique spécifique. L'étudiant arrange les mots sous le titre ("Key") approprié (voir figure 1). L'étudiant peut ensuite renverser une des cartes et, avec l'aide des cartes "transformatrices" spéciales, pratique des questions basées sur la phrase originale.

Who:		What: Whom:		From...: How far:	
Whose:	—	() Whose:	Where:	For....: How often:	When:
What:		Whom: What:		With...: How Long:	
	—			How....: How much:	
	=			Why:	
Blake	lost	Pat's frisbie	in the park		yesterday

Figure 1. Format de base pour la "Trousse des transformations linguistiques" utilisée avec le "Fitzgerald Key" (de "Trousse de matériel linguistique" par Heather Tillotson, Recueils de la Troisième Conférence Nationale de l'Association Canadienne des Educateurs des Déficients-Auditifs, 1978.)

Les transformatrices permettent la création d'une variété de questions telle que "Whose frisbie did Blake lose?" (A qui le frisbie que Blake a perdu?) Une exposition plus détaillée de la méthode de Mme Tillotson est disponible dans les Recueils de la troisième conférence de l'Association canadienne des Educateurs des Déficients-auditifs (1978) et dans la Revue ACEDA, été 1978.

Le personnel du Red River Community College Hearing Impaired Programme à Winnipeg a déjà commencé à étudier l'enseignement et d'évaluation du langage. Leur méthode a pris deux chemins. Le premier était la compilation et l'exécution d'un programme de langage pour les étudiants du programme préparatoire. Ce manuel extensif détaille les principes linguistiques nécessaires pour les étudiants des programmes à Red River et ajoute des idées pour les enseigner. Présentement, il sert de guide d'enseignement de base à un niveau d'éducation où peu de guides semblables sont disponibles.

DEVELOPPEMENTS D'EVALUATION

Le deuxième chemin a pris la forme d'une étude de recherche pour développer un programme spécialisé et des matériaux pour faciliter le rapprochement entre les programmes de niveaux secondaires et post-secondaires. Le projet comprend les objectifs suivants:

- (1) sonder, identifier et formuler des objectifs de comportement pour un programme linguistique pour des étudiants sourds au niveau collégial;
- (2) formuler un profil et une ligue de base des habiletés linguistiques des étudiants déficients-auditifs qui entrent au collège communautaire;
- (3) déterminer des techniques et des matériaux appropriés à être développés pour le programme;
- (4) développer un système d'évaluation composé de tests linguistiques et d'instruments pour les étudiants déficients-auditifs.

Cette attaque à deux fronts, pratique et théorique, au niveau du collège communautaire est typique des développements canadiens. Les éducateurs et les chercheurs au Canada, bien que largement séparés géographiquement et concentrant sur différents aspects du langage, ont essayé de joindre des besoins pratiques, de trouver des façons pour aider les enseignants des classes maintenant, et de faire face au problème théorique à long terme qui est de savoir comment les enfants déficients-auditifs acquièrent le langage.

Le Dr. Jamie MacDougall du Mackay Centre à Montréal étudie les rapports possibles entre la privation auditive ou le manque de stimulation auditive, et le

développement de la lecture et de l'écriture dans les individus déficients-auditifs. Son intérêt dans ce domaine vient du fait que la recherche avec des enfants entendants normaux suggère que le traitement visuel de matériel imprimé est relié étroitement aux habiletés de traitement auditif. Si l'habileté de traitement auditif est fondamental à l'habileté de lire et d'écrire, l'implication pour ces individus avec un système auditif défectueux est multiple.

Les résultats d'une étude (MacDougall, 1977) avec trente-sept enfants sourds et trent-six enfants entendants de huit à dix-huit ans indique que les enfants sourds dépendent sur des codes visuels dans une situation de mémoire à court-terms. Il se peut qu'il y ait un changement du codage visuel à une stratégie alternative.

MacDougall suggère que cette stratégie alternative peut être basée sur l'articulation ou sur les signes/dactylographie. L'implication majeure de cette étude est que les enfants déficients-auditifs peuvent être forcés de dépendance peut expliquer quelques-unes des difficultés éprouvées en rappelant les patrons syntaxiques correctes. Une conclusion logique qui peut être tirée des travaux de MacDougall et d'autres est que l'importance contemporaine sur l'entraînement auditif que l'on retrouve dans plusieurs programmes d'éducation précoce peut être une avance dans une direction des plus avantageuses.

Le Ministère de l'Éducation de l'Ontario a accordé approximativement \$400,000 au "Ontario Institute for Studies in Education" (OISE) sur une période de cinq ans pour une étude longitudinale examinant le développement linguistique et social d'enfants déficients-auditifs commençant au niveau pré-scolaire. Cette étude peut bien être une contribution majeure à notre connaissance de la séquence dans laquelle les enfants déficients-auditifs acquièrent les règles de notre langage. Elle peut aussi ajouter à notre connaissance des contributions de chaque système de communication car l'étude implique des programmes pré-scolaires suivant les philosophies de communication totale, dactylographie, oral et "aural". En général, les objectifs de l'étude sont:

- (1) déterminer lequel des quatre systèmes d'instruction pré-scolaire fournit à l'enfant sourd le maximum d'habileté linguistique (anglais) (a) réceptive et (b) expressive;
- (2) déterminer lequel des quatre systèmes d'instruction pré-scolaire fournit à l'enfant sourd le maximum de développement social;
- (3) déterminer les caractéristiques des quatre systèmes d'instruction pré-scolaire qui facilitent le plus l'habileté linguistique (anglais) (a) réceptive et (b) expressive;
- (4) déterminer les caractéristiques des quatre systèmes d'instruction pré-scolaire qui facilitent le plus le développement d'habiletés sociales;
- (5) déterminer les caractéristiques de l'enfant qui facilitent le plus l'habileté linguistique (anglais) (a) réceptive et (b) expressive;
- (6) déterminer les caractéristiques de l'enfant qui facilitent le plus le développement d'habiletés sociales;
- (7) déterminer les caractéristiques du milieu de l'enfant qui facilitent le plus l'habileté linguistique (anglais) (a) réceptive et (b) expressive;

- (8) déterminer les caractéristiques du milieu de l'enfant qui facilitent le plus le développement d'habiletés sociales/
- (9) déterminer et décrire les patrons du développement linguistique des enfants sourds sous divers systèmes de communication employés dans les quatre systèmes d'instruction pré-scolaire existants;
- (10) déterminer quelle variété d'attributs physiques chez les enfants sourds pré-scolaires les systèmes d'instruction doivent être capables de rencontrer;
- (11) déterminer quelle variété d'attributs sociaux chez les enfants sourds pré-scolaires les systèmes d'instruction doivent être capables de rencontrer.

Comme on peut voir, cette étude à un mélange d'objectifs pratiques et théoriques. Pour le futur rapproché il sera important de savoir si un système de communication amorcé au niveau pré-scolaire est supérieur à d'autres pour stimuler le développement linguistic et social. A la longue, le bénéfice résidera dans le délinéament soigné de la séquence de l'acquisition des règles linguistiques. Si nous pouvons découvrir cette séquence dans les enfants déficients-auditifs et la comparer à celle des enfants entendants normaux, nous serons plus capables d'inventer des méthodes qui pourront avancer la séquence qui tire de l'arrière ou rapprocher celle qui dévie de la normale. Nous ne pouvons pas commencer ceci avec aucune base rationnelle avant de savoir comment elles diffèrent et comment elles se ressemblent.

Les chercheurs à l'OISE sont en train d'examiner des méthodes d'évaluation directes en plus d'essayer de développer des données comparatives. Reich, Keeton et Lindsay (1977) sont occupés dans un projet pour établir et valider un "Language Assessment Battery" (LAB) (Batterie d'évaluation linguistique) qui examinera les habiletés linguistiques réceptives d'enfants déficients-auditifs. Ceci comprend des tests de compétence variant de l'identification d'un seul mot jusqu'à la compréhension de formes linguistiques complexes. Si les objectifs de l'étude sont atteints, le résultat final sera un instrument d'évaluation pratique, administré par l'enseignant de classe, et valide pour les enfants sévèrement et profondément sourds.

Cette étude particulière essaie de réduire le problème de simplement accoupler un stimulus écrit avec une illustration appropriée en explorant la gamme de compréhension que possèdent les enfants individuels pour les éléments d'un vocabulaire noyau. Les noms, verbes, adjectifs, adverbes et prépositions employés dans le "core concept test" (Test des concepts noyaux) pour être employés dans cette tâche furent choisis du guide de programme du Metropolitan Toronto School for the Deaf et sont considérés typiques du vocabulaire employé dans les premiers stages de l'instruction linguistique.

Le deuxième test dans la trousse proposée LAB est le "Test of Proposition Comprehension" (Test de la compréhension des propositions). Il est basé sur un schéma de développement extrapolé de la littérature des patrons de l'acquisition du langage chez les enfants entendants normaux et suit les stages du développement linguistique de Brown (1973). Les articles proposés sont:

SCHEMA DES TESTS POUR LE STAGE 1

I. ATTRIBUT, LOCATIF, PLURIEL OU COMPARATIF PLUS OBJET CONSTANT (phrase à un terme).

Matériel: 1 petite boîte, une moyenne, une grosse.

(a) grandeur: petit et grand.

1. Montre-moi la grosse boîte - grosse".
2. petite boîte
3. petite boîte
4. grosse boîte

Note: ces deux articles sont répétés deux fois pour agrandir l'échantillon.

(b) comparatif et superlatif

1. la grande boîte l'enfant choisit entre deux boîtes
2. la petite boîte
3. la plus grande boîte l'enfant choisit entre trois boîtes
4. la plus petite boîte

II. ATTRIBUTS, LOCATIF OU PLURIEL, PLUS OBJET VARIANT

(phrase à deux termes).

Matériel: petit cube, boîte avec couvercle, chapeau, table.

Locatifs: l'enfant est donné le cube et est évalué sur les suivants:

1. dans le chapeau
2. derrière la boîte
3. par-dessus la boîte
4. sous la table
5. devant le chapeau
6. sur la table
7. à côté de la table
8. à côté de la boîte
9. près du chapeau
10. en dehors de la boîte
11. sur le chapeau

III. DEUX ATTRIBUTS PLUS OBJET VARIANT OU LOCATIF PLUS ATTRIBUT PLUS OBJET VARIANT OU LOCATIF PLUS DEUX OBJETS VARIANTS (phrases à 3 termes).

Matériel: 4 gros chapeaux (1 de chaque couleur), 4 petits chapeaux (1 de chaque couleur), 4 grosses boîtes (1 de chaque couleur) et 4 petites boîtes (1 de chaque couleur) (16 objets).

Note: Ces deux objets furent choisis parce qu'aucun n'a un devant naturel, et peuvent être utilisés avec toutes les relations. Les boîtes doivent avoir des couvercles.

Locatif plus attribut plus objet variant. L'enfant est demandé "Montre moi ..." avec un petit cube comme objet mobile.

1. dans la boîte noire
2. sur le petit chapeau

SCHEMA DES TESTS POUR LE STAGE 1

I. ATTRIBUT, LOCATIF, PLURIEL OU COMPARATIF PLUS OBJET CONSTANT (phrase à un terme).

Matériel: 1 petite boîte, une moyenne, une grosse.

(a) grandeur: petit et grand.

1. Montre-moi la grosse boîte - grosse".
2. petite boîte
3. petite boîte
4. grosse boîte

Note: ces deux articles sont répétés deux fois pour agrandir l'échantillon.

(b) comparatif et superlatif

1. la grande boîte l'enfant choisit entre deux boîtes
2. la petite boîte
3. la plus grande boîte l'enfant choisit entre trois boîtes
4. la plus petite boîte

II. ATTRIBUTS, LOCATIF OU PLURIEL, PLUS OBJET VARIANT

(phrase à deux termes).

Matériel: petit cube, boîte avec couvercle, chapeau, table.

Locatifs: l'enfant est donné le cube et est évalué sur les suivants:

1. dans le chapeau
2. derrière la boîte
3. par-dessus la boîte
4. sous la table
5. devant le chapeau
6. sur la table
7. à côté de la table
8. à côté de la boîte
9. près du chapeau
10. en dehors de la boîte
11. sur le chapeau

III. DEUX ATTRIBUTS PLUS OBJET VARIANT OU LOCATIF PLUS ATTRIBUT PLUS OBJET VARIANT OU LOCATIF PLUS DEUX OBJETS VARIANTS (phrases à 3 termes).

Matériel: 4 gros chapeaux (1 de chaque couleur), 4 petits chapeaux (1 de chaque couleur), 4 grosses boîtes (1 de chaque couleur) et 4 petites boîtes (1 de chaque couleur) (16 objets).

Note: Ces deux objets furent choisis parce qu'aucun n'a un devant naturel, et peuvent être utilisés avec toutes les relations. Les boîtes doivent avoir des couvercles.

Locatif plus attribut plus objet variant. L'enfant est demandé "Montre moi ... " avec un petit cube comme objet mobile.

1. dans la boîte noire
2. sur le petit chapeau

3. sous le gros chapeau
4. derrière la boîte blanche
5. devant le chapeau rouge
6. sur la boîte bleue
7. sur le petit chapeau
8. à côté du chapeau blanc
9. en dehors de la grosse boîte
10. près de la boîte rouge
11. derrière le gros chapeau

IV. PROPOSITIONS A DEUX TERMES

Note: A partir de ce point, on a essayé de construire des articles qui étaient sensés, mais qui n'étaient pas les combinaisons de termes les plus évidentes. La raison pour cette contrainte est pour forcer l'enfant à être pleinement attentif à chaque article de la proposition.

Agent action

1. Papa dort.
2. Maman est assise.
3. Le garçon saute.
4. La fille est debout.
5. Le bébé est assis.
6. Le chien marche.

Note: Phrases construites des combinaisons possibles afin d'être sensées sans êtres évidentes.

Les articles du Stage I devraient mener aux

VIII. PROPOSITIONS A CINQ TERMES

- (a) Agent action objet Récipient/Bénéficiaire
1. La fille cuit les oeufs pour la mère.
 2. La mère ouvre la porte pour le chien.
 3. L'homme apporte le pain au garçon..
 4. La femme lance la couverture à l'enfant.
 5. Le bébé apporte la balle au chien.

Note: Articles construits. Très peu de possibilités avec le vocabulaire existant.

- (b) Agent action objet Endroit
1. La mère assoie le bébé sur le lit.
 2. La femme met un oeuf dans la tasse.
 3. Le père tire la couverture par-dessus la fille.
 4. L'enfant mange le pain dans l'auto.
 5. Le chien voit l'homme sous l'auto.

Note: Articles construits? Très peu de possibilités.

- (c) Agent action objet Instrument
1. Le garçon frappe le plancher avec la couverture.
 2. La fille mange l'oeuf avec un couteau.

3. - L'homme coupe le pain avec un couteau.
4. Le bébé frappe le chien avec un livre.
5. Le garçon ouvre la boîte avec le couteau.
6. L'homme pousse la boîte avec l'auto.

Note: Articles construits. Très de possibilités.

Bunch (1978) est en train de développer deux tests linguistiques jumeaux. Le premier, "Test of Receptive Language Ability TERLA" (Test de l'habileté linguistique réceptive), utilise un sous titre et une série de dessins pour examiner la compréhension de divers principes linguistiques de base chez l'enfant déficient-auditif (voir la Table 1).

TABLE 1

Les principes et le nombre d'articles présentés sous chaque principe dans le "Test of Receptive Language Ability" (TERLA)

Principes	Nombre d'articles
1. singulier	10
2. pluriel	
-s (e.g. "horse-s")	5
-es (e.g. "box-es")	5
3. pronoms	10
4. adjectifs	10
5. comparaisons	
-comparatif	5
-superlatif	5
6. prépositions	10
7. futur	10
8. passé	10
9. présent progressif	
- "is" (est)	5
- "are" (sont)	5
TOTAL	90

Le second, "Test of Expressive Language Ability (TELA)" (Test de l'habileté linguistique expressive), utilise une phrase écrite incomplète décrivant une illustration. L'enfant est demandé de compléter la phrase écrite pour démontrer son abilité à produire divers principes linguistiques de base (voir la Table 2). Ces deux sortes de tests examinent des principes de base qui doivent être maîtrisées des points de vue expressif et réceptif avant que d'autres unités syntaxiques plus grandes peuvent être évaluées avec précision (voir l'Appendice A pour des exemples).

TABLE 2

Les principes et le nombre d'articles présentés sous chaque principe dans le "Test of Expressive Language Ability TELA"

Principe		Nombre d'Articles
1. pluriel		
	-s	5
	-es	5
2. pronoms		10
3. adjectifs		10
4. comparaisons		
	-comparatif	5
	-superlatif	5
5. prépositions		10
6. futur		10
7. passé		10
8. présent progressif		
	- is	5
	- are	5
9. "to be" (être)		6
"to have" (avoir)		4
	TOTAL	90

Ce deux tests nécessitent que les enfants évalués possèdent les habiletés minimales de lecture et d'écriture. Ils sont construits pour être utilisés avec des enfants déficients-auditifs dans les premières années d'instruction et ont été administrés avec succès à des enfants aussi jeunes que six ans. C'est le but de ces tests que le diagnostic des patrons réceptif et expressif à travers les principes examinés fournis à l'enseignant dans la classe l'information sur laquelle les décisions pédagogiques peuvent être prises (voir l'Appendice B). Un autre but de ces tests est de séparer à un âge précoce ces enfants qui sont capables de réussir en langage et ceux qui éprouvent des difficultés. La séparation de ces deux groupes permettrait de mieux répondre à leurs besoins différents.

L combinason TERLA-TEL A est faite pour évaluer la compréhension que possède l'individu des concepts associés avec des principes linguistiques de base, au lieu de détailler quelle préposition ou quel verbe sont compris par l'individu. Ils fournissent une batterie de tests qui peut être administrée par l'enfant seignant de la classe et qui révèle les différents stages de l'acquisition du langage dans des enfants individuels et dans des groupes d'enfants.

CONCLUSION

Les études et les méthodes revues sont un profil des développements au Canada depuis quelques années. Elles démontrent un intérêt vital à aider les enseignants des classes avec leur enseignement et à approfondir notre compréhension de la manière dans laquelle les individus déficients-auditifs acquièrent le langage.

Au début de ce mémoire, nous avons pris note du fait que l'individu moyen déficient-auditif rencontre des difficultés considérables à maîtriser le langage et que les raisons pour ces difficultés ne sont pas claires. Bien que ces faits sont vrais et doivent être reconnus, des efforts tels que ceux ayant lieu dans ce pays présagent bien pour le futur.

REFERENCES

Les références sont données à la page 61 de cette Revue.

APPENDICE A

L'appendice A se trouve à la page 63

Les exemples sont présentées dans leur version originale anglaise.

APPENDICE B

Résumé diagnostic de l'administration du "Test of Receptive Language Ability" (TERLA) et du "Test of Expressive Language Ability" (TELA)

RESUME NO. 1

Habilité Linguistique Réceptive/Expressive

Etudiant DERWIN Age 7 ans 2 mois

- Derwin reconnaît la forme singulière des noms et la rapporte aux dessins appropriés (10/10).
- Il reconnaît les formes plurielle -s (4/5) et plurielle -es (4/5) mais n'a pas de contrôle expressif. Il démontre quelque contrôle productif de la forme -s (3/5) mais il n'y avait pas d'essai correct de la forme -es.
- Il démontre quelque connaissance de quel pronom indiquait quelle situation (6/10) mais confondait les usages sujet et objet. Il démontre aucune habileté expressive avec les pronoms.
- Bon usage réceptif d'adjectifs (10/10) et usage passable expressif (6/10).
- Contrôle réceptif passable des prépositions (8/10) avec quelques erreurs spécifiques. L'expression indiquait le début de contrôle avec une tendance d'utiliser des noms au lieu des verbes au lieu des prépositions (3/10).
- Contrôle passable des formes comparative (3/5) et superlative (4/5) de l'adjectif mais aucun contrôle productif.
- Semble avoir un bon contrôle réceptif du mode progressif présent (4/5 pour "is -ing" et 5/5 pour "are - ing") mais a tendance de sur-généraliser son usage dans le futur et le passé. Il a aussi utilisé le mode passé pour le futur et une fois l'a utilisé pour le progressif présent.
- Aucun contrôle expressif de "to be" (être) (0/6) ou "to have" (avoir) (0/4).

RESUME NO. 2

Habilité Linguistique Réceptive/Expressive

Etudiant COREY Age 7 ans 11 mois

- Corey reconnaît la forme singulière des noms et la rapporte aux dessins appropriés. (9/10).
- Contrôle réceptif des formes pluriels -s (5/5) et plurielle -es (5/5) mais aucun contrôle expressif (0/10). Utilisa habituellement la forme singulière.
- Il démontre quelque habileté avec les pronoms (5/10) mais avait de la difficulté à différencier les formes sujette et objective. Aucune habileté expressive démontrée. Avait tendance à répéter les noms, verbes ou adjectifs du passage du stimulus.

Contrôle réceptif passable des adjectifs. Les sortes d'erreurs suggèrent la possibilité de problèmes de perception visuels. Aucun contrôle expressif (1/10). Répétait habituellement le mot stimulus suivant l'espace laissé vide. Contrôle réceptif faible des prépositions (4/10). Difficultés spécifiques avec derrière, sur, éloigné de et au-dessus. Aucun contrôle expressif (0/10). Répétait habituellement le mot stimulus suivant l'espace laissé vide. Bon contrôle réceptif des comparatifs (4/5) et quelque évidence de contrôle réceptif des superlatifs (2/5). Aucune idée de l'expression. Compréhension passable du progressif présent dans "is---ing" (3/5) et "are---ing" (4/5) et du passé (4/10). Aucune compréhension du futur au niveau réceptif (1/10). Avait tendance à choisir le progressif présent pour le futur et le passé. Du côté expressif, seulement le progressif présent semblait faire sortir des réponses correctes. Cependant, ceci est une manifestation secondaire de la construction du test où le verbe indice peut être répété et paraître correct. Tout considéré, aucun contrôle du futur, du passé, du progressif présent ou des verbes "to be" et "to have" n'était évident.



Vous apercevrez un nouveau petit bonhomme dans cette édition. Il apparaît sur le symbole de la convention biennale. C'est le tour des provinces atlantiques cette année et le symbole dit tout. Il y a le pêcheur dans son esquif pour les provinces de l'Atlantique; la vieille corne d'oreille pour représenter les déficients-auditifs; et le message bilinque qui rend clair que nous devons commencer très tôt à se préparer à venir aux provinces atlantiques pendant l'été '79.