

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО НАУКИ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО И ИЗКУСТВОТА
КНИГА ПЕДАГОГИЧЕСКИ НАУКИ

Том 117

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”
FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES AND THE ARTS
BOOK OF EDUCATIONAL STUDIES

Volume 117

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE
TO DEAF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF THE BILINGUAL APPROACH TO EDUCATION –
SPECIFICS AND ADAPTATION

SLAVINA LOZANOVA

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria
Faculty of Educational Studies and the Arts
Department “Special Education”*

DOI: <https://doi.org/10.60059/GSU.FNOI.PN.117.90-113>

Abstract. This article introduces a framework for teaching foreign languages in English, specifically designed for young deaf learners according to the sign bilingual approach to education. The framework is based on the cognitive and linguistic abilities of these learners and emphasizes the need to adapt, modify, and restructure educational content to meet their communicative abilities and cultural identity. The article includes guidelines and techniques for teaching English using Bulgarian Sign Language, Bulgarian fingerspelling, and International fingerspelling, as well as suggestions for using video recordings to make the content accessible to deaf learners.

Keywords: foreign language teaching, Bulgarian Sign Language, deaf learners, bilingual approach, Bulgarian fingerspelling, International fingerspelling

СПЕЦИФИКИ И АДАПТИРАНЕ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ГЛУХИ УЧЕНИЦИ В КОНТЕКСТА НА БИЛИНГВИСТИЧНИЯ ПОДХОД НА ОБРАЗОВАНИЕ

СЛАВИНА ЛОЗАНОВА

*Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Специална педагогика“*

Резюме. Настоящата студия представя концептуална съдържателна рамка за чуждоезиково обучение по английски език, разработена съобразно спецификите на когнитивното и езиковото функциониране на ученици с увреден слух и теоретичните постановки на билингвистичния подход на образование. Направеният обзорен анализ на литературата обосновава необходимостта от адаптиране, модифициране и реструктуриране на учебното съдържание така, че да отразява билингвистичната природа и социокултурна идентичност на обучаемите. Представени са методически насоки и техники за използване на българския жестов език и мануално кодирани системи като средства за преподаване на английски език, както и стратегия за видеопредставяне на жестовия език с цел достъп до учебното съдържание и учене.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, български жестов език, глухи ученици, билингвистичен подход, българска дактилна азбука, „международна“ дактилна азбука

ВЪВЕДЕНИЕ

Езиковото обучение на учениците със слухови нарушения е основна цел на педагогическото и терапевтично взаимодействие и предизвикателството, което отразява в най-голяма степен спецификите на функциониране на членовете на тази група хора с нетипично развитие (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016; Rajamoni et al., 2022).

Проговарянето на първия за детето език (Е1) се осъществява при осигуряване на условия за разгръщане на способността на детето да открива и разграничава значими модели за подражание, за извличане на входни езикови данни и под въздействието на паралелната информация, съпътстваща социалната употреба на езика в различни комуникативни ситуации на пряк контакт с детето (Stoyanova, 2014; Knoors, 2016). Овлабяването на Е1 се случва непринудено и естествено, за разлика от научаването на чужд език, където принципите на организация на учебния процес предопределят резултатите от ученето, протичащо в условия на целенасочени дейности по овладяване на отделните речеви умения (Shopov, 1998; Daskalova, 2003; Stefanova, 2007). Георгиева коректно отбелязва, че „бързината, ефективността и трайността на овладяване на втория език...“ зависят от редица фактори, един от които е „...близост или голямо различие между родния и новия език“ (Georgieva, 2013: 22).

Към въпроса за обучението по чужд език на ученици със слухови нарушения се проявява последователен в годините научен интерес дотолкова, доколкото езиковото обучение с цел развитие на словесната компетентност в условия на глухота притежава сходни параметри с методологията на второ/чуждоезиково обучение (Howerton-Fox & Falk, 2019; Lozanova, 2024).

Настоящата студия представя спецификите в обучението по английски език за глухи билингви¹, ползващи български словесен и български жестов език, и формулира насоки за адаптиране на съдържание в чуждоезиковото обучение на ученици с увреден слух.

Изведените съждения и практически насоки за работа в чуждоезикова среда са резултат от обзорен анализ на литературата в областта и личния професионален опит на автора. В резултат на обучение по английски език, проведено с 20 глухи обучаеми, във възрастта от 16 до 25 години, за период от 3 месеца беше разработена съдържателна концепция за чуждоезиково обучение по английски език и бяха създадени учебни материали за подпомагане на процеса на учене – методическо помагало и видеозаписи на български жестов език, които отговарят на спецификите в когнитивното и езиковото функциониране на глухите учащи². Това означава, че подборът на езиковите средства на преподаване е съобразен с лингвистичния профил и комуникативни способности на обучаемите, а дизайнът на програмата застъпва теоретично-практическите положения на бимодалния билингвистичен подход. Представената тук концепция е в своя демовариант и предстои да бъде доразвита, за да докаже своята дидактическа функционалност в цялост. Практическото ѝ приложение, изискващо свободно владеене на български жестов език от учителите по английски език, увереност в употребата на мануална комуникация и трансезикова способност за превключване между различни езикови средства, би могло да се тълкува като ограничение за въвеждането ѝ в широки граници в чуждоезиковото обучение. Съдържателното представяне на методическото помагало не е обект на настоящата разработка – темата ще бъде разгледана допълнително.

Изложението, в което се представят натрупаният опит и концептуална рамка на обучението, е структурирано в няколко етапа:

¹ Тук се използва утвърдената в социокултурната парадигма терминология, според която „глух“ обозначава всички случаи на слухова загуба, независимо от степента на нарушението, а изписаното с главни букви „Глух“ реферира към социокултурните измерения на функциониране на Глухите хора като членове на общностите, обединени от жести езици (Pudans-Smith et al., 2019). В текста също се прилага този подход, като термините „слухова увреда“, „слухово нарушение“, „слухова загуба“ и др. се използват синонимно, б.а.

² Концептуалната идея е разработена в съавторство с Десислава Зарева, НБУ, и апробирана в рамките на проект „Създаване на обществен център за придобиване на ключови компетентности за младежи с увреден слух чрез обучение по английски език“, Сдружение „Гишина“, Програма „Европа“ на Столична община, 2017 (Lozanova, 2018).

- дефиниране на особеностите в личностното функциониране на глухите ученици в контекста на чуждоезиковото обучение;
- анализ на съществуващите практики за чуждоезиково обучение на глухи хора;
- описание на съществуващите учебни материали за преподаване на английски език за чуващи според нивото на компетентност, които да се адаптират към нуждите на целевата група от глухи учащи;
- представяне на концепция за обучителна програма, която да отразява особеностите на личностно и културно функциониране на глухите съобразно принципните положения на бимодалния билингвистичен подход на образование.

Темата за чуждоезиковото обучение на глухи ученици не е нова в световната литература, особено в страни, където активно се прилага бимодалният билингвистичен подход. В сравнителен план с развитието на чуждоезиковата методология на обучението при чуващи обаче не само практиката, но и теорията е оскъдна. Въпросът за обучението по чужд език, респ. английски език, изисква уточнението, че обучението на глухи ученици, включително в специалните образователни институции, отговаря на образователните стандарти в общообразователното училище, а учебният процес се разгръща преобладаващо чрез адаптация на стратегиите за преподаване в работата с учениците – към техния стил на учене, методи на комуникация, но не и по отношение на съдържанието на обучението.

ОСОБЕНОСТИ НА ЕЗИКОВОТО ФУНКЦИОНИРАНЕ В УСЛОВИЯ НА ГЛУХОТА И ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Различната степен на нарушение на слуховата перцепция, невъзможността за използване на акустичния канал за възприемане на информация и овладяване на първи език в естествените условия на общуване по един непосредствен начин предпоставят необходимостта от структуриране и опосредстване на средата чрез ранно въвеждане на нарочни езикови модели и целенасочено управление на интеракциите. Така уменията за разбиране на устна реч се реализират с помощта на алтернативни средства и на мултисензорна основа чрез използване на съхранената сетивност – зрително, тактилно, кинестетично, двигателно; уменията за артикулация и звукопроизношение и изграждането на разбираема устна реч – подпомогнато с прецизно планиране и контрол върху езиковия материал.

Доколко и дали късното изучаване на словесния език като Е1 при глухите деца отговаря на условията, в които протича научаването на Е2 при чуващите, е отдавна идентифициран изследователски въпрос. Маубергу (1993) уточнява, че между двата процеса има съществена разлика. Късното диагностицира-

не на слуховото нарушение или negliжирането на проблема води до езикова депривация, в резултат на която учениците с дълбока слухова загуба влизат в период на оgramотвяване без налични или с непълноценно развити езикови умения. С други думи, глухите деца изучават езика в структурирана среда, като уменията за използване на устната и писмената реч се развиват, първо, без наличието на езиков опит, второ – в паралел. Заслужава си да се отчете и друго обстоятелство, валидно за обучението по чужд език – „*В България писмената реч се представя чрез кирилица, а в английския се използва латинската азбука*“ (Saeva, 2010: 73). Описаната специфика води до извода, че едно дете със слухово нарушение, което не владее свободно Е1, научава чужд език с посредничеството на повече от една езикова система – българска писмена реч, чужда писмена реч, дактилна реч, чуждоезикова дактилна реч, система за транскрипция на чуждоезиковата фонемна система на изучавания език и други системи за визуализиране на недостъпната информация.

Привържениците на социокултурния модел защитават тезата, че жестовият език, като обединяващ елемент на националните общности на глухите и предопределящ културната им идентичност, е достатъчно средство/инструмент за подsigуряване на тяхното пълноценно образователно, личностно и социално развитие (Erting, 1985; Reagan, 1995). Съществуват достатъчно доказателства, че ако от най-ранна възраст на глухите деца се осигури подходяща езикова среда, то те се развиват като билингви, говорещи един словесен език (най-малко в неговата писмена форма) и един жестов език (Humphries et al., 2014). Бимодалният билингвизъм (Swanwick, 2016) се утвърждава като присъща характеристика на всички глухи индивиди, които ползват жестов език, независимо от степента на слуховата им загуба. Доказано е, че както чуващите, така и глухите билингви функционират на различно ниво на речева изява, като изборът на език или езиков вариант зависи от комуникативната цел, социалния контекст, условията на средата и комуникаторите. Различието на билингвистичното поведение при глухите се свежда до изключителната възможност за паралелна вербално-жестова продукция, невъзможността да избират водещия си език поради биологичната непълноценност, възпрепятстваща пълноценното овладяването на едно от уменията, и условията на „отнемащ“ билингвизъм, в които те функционират (Grosjean, 1982; Lozanova, 2023).

Не се оспорва твърдението, че развитието на глухото дете се определя от комплекс от фактори, обвързани със степента на слуховата увреда, времето на настъпване на нарушението, средата към езика/езиците, които се говорят, образователната програма, интелектуалния потенциал и др. Резултатите от обучението и постиженията в социален план се определят от сложната конфигурация и взаимозависимост между всички тези фактори. Проучванията обаче показват, че слабите резултати в ученето, дори отпадането от образователната система, се дължат на други фактори – социална класа, етнос, от-

ношението и социално-икономическия статус на семейството. Наред с това мотивацията, поведението и уменията за учене са също толкова важни, колкото и личностните, емоционалните и социалните качества на глухите младежи (Albertini, Kelly, & Matchett, 2012). Други изследвания разкриват, че ранното въвеждане на жестов език дава възможност за осъзнати комуникативни интеракции и развитие на базисна комуникативна способност за трансфер на знанията от жестов език на словесен език (Freel et al., 2011). Слабите училищни постижения на глухите ученици се обясняват с високия процент глухи деца, родени в чуващи семейства, и късното въвеждане на визуалния език (Hoffmeister & Caldwell-Harris, 2014).

Съева разработва концепция и програма за чуждоезиково обучение, която не предлага адаптиране на обучението, а създава авторско съдържание с отчитане на особеностите в езиковата практика на глухи ученици, емпирично изведени в процес на взаимодействие с тях (Saeva, 2010). Разработената „*Интерактивна програма за обучение по английски език на ученици със слухови нарушения – Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)*“ (Saeva & Zamfirov, 2010) представя съдържанието, организирано на тематичен принцип и съобразено с образователни изисквания за обучение по английски език, което е адаптирано за глухи ученици. Лексиката се подава мултисензорно, включително с помощта на жестове.

В обучението по английски език на глухи ученици, което се провежда по програми, методи, съдържание и материали, предвидени за чуващи ученици, рядко се отчитат характерните поведенчески и културологични аспекти на личностно функциониране в условия на глухота.

Според Ewa Domagała-Zyśk и Edit H. Kontra предизвикателствата пред учителя по чужд език се свеждат до разнообразието сред глухите ученици, в допълнение към различната сетивност на възприемане на информацията – слухово-вербално, слухово-орално, визуално и др., и малкия брой на учащите в общообразователни структури, които са част от смесени и нееднородни групи (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016).

Така учениците с увреден слух, изучаващи английски език, попадат в две ситуации, обусловени от детерминантите на личностно и училищно функциониране.

Учениците, които разполагат с език, разчитат на слуха чрез някаква форма на слухопротезиране или подпомагаща аудиосистема, разгръщат чуждоезиковата си компетентност в ситуации на частично участие в дейности за слушане. Дейностите за развитие на уменията говорене са приложими в различна степен. Дали в ученето ще се изисква устна реч, зависи от отношението на учителя, педагогическия му подход и умелост, а от страна на изучаващите целевия език – личната мотивация и желание за включване в процеса. С други думи, формирането на правилно произношение рядко се откроява като воде-

ща задача в чуждоезиковото обучение с тези ученици. Разпространена практика е писмената реч и четенето да са единствените речеви дейности, които преподавателите използват, за да формират чуждоезикова компетентност.

Втората ситуация се отнася до обучаемите, които не разчитат на слуховата си функция, имат слабо развити говорни умения, късно придобиват първоезиковата си компетентност и реално не разполагат с пълноценен език, чрез който да се осъществи трансферът от родноезиковите към чуждоезиковите познания и умения (Shorov, 1998). Нерядко именно тази група ученици разчитат на комуникация в жестов код и жестов език. В часовете по чужд език учениците се изключват от дейности за развитие на умения за слушане, говорене – монологична и диалогична реч, и четене. Обучението се провежда на основата на писмената реч на родния и целевия език за запознаване с езиковия материал, за развитие на достъпните умения, за придобиване на лингвокултурологичен опит. На писмена основа се оценяват придобитите знания и умения, „администрирането“ на учебния процес и ученето.

Ewa Domagała-Zyśk и Edit H. Kontra посочват и второто предизвикателство, свързано с учебното съдържание и учебни материали, които не са съобразени с особеностите на когнитивна преработка, билингвистичната природа на глухите ученици, многообразието от изразни средства в говорния репертоар на всеки отделен ученик, още по-малко с неговата идентичност и културна принадлежност в опозицията „културно глух“ – „културно чуващ“ (Popzlateva, 2010). Учителите са поставени в ситуация да адаптират материалите в чуждоезиковото обучение едновременно като обем, заложили езикови умения и съдържание (Domagała-Zyśk & Kontra, 2016).

АНАЛИЗ НА УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА КОНЦЕПТУАЛНО СЪДЪРЖАНИЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК

За целите на обучението по английски език са анализирани учебни серии за преподаване на английски език за възрастни. Опитът на преподавателите с учебните серии е водещ критерий при подбора, заради което в обучението се използват New English File, Oxford University и New Inside Out Elementary, Macmillan Education (ниво A1). Освен това учебното съдържание в тях е добре визуализирано и ясно структурирано.

New English File Beginner е подходящ за начинаещи. Учебният материал е разпределен в 9 теми, като всяка от тях е разделена на 4 части с фокус върху разнообразни граматични и лексикални структури, които целят развитие на основни умения за справяне в ежедневни ситуации като разбиране и използване на познати и всекидневни фрази, умения за лично представяне и за представяне на другите, задаване и отговаряне на лични въпроси и др. В края на темите има: секция за практически английски, в която се набляга на слушането и на

упражнения, представящи разговорни и жаргонни фрази; насоки и примери за създаване на писмени текстове; както и преговорен раздел за затвърдяване на придобитите в урока знания и умения. Към учебника има и учебна тетрадка, плюс диск с интерактивни упражнения, които улесняват усвояването на преподадения материал и дават възможност за самостоятелна подготовка.

Втората анализирана учебна серия, *New Inside Out Elementary*, предлага съдържание, разпределено в 16 теми, всяка от които включва лексика и граматика, организирани в единна рамка за развитие на уменията – говорене и писане; четене и слушане; граматика, речник и произношение. Заложените лексикални теми припокриват необходимия речников фонд за употреба на езика съобразно дескрипторите за A1 (по Единната европейска езикова рамка).

Анализът на подбраните учебни серии по английски език показва, че учебното съдържание, заложено в тях под формата на текстове, упражнения, задачи за самостоятелна работа, допълнителни дейности и др., трудно могат да бъдат използвани в обучението на глухи в оригиналния си вид поради няколко причини:

1. Разчитат на пълноценно сформирана компетентност на роден език. Глухите ученици, които притежават жестова компетентност, владеят език в различна модалност, с различни механизми и принципи на означаване на действителността, граматични правила и изразни средства.

2. Не отразяват личностното и социално функциониране на глухите обучаеми като представители на езиково малцинство с различна културна идентичност. Текстовете в тези серии включват истории за популярни чуващи певци, музиканти и актьори, слабо разпознаваеми сред глухите хора. Част от съдържанието би могло да включва и представители на глухите общности от различни области на познанието – изкуства, включително музика, театър и поезия, финанси, политика, науки и др. Запознаването с техните лични истории, творчество, постижения, житейски и професионални предизвикателства ще провокира интерес към ученето и ще мотивира учащите, осигурявайки им добри модели за подражание.

3. Не се отчитат някои когнитивни особености, предопределящи възприемането и преработката на информацията, ученето и научаването, характерни за глухите хора. По-голяма част от тях доминиращо използват зрителния канал за възприемане на информация и учене, изискват мултисензорен метод на учене, с контролирано и систематизирано използване на слуховата функция на основата на индивидуалния подход. Необходимо е адаптиране на писмените текстове, така че те да отговарят на ограниченията в четивната грамотност на словесен език.

4. Упражненията за слушане с разбиране и фокусът върху правилното произношение не изискват само модифициране, но и съдържателно реструктуриране.

5. Възможността за възприемане и разбиране на акустични сигнали и реч е строго индивидуална и зависи от степента и времето на настъпване на слуховата загуба и предприетите мерки по компенсирането ѝ чрез вида и времето на слухопротезиране. Съвременните технологии предлагат различни мерки за компенсиране на слуховата загуба и оптимизиране на средата за достъп до акустична информация. От значение е не само дали учениците използват слухови апарати, но и доколко те могат да разчитат на тях за провеждане на слухови упражнения. Младежите, които имат нарушение във високите честоти на възприемане на акустични сигнали в говорния диапазон, имат проблеми с английските говорни звуковете [s], [ʃ], [z], [ʒ], [tʃ], [θ] и [ð]. Така например невъзможността за детекция на тези звукове (по слухов път) води до трудно овладяване на множествено число на съществителните имена и тяхното разпознаване в устната реч на английския език. В някои случаи обучението може да включва и слухови диктовки, подкрепени или не акустично или на зрителна основа чрез подчертано изговаряне на проблемните звукове, думи или чрез включване на подпомагаща система от символи като дактилно изписване на недостъпните езикови елементи, отделни жестови знаци и други техники.

6. Текстове и упражнения за развитие на комуникативната компетентност чрез свободна дискусия върху популярни теми от ежедневието на чуващите хора предполагат стабилна езикова база и богат познавателен опит, което, ако не се отчете от учителя, води до неустойчиви и фрагментарни познания.

7. В учебниците отсъстват упражнения за „отчитане по устните на говорещия“, и макар някои учители да препоръчват трансформиране на упражненията за слушане в упражнения за отчитане, това трябва да се случва чрез специална организация на материала предвид зрителния образ на езиковите единици и подобие то между тях. Голяма част от информацията, която се подава за отчитане, е невидима и трудна за зрително декодиране. Проучванията върху този процес на възприемане на устната реч показват, че едва 30–35% от английската реч е „видима“. Например групата на преградните звукове е достъпна за визуално възприемане, но отделните звукове в тази група трудно могат да бъдат диференцирани на зрителна основа, защото се артикулират по идентичен начин – (m), (p) и (b). Така *meat – meet – beans – peas* изглеждат по един и същи начин и могат да бъдат разбрани единствено в контекста на тяхната употреба. Налага се изводът, че упражненията за отчитане по устните трябва да следват принципа на артикулационно диференциране на учебния материал.

Резултатите от анализа на учебниците по английски език водят към извода за необходимостта от разработване на учебна програма с адаптирано съдържание, съобразено с изложените особености на развитие и учене при учащи с увреден слух. Програма, която може да осигури възможност за педагогичес-

ко взаимодействие по пътя на зачитане на културните особености на хората с увреден слух, като членове на езикова общност, обединени от българския жестов език.

УТВЪРДЕНИ ПРАКТИКИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА УЧЕНИЦИ И УЧАЩИ СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ

Анализът на споделения опит в чуждоезиковата и българската литература по въпроса и дългогодишните наблюдения на автора обособяват три варианта на реализиране на учебния процес по чужд език с глухи и слабо чуващи ученици.

Първият вариант се отнася до ситуациите на преподаване на английски език без адаптиране на обучението към потребностите на учащите с увреден слух. Те се обучават съвместно с чуващи в интегрирана среда. Успеваемостта на глухия ученик зависи от уменията му за справяне с учебния материал, въпреки слуховата загуба, уменията за самостоятелно учене и отчитане по устните на говорещия. Учебното съдържание се редуцира по отношение на дейностите за слушане на английски език и изграждането на произносителни навици, като транскрипцията се преподава на ученика, но не се изисква изговаряне. Оценяването на езиковите умения не включва слушане с разбиране на английския език. Постиженията на учащите в тази среда зависят до голяма степен от нагласата на учителя да организира средата, неговия опит с ученици със специални образователни потребности, респективно глухи.

Във втория вариант преподаването на английски език се реализира чрез адаптиране на обучението. Използват се различни форми и методи на преподаване, които да отговорят на индивидуалните потребности на учащите. Акомодацията се разглежда като форма на адаптация и се разбира като промени, приспособяване към начина, по който се представя информацията, но не с промяна в самата нея (El-Nahass, 2021). Съобразно дейностите в рамките на допълнителната подкрепа за личностно развитие чуждоезиковото обучение може да се реализира чрез изготвяне на индивидуална образователна програма на ученика със слухово нарушение. Залагат се конкретни цели, дейности с цел осигуряване на неговото активно участие в процеса на чуждоезиково обучение. Прилагат се специфични форми на работа, средства и методи на обучение и педагогически стратегии за приобщаване на ученика според функционалните му способности и индивидуални потребности.

Неопровержимо е твърдението, че ученето, научаването, преподаването и оценяването в условия на слухова непълноценност трябва да се случват на визуална основа. В този смисъл оптимизирането на учебния процес по чуждоезиково обучение се отнася до:

1. *Употреба на технологии за подпомагане на комуникацията и преподаването* – използване на видео устройства за визуално представяне на информацията, записващи устройства, говор към текст устройства, програми и приложения за автоматично субтитриране (включване и на специализирани субтитри за глухи), използване на говорен или текстов софтуер, социалните мрежи и различни образователни платформи.

2. *Форми на адаптация, свързани с комуникацията и осигуряването на пълноценна образователна среда предвид ограниченията в слуховото възприятие*

- местоположение на ученика – учениците сядат в полукръг за зрителен контрол върху говорещите, учителя и мултимедията;

- привличане вниманието на ученика преди заговаряне – въвеждане на символ за начало на дискусия;

- редуциране на страничния шум и визуалното разсейване;

- осигуряване на допълнително време за ученика със слухово нарушение да локализира говорещите при работа в групи – възможно е и въвеждане на символ за изчакване;

- добра осветеност на помещенията за осигуряване на добри условия за четене по устните;

- осигуряване на информация в проста и достъпна форма, в логическа последователност;

- отчетливо говорене, с открити уста;

- допълнително време за преработка и разбиране на информацията, за извършване на учебните упражнения;

- перифразиране на информацията вместо многократни повторения на една и съща фраза;

- чести проверки на разбирането;

- осигуряване на междуезиков превод (жестов език, жестова система, орално подпомагане) чрез жестов преводач или орален транслитератор;

- преподаване на визуална основа;

- допълнителни услуги за изясняване на упражнения и учебни дейности;

- използване на директен метод на преподаване.

3. *Модифициране на учебното съдържание*

- модифицирани задачи за четене (по-кратки текстове, адаптирани текстове);

- модифицирани задачи за писане (по-кратки текстове, лингвистична замяна на сложни конструкции с по-прости и др.);

- допълнителни учебни дейности за затвърждаване на усвоения материал за сметка на други недостъпни дейности за ученика;

- изготвяне на индивидуална програма спрямо потребностите на ученика;

- стратегии за адаптиране на учебна програма, която да подпомага слуховото развитие – включване на упражнения за отчитане по устните, модифициране на упражненията за слушане и др.).

4. *Оценяване*

- редуциране броя на тестовете за оценка на учебните постижения;
- алтернативни форми за оценяване – комуникация в жестов код, жестов език, организатори на графична информация и др.;
- допълнително време на тестове и задания за оценяване;
- редуциране на вербалните елементи във вербални тестове (Downs, Owen, & Vammen, 2000; Kolchakova et al., 2020)

Практиката на чуждоезиково обучение в третия вариант се отнася за глухите билингви, които разполагат с първи жестов език (националния жестов език за страната) и овладяват втори език, в различна модалност (словесния за страната). Комуникативният подход и директният метод са най-често използвани за обучение на тези ученици. Преподаването протича в условия на често превключване на кода – естествен жестов език, жестов превод на устната реч, дактилна азбука, мануално кодирани системи, съставени от жестове, заети от естествения жестов език на глухите и допълнени с маркери за компенсиране на различията между изучаваните езици. Такива маркери се използват за обозначаване времето на глагола, за принадлежност, за регистриране на частици и служебни думи, спомагателен глагол „съм“, които липсват в системата на жестовите езици и др. В по-голяма част от специализираните институции за ученици с увреден слух се прилага подобна концепция за обучение по английски език, най-много в билингвистични-бикултурни програми за глухи.

Добрите практики в (чуждо)езиковото преподаване показват, че учителите трябва не само да адаптират стила на преподаване, учебните цели и задачи, методите и стратегиите на работа, нивото на подкрепа на ученика, методите на изпитване и оценяване, пространството в класната стая (Kolchakova et al., 2020: 20), но и да модифицират учебното съдържание (El-Nahass, 2021).

КОНЦЕПЦИЯ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ГЛУХИ ОБУЧАЕМИ С БЪЛГАРСКИ ЖЕСТОВ ЕЗИК

Активната употреба на жестов език може да повлияе благоприятно процеса на учене на словесен език, независимо дали езикът е първи или допълнителен за ученика. Разполагаме с достатъчно аргументи в подкрепа на това, че жестовите езици са самостоятелни езикови системи, обекти на изследване от различни области на науката (Lucas & Valli, 1992; Marschark, 1993; Sallandre & Cuxac, 2007; Lozanova & Stoyanova, 2015; Tisheva et al., 2017). Както други жестови езици, и българският жестов език е езикова система с многопластова

структура от равнища, съставена от единици в определени отношения помежду си. Съчетаването между елементите на всички равнища от езиковата система следва правила, чрез които жестовата реч функционира като средство за означаване и комуникация (Lozanova, 2023).

Дидактико-методическите аспекти на концептуалното разбиране за преподаване на английски език като чужд признава значението на българския жестов език като едно от потенциалните средства за преподаване, педагогическо взаимодействие, учене и научаване. Препоръчително е добро познаване на системата на българския жестов език и неговото използване в учебни дейности по четене с разбиране с оглед на доминиращото визуално опосредстване на процеса. Въвеждането в темата на текста, работата върху новата лексика и граматика, инструкциите, проверката на разбирането е добре да се случват на жестовия език на участниците.

Предизвикателствата с активното използване на жестовите езици в обучението по чужд език, на първо място, произлизат от факта, че те не са универсални. Второ, езикът не е предпочитано средство за комуникация от всички глухи хора, равнището на владеенето му е различно и се определя от комплекс от фактори с личностни и социални измерения. Организирането на учебния процес налага регистриране на някои особености на жестовите езици. Повечето автори подкрепят идеята, че жестовите езици трябва да се изучават като чужди езици (Battison & Carter, 1981; Rosen, 2008). БЖЕ все още не фигурира като учебен предмет за изучаване в България. Въвеждането му в системата на предучилищното и училищното образование е регламентирано със закон и влиза в сила от 15.09.2026 г. (Закон за българския жестов език, 2021, чл. 10, ал. 2). Следователно с голяма доза увереност може да се каже, че овладяването му се случва неформално в прекия контакт на носителите на езика, а употребата му е социално обусловена.

Проведеното обучение в рамките на проекта има за цел да формира основно ниво на владеене на английски език според единните европейски критерии за владеене на езици (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe, 2020). Учебното съдържание отчита концепцията за (само)оценка на езиковите компетенции по английски език, разписана във връзка с разработването на Европейско езиково портфолио за глухи и слабочуващи, и конкретно допускане на отклонения в произношението при оценка на уменията за говорене в монологична и диалогична форма, активно използване на уменията за разбиране по устните на говорещите, които заменят уменията за слушане (проект DeafPort, програма Леонардо да Винчи, 2003).

Програмата е съобразена с резултатите от проведен тест за регистриране на входно ниво по английски език с обучаемите и отговаря на потребностите им за овладяване на компетенции по английски език, които да осигурят ос-

новно ниво на владеене на езика в неговите пет умения (A1, Обща европейска референтна рамка за езиците). За целите на обучението е избрана учебната серия New English File Beginner (2004).

Съдържанието от учебника е модифицирано за преподаване на целевия език на глухите обучаеми по следния начин:

- Включване на допълнителни дейности за развитие на уменията за зрително възприемане и разбиране на устната реч по устните на говорещия. Материалът, подаден за отчитане, е съобразен с лексикалната банка, заложена в оригиналните уроци, от една страна, и от друга, със спецификата в артикулационния образ на фонемите и възможността за тяхното визуално възприемане.

- Допълнителни текстове с цел развитие на четивната грамотност, което се явява основна форма за достъп до информация при слухово нарушение – по-голямата част от информацията протича в писмен вид под формата на текстове, субтитри, писмена комуникация. За овладяването на правилата на общуване се използва пряка реч и формат тип „комикс“ на изложение на информацията.

- За развитие на способността за използване на езика в межкултурна среда се включват теми от културата на глухите хора, които отразяват културната норма и правилата на общуване между глухи хора, традициите и жестовия език, популярни места с голяма концентрация на глухи хора.

- Методически обосновано и диференцирано използване на езикови средства за преподаване на жестова основа. Принципът на подбор на езикови средства отговаря на вида речева дейност, езиковата компетентност и форма на работа с учащите.

- Диференциран подход на употреба на дактилното изписване. Дактилането намира място в комуникацията на жестов език в онези моменти, когато липсва жестов знак за някое понятие или за отстраняване на многозначност. В рамките на концепцията е заложена употребата на две дактилни азбуки, едната от които представя дактилемите на кирилица, другата – на латиница. Особена трудност при изучаването на английски език изцяло на визуална основа е писмената система на езика. От една страна, обучението протича на писмена основа, от друга страна, английските орфографични правила се различават съществено от българските. Това включва правилата за писане, свързани с правописа, пунктуацията, съответствието между графема и фонема. За да се осмисли тази разлика, да не се допусне допълнително объркване, се използва следната техника: изговарянето на думите на английски език (форма на транскрибиране) се предава с помощта на българската дактилна азбука, с цялата условност на това, че акустичната характеристика на фонемите от английския език може да бъде предадена с ограничения брой дактилеми, съотносими към българските графеме. Дактилната азбука на латиница се използва за из-

писване на английските думи като алтернатива на изписването им на хартия. С огромна изненада стана ясно, че опитът на учениците с дактилирането на български език е достатъчен, за да овладеят латинската дактилна азбука още в първия час и да започнат активно да я използват в процеса на комуникация помежду си, за спелуване, за проверка на написаното, за обратна връзка и коригиране. От методическа гледна точка се спазва следната последователност при запознаване с новата дума:

- Първоначално дактилно изписване на думата с латинската азбука, което представя нейния графеман образ на английски език, напр.: G-A-M-E (дактилно изписване с букви на латиница, „международна“ дактилна азбука);
- Транскрипция на думата с помощта на едноръчната българска дактилна азбука – Г-Е-Й-М (дактилно изписване на кирилица).

Тази техника позволява да се избегне погрешният прочит на думата по примера по-горе: като [гаме], което често се среща в речта на глухи ученици, четящи на английски. Изследване на Съева доказва, че глухите хора погрешно мислят, че пишат на английски език, когато изписват български думи с латински букви (Saeva, 2010).

Конкретни предложения за адаптиране на съдържанието по английски език в използваната учебна серия:

1. Прилагане на принципите на межкултурния подход в чуждоезиковото обучение чрез включване на лексика, отразяваща социокултурни аспекти на междуличностното общуване сред глухите хора

Така например при запознаване ползващите жестов език задължително уточняват слуховия си статус, като задават въпроса „Ти глух/слабо чуващ/чуващ ли си?“ – основание за въвеждане на думите „глух,„ „слабо чуващ“, „чуващ“ – *deaf, hard of hearing, hearing*, още в първия урок по английски език.

2. Представяне на основните граматически правила във видеоформат на български жестов език

В съдържанието на методическото помагало видеата са достъпни чрез QR код, който отвежда учащите директно към платформата. За целите на методическото помагало са заснети 12 видеа³. Видеата имат за цел да представят по достъпен начин важните граматически правила и особености на изучавания език. Първото видео уточнява същността на българския и английския език с фокус върху разликите между езиците. Второто и третото видео са посветени на звуковата система на английския език и начините на произнасяне на отделните букви самостоятелно и в състава на думите. В обясненията се използва българският жестов език, българската дактилна азбука и „международната“ дактилна азбука. Четвъртото обучително видео е на тема лични местоимения, спомагателен глагол „съм“, които в жестовите езици се изразяват по разли-

³ Видеата са достъпни тук – <https://shorturl.at/cFGT5>

чен начин. Поредните три видеа обясняват глаголното време „сегашно просто време“ (Present Simple Tense). Осмото видео дава информация за съществителните имена и начините за образуване на множествено число на съществителните имена, а последното – обяснение на тема изразяване на притежание.

3. Използване на диференциран подход за обучение по писане с помощта на две дактилни азбуки:

– дактилна азбука за изписване на латински букви, позната като „международна“, дактилна азбука – система от символи, изобразяваща изписването на буквите на английски език, за спелуване на думите;

– българската дактилна азбука за представяне на приблизителния изговор на думата.

4. Прилагане на лингвокултурологичен подход (Dilkova, 2022: 2) чрез интегриране в учебното съдържание на културно познание за историята, жестовия език и културата на глухите хора с цел осъзнаване на разликите между родната и чуждата култура, но и за припознаване и осмисляне на културата на глухите. Подходящи текстове са кратки биографични истории за известни глухи личности, например Marlee Matlin, Nyle DiMarco, Helen Keller, Thomas Edison, Thomas Hopkins Gallaudet, Troy Kotsur и др. Истории, свързани с развитието на глухите общества, техния език, известни събития, популярни организации, легенди и митове, включително забавни истории и анекдоти за предимствата на глухотата пред чуването (Padden & Humphries, 2005).

Разпределението на съдържанието по теми следва разпределението на съдържанието в учебника. Добавените дейности са маркирани в *курсив*. Целта е ясно да се открият модифицираните части и дейности, заложи в програмата, които целят осигуряване на условия за разгръщане на адекватно речево поведение по отношение на продуктивните и рецептивните речеви дейности, които глухите учащи трябва да владеят, за да могат концептуално да общуват на английски език.

Тук представяме варианти на адаптиране на съдържанието към избрани теми от учебника по английски език.

UNIT 1:

Употреба на езика: Кой съм аз? (Who am I?).

Граматика: Английска азбука, „Международна“ дактилна азбука (The English Alphabet; *International Fingerspelling*).

Лексика (Речников материал за отчитане): лични местоимения, *глух, слабо-чуващ, чуващ* (personal pronouns, *deaf, hard of hearing, hearing*).

Материали: Специално разработени допълнителни листове с „международната“ дактилна азбука; видео на жестов език – целят уточняване същността на английския език – “What is English?” (*Sign language Video на тема “What is English?”*).

Допълнителни упражнения (Extra exercises):

Упражнения „Буква към дактилема“, „Прочети думата на дактил“, „Диференциране на букви от българската и „международната“ дактилна азбука“ (English fingerspelling practice; Bulgarian fingerspelling practice).

....

UNIT 3:

Употреба на езика: Предоставяне на лична информация; Попълване на формуляри: *Хора, които познавам* (Giving out personal information; Filling in forms: *People I know*)

Четене: текст за семейството (Text about family).

Писане: създаване на профил в социалните мрежи (Creating a Social Network profile).

Граматика: Съществителни имена: a/an; Притежателни местоимения: 's; Глагол „знам“ (Nouns: a/an; Possessive pronouns: 's; A verb “I know”).

Задаване на въпрос – *Коя е тя? Кой са те?* (Question – *Who is he/she? + Who are they?*).

Лексика (Речников материал за отчитане): Членове на семейството, цветове (Family members; Colours).

Материали: Учебник NEW ENGLISH FILE beginner, Урок 2 (Unit 2).

Работа в интернет: Stop & check Unit 2; End-of-unit test 2.

Допълнителни упражнения (Extra exercises):

Четене – Кой е Nyle diMarco (“Who is Nyle diMarco”).

Писане – Кой са те? Известни глухи хора (Who are they? – Famous Deaf people). Комуникация – Кой съм аз?, Коя е тя? Тя глуха ли е?, Ти глух ли си? (Who am I? Who is she? Are you deaf? Is he deaf?)

Към първия урок са добавени важни от лингвокултурна гледна точка понятия, свързани със слуховия статус на изучаващите езика. Личното представяне на глухите хора в комуникацията на жестов език, за разлика от чуващите, общуващи вербално, включва въпроси, засягащи социокултурната им идентичност. Такива въпроси са „Ти чуващ ли си?“ или „Ти глух ли си?“, „Къде си учил?“ (специално или общообразователно училище), „Кои са твоите приятели?“, „Ти познаваш ли...?“.

Съдържанието в първия урок е модифицирано и за развитие на уменията за слушане с разбиране посредством дейности за формиране на умения за зрително „прочитане“ на устната реч. За целта новите думи се подават в структури, изведени от изучаваните текстове. Основен принцип в работата по отчитане е първоначално да се съпоставят думи с напълно различен визуален образ. Започва се с упражнения за зрително диференциране на „глух“ – „слабочуващ“ (“deaf” и “hard of hearing”) в конструкции за разбиране в контекст.

На по-късен етап двете думи могат да се подадат изолирано за диференциране. В етапа на затвърждаване на уменията се преминава към разграничаване на „глух“ – „чуващ“ (“deaf” от “hearing”). Необходимо е да се уточни, че работата по отчитане не трябва да е самоцелна, а обвързана с другите дейности от обучението по чужд език.

При използване на жестов език изискването за говорене на езика-цел е по-скоро изключение. Говоренето се заменя с авокално артикулиране и изразяване на жестов език. Активно се използва и писането. Този процес е изключително комплексен, слабо изследван и предполага задълбочена изследователска работа за изясняване механизмите на възприемане, преработка и генериране на съобщение в условия на бимодална и трансезикова комуникация.

В представените по-горе уроци се използват видео материали съобразно поставените цели, теми и съдържание, за представяне на нова информация, за затвърждаване на писмена или устно представена информация, за проверка на знанията, за подпомагане на разбирането върху прочетен текст, за оценка на наученото и др. Използването на видеоресурси на жестов език за образователни цели е тема, която предстои да бъде проучена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведеното обучение доказва значението и ролята на жестовия език за мотивацията, качеството на комуникацията и разгръщането на пълноценно педагогическо общуване, валидно и за научаването на чужд език. В обучението се прилага фундаменталният принцип на бимодалния билингвистичен подход за диференцирано преподаване чрез вокален и жестов език и със съвместното участие на двама учители, всеки от които е практически ползвател на съответния език. Първият използва само английски език, вторият – български жестов език, мануално кодирани системи и писмен английски, без да допуска смесване на кода. Изведените чрез анализ и наблюдения, основани на опита, практически насоки за адаптиране и/или разработване на учебно съдържание за преподаване на чужд език на глухи учаци продължават да са актуални, въпреки че обучението е проведено преди повече от 5 години.

Могат да се направят следните изводи.

Уменията за слушане са достъпни за една част от обучаемите благодарение на остатъчния слух, но разбирането на устната реч зависи и от уменията за възприемане на информацията по устните на говорещите (т.нар. отчитане). Следователно включването на интегрирани дейности и упражнения за придобиване на тези умения в процеса на обучение е препоръчително. В дейностите по отчитане се включват: просто диференциране на чуждите думи според техния визуален образ, но и „слушане“ с разбиране. Подборът на текстовете, включени в съдържанието на програмата, отговарят на интересите на обу-

чаемите и засягат теми от света на глухите хора. Така се осигурява възможност за по-добро разбиране на информацията, независимо дали е подадена за визуално или двигателно (жестово) декодиране. Обучението очерта и друг интересен факт – ползата от използване на видеофилми на чужд жестов език за развитие на социокултурната компетентност и металингвистична способност. Филмите и материалите в комиксов формат се използват за осмисляне на пряката реч в рамките на текста и много ясно дефинират отношенията и правилата на общуването.

Важна задача пред учителите е да могат да управляват темпа на представяне с оглед на това, че някои ученици четат по-бавно и по-трудно осмислят информация в писмен вид. В хода на обучителния курс се потвърди, че учениците с увреден слух са с ограничен познавателен и четивен опит, прилагат директни стратегии за разбиране на текст и често механично прилагат правилата, без да ги осмислят (Malec, 2016). Затова е препоръчително включване на изучаваните думи в ситуации за осмисляне на тяхното значение в действителен план – лесно постижимо с помощта на жестовия език. Асиметрията между отделните езици често провокира дискусия относно липсата на жестове за някои английски и български думи и обратно – многообразие от жестови варианти за една дума в българския или английския език. Резултат от ученето по чужд език потвърждава хипотезата, че изучаването на втори език повишава компетентността и на родния език.

Представената концепция за обучение по английски език за глухи ученици е изцяло съобразена с изложените особености на развитие и учене в бимодална и билингвистична среда. Теоретичната рамка отразява фундаменталното разбиране за билингвистична природа на глухите хора като личности с различна социокултурна идентичност, резултат от слуховото нарушение и живот в общността. Разработените учебни материали включват съдържание и средства за достъп до съдържанието на основата на утвърдените принципи и правила на комуникация в общността на Глухите. Изложените практически насоки за адаптиране на съдържание не са изчерпателни, нито крайни, и позволяват вариативност на приложение в педагогическата практика. Могат да послужат не само на специални учители, но и на учители по чужд език в общообразователна среда с глухи ученици, ползващи жестов език. Материалите са подходящи при модифициращи дейността практики в рамките на формалното образование, за неформални форми на чуждоезиково обучение и за самостоятелна работа.

Концептуалната идея е разработена в съавторство с Десислава Зарева, НБУ, и апробирана в рамките на проект „Създаване на обществен център за придобиване на ключови компетентности за младежи с увреден слух чрез обучение по английски език“, Сдружение „Тишина,, Програма „Европа“ на Столична община, 2017 (Lozanova, 2018).

БИБЛИОГРАФИЯ

Нормативни документи

Закон за българския жестов език. Обн. ДВ, бр. 9 от 02.02.2021 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 31.01.2023 г. [Bulgarian Sign language Act, Promulgated, State Gazette № 9/02.02.2021]. Retrieved 28.02.2024, from <https://lex.bg/bg/laws/ldoc/2137209455>

Източници

- Albertini, John A., Kelly, Ronald R., & Matchett, M. K. (2012). Personal Factors That Influence Deaf College Students' Academic Success, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 17, Issue 1, Winter 2012, 85–101, <https://doi.org/10.1093/deafed/enr016>.
- Balkanska, N., Lozanova, Sl., & Dionisieva, K. (2020). *Metodichesko rakovodstvo za obuchenie po balgarski zhestov ezik v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast*. [Балканска, Н., Лозанова, Сл., & Дионисиева, К. (2020). Методическо ръководство за обучение по български жестов език в предучилищна и начална училищна възраст]. Sofia: MON.
- Battison, R., & Carter, S. M. (1981). The academic status of sign language. In: F. Caccamise, M. Garretson, U. Bellugi (Eds.). *Teaching American Sign Language as a second/foreign language*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Companion Volume. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Ceri Jones, Tania Bastow, Amanda Jeffries: Philip Kerr.
- Daskalova, F. (2003). *Psikholingvistika. Lektsionen kurs za studenti po psikhologiya*. [Даскалова, Ф. (2003). Психолингвистика. Лекционен курс за студенти по психология]. Sofia: Daniela Ubenova.
- Dilkova, Ts. (2022). *Lingvokulturologichen podhod v chuzhdoezikovoto obuchenie*. [Дилкова, Ц. (2022). Лингвокултурологичен подход в чуждоезиковото обучение]. *Prodalzhavasto obrazovanie*, Vol. 17, 2022, 6–6.
- Dimitrova-Gyuzeleva, S. (2013). *Mnogoezichie i razvivane na generichni umeniya za usvoyavane na chuzhd ezik*. [Димитрова-Гюзелева, С. (2013). Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език]. In: *Yubileen sbornik, posveten na prof. Pavlina Stefanova*. http://eprints.nbu.bg/1312/1/Statia_SvetlaDimitrova_sbornik_PavlinaStefanova.pdf.
- Domagała-Zyśk, Ewa, & Kontra, E. (2016). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Downs, Sh., Owen, Ch., & Vammen, A. (2000). *Make a Difference. Tips for teaching students who are deaf or hard of hearing – handbook*. <https://www.umaryland.edu/media/umb/0aa/campus-life/disability-services/documents/Tips-for-Teaching-Students-Who-Are-Deaf-or-Hard-of-Hearing.pdf>
- El-Nahass, D. N. M. (2021). *Special Needs Curricula between Accommodation and Modification “Suggested Model for decision – making”*. Curricula and Methods of Teaching Department at the Faculty of Graduate Studies – Cairo University.

- Erting, C. (1985). Sociocultural Dimensions of Deaf Education: Belief Systems & Communicative Interaction. *Sign Language Studies*, 47, 111–126. <http://www.jstor.org/stable/26203668>.
- Freel, B., Clark, M., Anderson, M., Gilbert, G., Musyoka, M. & Hauser, P. (2011). Deaf Individuals' Bilingual Abilities: American Sign Language Proficiency, Reading Skills, and Family Characteristics. *Psychology*, 2, 18–23. doi: 10.4236/psych.2011.21003.
- Georgieva, A. (2013). *Podgotovka po balgarski ezik na uchenitsi migranti (metodicheski aspekti)*. [Георгиева, А. (2013). Подготовка по български език на ученици мигранти (методически аспекти)]. V. Tarnovo: Faber.
- Grosjean, Fr. (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.
- Hoffmeister, R. J., & Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a Second Language. *Via Print: The Task for Deaf Children*. *Cognition* 132, 2, 229–42. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2700648.2811343> – references. https://www.academia.edu/27450318/American_Sign_Language_as_a_Foreign_Language_in_U_S_High_Schools_State_of_the_Art?email_work_card=thumbnail.
- Howerton-Fox, A., Falk, J.L. (2019). Deaf Children as ‘English Learners’: The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. *Educ. Sci.*, 9, 133. <https://doi.org/10.3390/educsci9020133>
- Humphries, T. et al. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What Linguists Can Do. *Language*, 90, 2, 31–52.
- Knoors, H. (2016). Foundations for language development in deaf children and the consequences for communication choices. In: M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 19–31). Oxford University Press.
- Kolchakova et al. (2020). *Metodicheskoto rukovodstvo za adaptirane na uchebnoto sadarzhanie za nachalnia etap za uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti, koito se obuchavat po individualni uchebni programi v uchilishta v sistemata na uchilishtnoto obrazovanie* [Колчакова и екип (2020). *Методическо ръководство за адаптиране на учебното съдържание за началния етап за ученици със специални образователни потребности, които се обучават по индивидуални учебни програми в училища в системата на училищното образование*]. Sofia: Natsionalno izdatelstvo za obrazovanie i nauka „Az-buki“.
- Lozanova, Sl. (2018). *Kontseptzia za obuchenie po angliyski ezik na gluhi mladezhi – metodologia i obrazovatelna tehnologia*, Presentatsia na XIV Nauchno-prakticheska konferentsia s mezhdunarodno uchastie za rehabilitatsia na detsa s uvreden sluh „Ti chuvash“ [Лозанова, Сл. (2018). *Концепция за обучение по английски език на глухи младежи – методология и образователна технология*, Презентация на XIV Научно-практическа конференция с международно участие за рехабилитация на деца с увреден слух „Ти чуваш“]. Sofia, 27.04.2018.
- Lozanova, Sl. (2023). *Semiotichni aspekti na bimodalnia bilingvizam. Analiz na balgarskia zhestov ezik*. [Лозанова, Сл. (2023). *Семиотични аспекти на бимодалния билингвизъм. Анализ на българския жестов език*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Lozanova, Sl. (2024). *Zhestoviyat ezik v bilingvistichnoto i interkulturnoto obrazovanie*. [Лозанова, Сл. (2024). *Жестовият език в билингвистичното и интеркултурното*

- образование]. In: *Priobshtavashto obrazovanie*. Redaktor: M. Zamfirov. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“ (pp. 423–439).
- Lozanova, Sl., & Stoyanova, Iv. (2015). Interkulturni i sotsiolingvisticni osobenosti na zhestovia ezik v Bulgaria. [Лозанова, Сл., & Стоянова, Ив. (2015). Интеркултурни и социолингвистични особености на жестовия език в България]. In: *Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“*, *Nauchni trudove*, Vol. 53, 1, 290–302.
- Lucas, C., & C. Valli (1992). *Language Contact in the American Deaf Community*. San Diego: Academic press.
- Malec, M. (2016). Lesson Content Modifications: How to Adapt ESL Teaching Strategies to the Special Needs of Deaf and Hard-of-Hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk, & E. Kontra. (2016). *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing (pp. 183–198).
- Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford University Press.
- Marschark, Marc, & Spencer, P. E. (eds.) (2015). *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Language*, Oxford Library of Psychology, Online edition, Oxford Academic, 11 Feb. 2016), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190241414.001.0001>, accessed 20 Feb. 2024.
- Mayberry, R. (1993). *First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language*. *J Speech Hear Res.* 36, 6, 1258–70.
- Padden, C., & Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz83v3>
- Popzlateva, Ts. (2010). Choveshkata glukhota – sotsio-kulturna identichnost i profili na lichnostta. [Попзлатева, Ц. (2010). Човешката глухота – социо-културна идентичност и профили на личността]. Sofia: ES Print.
- Pudans-Smith, Kim, Cue, Katrina, Wolsey, Ju-Lee, & Clark, M. (2019). To Deaf or not to deaf: That is the Question. *Psychology*. 10. 2091–2114. 10.4236/psych.2019.1015135.
- Rajamoni, R.N., Kumar, R.M.S.S., & Leela, B.C. (2022). Factors affecting the academic performance of students with hearing impairment. In: *Revue d'Intelligence Artificielle*, Vol. 36, No. 4, 569–574. <https://doi.org/10.18280/ria.360408>.
- Reagan, T. (1995). A sociocultural understanding of deafness: American sign language and the culture of deaf people. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 19 (2), 239–251.
- Rosen, R.S. (2008). American Sign Language as a Foreign Language in U.S. High Schools: State of the Art. In: *The Modern Language Journal*, 92, 10–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00684.x>.
- Saeva, S. (2010). *Glukhota i bilingvizam*. [Съева, С. (2010). Глухота и билингвизъм]. Aeropres BG.
- Saeva, S., & Zamfirov, M. (2010). Interaktivna programa za obuchenie po angliyski ezik na uchenitsi sas sluhovi narushenia – „Angliyski ezik za hora s uvreden sluh (nachinaeshti). [Съева, С., & Замфиоров, М. (2010). Интерактивна програма за обучение по английски език на ученици със слухови нарушения – „Английски език за хора с увреден слух (начинаещи)]. *Sp. za elektronno obuchenie, SU „Sv. Kliment Ohridski“*.
- Sallandre, M., & Cuxac, Ch. (2007). *Iconicity and Arbitrariness in French Sign language: Higly Iconic Structures, Degenerated Iconicity, and Diagrammatic Iconicity*,

- In: E. Pizzuto, P. Pietrandrea, R. Simone, Eds., *Verbal and Signed Languages: Comparing Structures, Constructs and Methodologies*, Walter de Gruyter,
- Shopov, T. (1998). *Vtoriyat ezik (aspekti na teoriyata i praktikata na obuchenieto po angliyski ezik)*. [Шопов, Т. (1998). *Вторият език (аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език)*]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Stefanova, P. (2007). *Chuzhdoezиковото обучение. Uchene, преподаване, otsenyavane*. [Стефанова П. (2007). *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*]. Sofia: Siela.
- Stoyanova, Yu. (2014). *Ovladyavane na vtori ezik: problemi na teoriyata i praktikata*. (Littera et Lingua Series Dissertationes 6) [Стоянова, Ю. (2014). *Овладеяване на втори език: проблеми на теорията и практиката*. (Littera et Lingua Series Dissertationes 6)]. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children’s bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49, pp. 1–34 doi:10.1017/S0261444815000348
- Tisheva, Y. et al. (2017). Teoretichno opisane na gramatikata na balgarskia zhestov ezik. [Тишева и кол. (2017). *Теоретично описание на граматиката на българския жестов език*]. Sofia: Obrazovanie I nauka.
- Uчебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE BEGINNER*. (2004). [Учебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE BEGINNER (2004)]. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson, Jane Hudson, Oxford University Press.
- Uчебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY*. (2004). [Учебна серия по английски език NEW ENGLISH FILE ELEMENTARY (2004)]. Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden, Paul Seligson, Jane Hudson, Oxford University Press.
- Uчебна серия по английски език NEW INSIDE OUT ELEMENTARY*. (2007). [Учебна серия по английски език NEW INSIDE OUT ELEMENTARY (2007)]. Sue Kay, Vaughan Jones.

ЗА АВТОРА

Гл. ас. д-р *Славина Лозанова* е преподавател в катедра „Специална педагогика“ във Факултета по науки за образованието и изкуствата (ФНОИ), СУ „Св. Климент Охридски“. Автор е на монографията „*Семиотични аспекти на бимодалния билингвизъм. Анализ на българския жестов език*“ (2023), както и на множество научно-методически наръчници, студии и публикации, разработени в международни и национални проекти.

Действащ преводач от и на български жестов език.

Научните ѝ интереси са в областта на жестовите езици и разработването на образователни материали на български жестов език за глухи деца и ученици. Автор на над 20 публикации.

Слухово-речеви рехабилитатор, част от екипа за кохлеарна имплантация към Военно-медицинска академия (ВМА), София.

E-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg

ABOUT THE AUTHOR

Chief Asst. Prof. Slavina Lozanova, Ph.D., is a full-time lecturer at the Department of Special Pedagogy, FESA, SU “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria.

Her scientific interests are in sign languages and developing educational materials in Bulgarian sign language for deaf children and students. There are over 20 publications and studies. In 2023, the book “*Semiotic Aspects of Bimodal Bilingualism Analysis of Bulgarian Sign Language*” was published.

Chief Asst. Prof. Slavina Lozanova, Ph.D., is a sign language interpreter with over ten years of experience.

She is an auditory-speech therapist, part of the cochlear implantation team at the Military Medical Academy, Sofia.

E-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg