

БИЛИНГВИСТИЧЕН ПОДХОД НА ЧЕТИВНО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРИ ГЛУХИ ДЕЦА

Славина Лозанова^а, Ивелина Стоянова^б

Нов български университет^а, Институт за български език „Проф. Л. Андрейчин“,
Българска академия на науките^б, Институт „Науки за глухите хора“^{а,б}

lozanovaslavina@gmail.com^а; iva@dcl.bas.bg^б

Резюме: Статията се фокусира върху специфичните стратегии за подпомагане на изграждането на четивни умения при глухи деца в предучилищния и началния училищен етап на обучение. Основната разглеждана стратегия е тази на споделеното четене, при която ключово внимание се обръща на разбирането на текста, неговата структура и взаимните връзки между компонентите му. Стратегията е основана на активна интеракция между детето и възрастния, като в случая с глухите деца в ситуация на бимодално билингвистично взаимодействие говорим за изграждане на умения за четене чрез активно подпомагане на разбирането с помощта на жестовия език.

Ключови думи: български език, жестов език, четене, глухи деца, бимодален билингвизъм

1. Въведение

Статията е посветена на специфичните подходи и техники, основани на жестовоезиковата компетентност при глухите деца, които могат да се приложат за подобряване на техните четивни умения и да подпомогнат изграждането на положително отношение към четенето на базата на пълноценна комуникация, подпомогната от жестовия език. Разбирането за четивния процес – как децата се учат да четат и интерпретират текста, конкретните предизвикателства, които представляват за тях трудност в процеса, както и познаването на разнообразни и гъвкави подходи в педагогическата практика, улеснява учителите да планират учебните ситуации и да приспособят преподаването, за да отговаря на потребностите на глухите деца. Същевременно трябва да се работи и по създаване на стратегии, приложими за родителите в домашна среда, които да подпомогнат децата си в процеса на усвояване на четенето в неформална обстановка и с фокус върху семейното общуване и четенето като споделен процес.

В България от десетилетия доминират оралните методи на обучение на глухите деца, при които се набляга единствено на усвояването на словесния български език, и не се прилага жестов език. Изследванията в областта на специалното образование и педагогика за деца и ученици със слухова загуба също са ориентирани към проучване на методите за овладяване и научаване на словесен български език чрез използване на остатъчния слух и слуховия потенциал на децата. Значително по-малко са изследванията върху българския жестов език, който дълги години е negliжиран и разглеждан като възможно средство за преподаване само в паралел с българския език (Мошева / Mosheva 2012). Върху него не са правени задълбочени изследвания, както не е проучван и бимодалният билингвизъм (владееене на словесен български език и жестов език). Едва в последните години започват целенасочени дейности по изследване на жестовия език и се поражда интерес към използването му в обучението, както и като средство за общуване и изграждане на езикова компетентност в ранните детски години, която да подпомогне когнитивното развитие и по-късното усвояване на словесния език. Все още обаче липсват методически и образователни ресурси, които да осигурят подобна практика.

Фокус на статията са децата в предучилищна (5 – 6 години) и начална училищна възраст (7 – 11 години). Този период е от ключово значение, тъй като тогава се полагат целенасочени усилия за развиване на четенето като част от учебния процес, а добрите четивни умения са предпоставка за успешно учене във всички следващи етапи на образование. В статията се фокусираме основно върху споделеното четене като една от формите на интерактивно четивно взаимодействие, в което се използва различен набор от техники за извличане на смисъл от текста и неговото съпреживяване.

Тук не разграничаваме специфичните особености на специализираните занимания от взаимодействието в семейството, а обръщаме внимание на споделеното четене в контекста на езиковото взаимодействие между дете и възрастни, в общуването си с които детето получава езиков опит.

Втора част обръща внимание на специфичните особености в изграждането на четивни умения при глухите деца и участието на жестовия език. Трета част очертава принципите и стратегиите при споделеното четене, като се опитваме да наблегнем на практическото му приложение и привеждаме някои примери от практиката. В четвърта част извеждаме основните предизвикателства в развитието на четивни умения при глухите деца и демонстрираме насоките за тяхното преодоляване с оглед на българската практика. Обобщението в последната част очертава и насоките за бъдеща работа.

2. Специфика в изграждането на четивни умения при глухите деца

Усвояването на умения за четене при глухите деца се сблъсква с редица предизвикателства. От една страна, тяхното ограмотяване започва значително по-рано, често преди 3-годишна възраст, като част от специализираната работа по развитие на речта, където учат произношението на звуковете на словесния език, често съпътствано с използването на визуални помощни средства като показване на букви, картинки и думи (Дионисиева / Dionisieva 1996). Детето учи произношението с помощта на елементи от писмената реч (Кацарска / Katsarska 2001). От друга страна обаче, глухите деца в повечето случаи значително изостават спрямо връстниците си при усвояването на същински четивни умения (Балканска / Balkanska 2005). Една от основните причини за това е изоставашото общо езиково развитие в резултат на езиковата депривация и липсата на пълноценна комуникация в ранна детска възраст. Освен това слуховата загуба възпрепятства естествения ход на овладяване на устната реч и за разлика от децата с типично развитие, при които развитието на писмената реч, от една страна, не повтаря пътя на устната реч, а от друга, се опира на нея (Даскалова / Daskalova 2003), при глухите деца ограмотяването е още по-голямо предизвикателство, тъй като трябва да протича при частично и нетрайно изградени умения за използване на устна реч.

2.1. Езиков контакт в семейната среда

Семейната среда е определяща за езиковия контакт в ранна детска възраст. Едва около 10% от глухите деца са родени в семейства на глухи родители, а още по-редки са случаите на няколко поколения глухи в едно семейство. Значително се различава овладяването на езика при глухи деца в семейство на чуващи или на глухи родители не само от гледна точка на досег до език, но и различия, дължащи се на различен социален опит и културни особености. Това влияе пряко на усвояването на умения за четене с разбиране, което разчита на взаимовръзки с информация от околния свят.

За развитието на устната реч един от основните фактори е степента на слухова загуба и начинът, по който тя се отразява върху ранното общуване и взаимодействието в дома (Knoors, Marschark 2012). В голяма степен зависи и от възрастта на оглушаване и използването на технически средства (Archbold 2015). В последните години значително се подобряват шансовете за развитие на отлична реч в ранна възраст с напредъка на новите технологии в диагностицирането на глухотата и помощните технически средства като кохлеарни импланти за деца с дълбока глухота (Walker, Tomblin 2014). Тези средства подпомагат идентифицирането на глухотата в ранна възраст, непосредствено след раждането, и осигуряват достъп до езикова информация от словесния език.

Глухите деца, които усвояват рано жестовия език, демонстрират съответстващо на възрастта им жестово езиково развитие – както по отношение на речник, така и като граматически конструкции и прагматични умения (Lillo-Martin et al. 2014). За да бъде постигнато това обаче, решаваща роля има ранното усвояване на жестовия език в семейството (при глухи деца на глухи родители или при контакт със среда от глухи). Това е възможно само за малък процент от глухите деца, докато преобладаващата част са в чуващи семейства без опит в общуването на жестов език.

В чуждоезичната литература подробно са изследвани и описани ефектите от непълноценна комуникативна интеракция при глухите деца в ранна детска възраст. Обръща се внимание и на различията в динамиката на отношенията в семейството, както и на характерни особености на

развитието на глухи деца в глухи и в чуващи семейства. Рядко обаче се обръща специфично внимание на начина, по който си взаимодействат двата езика в двуезична среда и възможностите за създаването и подхранването на такава среда, за да се стимулира езиковото развитие на детето и в двата езика.

Изследванията върху бимодалния билингвизъм започват да разкриват когнитивните и социалните измерения на езиковото взаимодействие при използването на двете езикови системи (Ormel, Giezen 2014). От фундаментално значение за изследванията в тази посока е задълбоченото езиково проучване на жестовите езици по отношение на техните характеристики и функция и аргументирането на тезата, че с изключение на различията в модалността, жестовите езици изпълняват същите езикови, социални и когнитивни функции като вербалните езици (Emmorey 2002).

Оказва се, че езиковите контакти в същността си могат да се определят като форма на учебен процес за развитие на езика както за децата, така и за родителите на децата с нарушение на слуховата функция. Стремещт на всички специалисти да поставят глухите деца в педагогически ситуации, максимално доближаващи се и наподобяващи естествените условия на родноезиковото развитие на чуващите деца, почива на известна логика, но е факт, че при овладяването на словесния език от глухите деца, особено тези със значителна слухова загуба, отсъстват спонтанността, непринудеността и лингвистичната креативност. Можем да предположим, че подходът на обучение, третиращ словесния език като техен първи (роден) език, при тях трудно би довел до пълноценно езиково развитие, което да е равностойно на това на чуващите деца, за които същият език е първи (Лозанова / Lozanova 2008). Това е причината някои автори (Charrow, Fletcher 1974) да сравняват четивните умения на глухи ученици с тези на ученици, изучаващи чужд език. Отбелязва се известно сходство между проблемите на двете групи, изразени в необходимост от постоянно актуализиране и надграждане на речниковия фонд и допълнително обучение върху граматиката на езика.

В крайна сметка бихме могли да обобщим, че обучението по четивна грамотност на децата с увреден слух трябва да бъде съобразено с особеностите на тяхното функциониране на социално и индивидуално ниво при задължително отчитане на билингвистичната им природа.

2.2. Развитие на уменията за четене на втори език

Билингвизмът с жестов език показва редица различия спрямо едномодалния билингвизъм при два словесни езика. Потенциално при него се използват минимум два езика и три модалности – жестов (пространствена модалност) и словесен (устна и писмена форма). Важна характеристика е, че в процеса на комуникация може да се смесват (да се използват едновременно) компоненти от жестовия и от словесния език (Mayer 2016).

Интересни са изследвания от последните години, които проучват в каква степен се активизира знанието на жестов език (лексикално и семантично) по време на четене на словесен език (Hermans et al. 2010, Ormel, Giezen 2014). Изследванията показват междумодален преход на знание между езиците при бимодалния билингвизъм.

Според някои автори развитието на уменията за четене на текст на втори език преминава през два етапа и две категории в процеса на усвояване на четивните умения: начален и междинен етап. Поведението на учениците в началния етап от развитието на уменията за разбиране на писмен текст е сходно с това на учениците, които се учат да четат на родния си език – езика, който използват в социалното си общуване извън училище. И в двата случая започват с изучаване на кратки текстове, не са напълно запознати с азбуката и фонетичната система на езика, разпознават отделни думи на глобално визуален принцип, четат недълги и прости текстове, но продължават да изпитват трудности да разберат текста на лексикално и синтактично равнище.

Независимо от възрастта четящите на втори език имат нужда от повече практика на четене и опит с писмена реч. Ако не са упражнявали четене преди това, както са учениците с увреден слух, те трябва да осъзнаят нуждата от подобна дейност и значението, което тя има за развитието им. Затова дейностите по писане и четене трябва да имат ясно формулирани цели и разбираеми за учениците задачи. Децата имат нужда от време и практика, за да формират умения за разпознаване на написани думи и да придобият правилно четивно поведение със съответните четивни техники.

3. Стратегии за споделено четене

Стратегиите за учене се основават на когнитивните процеси на преработка на информацията и включват техники за оптимално справяне с материята и усвояване на необходимите умения. При стратегиите за изграждане на умения за четене ключова роля имат техниките за запомняне и разбиране на съдържание. Под „стратегия“ в този контекст разбираме съвкупността от взаимосвързани методи, способности и техники за работа с писмени форми на комуникация и изграждане на активен процес на взаимодействие между текста и читателя.

Всяка стратегия обхваща различни техники за работа с текстовия материал, съобразени със задачите на методическата работа по четене и с трите етапа: (а) предчетивни практики, целящи мотивиране за четене, активиране на предходно знание за връзка с текстовото съдържание, декодиране и предчетивно запознаване на учениците с основните думи от текста; (б) практики по време на четене за осигуряване на пълноценното разбиране на прочетеното; и (в) постчетивни дейности под формата на дискуссионни упражнения, приложение на прочетеното в нов контекст и стратегии на консолидиране на знанието, формулиране на заключение и уточняване на основната идея.

Тук се фокусираме върху една от основните стратегии за четене – споделеното четене, при което основно значение има прекият контакт и взаимодействие между възрастния и детето. В този контекст ключова роля играе пълноценната комуникация, която има за цел да осигури ефикасност, разбиране и доверие, както и да провокира интерес и активно участие и поемане на инициатива от страна на детето.

Тази стратегия може да се разглежда като процес на интеракция, при който се разширява темата на четения текст чрез включване на допълнителна, нова за детето информация, изясняване на неразбрани детайли и дискусия върху темата между детето и възрастния. Участниците във взаимното четене са партньори в процеса. В този случай и детето може да поеме ролята на активен разказвач, а възрастният да се превърне в слушател и да използва насочващи въпроси и да провокира дискусия. Подобни подходи са доказано сполучливи и за чуващи деца. Този процес обаче изисква четенето да премине от границите на четене на глас към активен процес на комуникация с фокус върху интерпретацията и вътрешното преживяване на историята.

Подходът на езиковия опит (Language experience approach, LEA) е един от най-препоръчаните подходи за начално ограмотяване, често прилаган в предучилищна и начална училищна възраст при глухи ученици (Evans 2004, LaSasso, Heidinger 1983, Ewoldt, Hammermeister 1996). При него се използва езикът в цялост – едновременно като разбиране и продукция, а не четенето като изолирана дейност. Набляга се на личния опит на детето. Материалите за четене се създават основно от учениците на словесен или на жестов език и по този начин са близки до техния житейски опит и разбираня. Част от процеса е как възрастният ще приеме, разбере и запише съобщението на детето. Детето е авторът и това провокира интереса му да види резултата от своите идеи в писмен вид.

При стратегията на взаимното четене жестовият език се разглежда като мост между писмения словесен език и разбирането му от глухото дете (Power et al. 2008). Изследване на Schleper (Schleper 1997) върху глухи родители в процес на споделено четене с техните деца разкрива основните принципи на четивна активност, приложими и в структурирани условия в педагогическия процес. Първият принцип предполага **интерпретиране и тълкуване на съставните елементи на текста**. При тълкуването акцентът се поставя върху ключовите думи, изграждащи сюжетната рамка на писменото изложение. Думите, които не са съдържателно релевантни, не намират място в ежедневието или са твърде сложни, се пропускат. Тази стратегия често се използва от глухи майки. Прилагайки този принцип, глухите родители осигуряват разбиране на поредицата от събития и откриването на логически връзки между отделните смислови части от сюжета, вместо да се фокусират върху усвояването на нови думи.

В процеса всички ключови думи се представят чрез жест и чрез дактилно изписване (чрез ръчно представена азбука на словесния език). Това спомага за по-лесното запомняне на думата като форма, съдържание и употреба, тъй като е поставена в контекст. Практическото приложение на принципа много наподобява системата за семантизация на лексиката в чуждоезиковото обучение (Бабанова / Babanova 2002), според която думите може да не се превеждат директно на първия език, а се използват различни способности за онагледяване, демонстриране на действия, разиграване на сценки и др.

Вторият принцип, изведен от четивната дейност на глухи родители, е **разделно използване на словесния и жестовия език**. В практически план стратегията представлява често превключване от жест към еквивалентна дума и обратно. Преди или след прочита на даден параграф родителите използват жеста, за да обяснят значението на описаното събитие, след което пак се връщат към текста (Mather 1989, Schleper 1995). Поглед или леко кимане от страна на детето подсказва кога четящият може да продължи по-нататък. Матер (Mather 1989) показва, че поведението на глух и чуващ учител в процес на четене се различават единствено по съблюдаването на този принцип – глухият учител осигурява добро диференцирано представяне на информацията с независима употреба както на жеста, така и на словесна реч, за разлика от чуващия учител.

Третият принцип е **разгръщане на текста** за по-доброто му осмисляне чрез детайлизиране на събитията, въвличане на допълнителна информация, сравняване, онагледяване с примери от живота и от социалния опит на детето. Например при четене на приказката „Мечката и лошата дума“ може да се използват примери като „Помниш ли, когато брат ти те удари и те болеше малко и после мина? Обаче като те обиди и ти се разплака, и му се сърдеше много време, помниш ли? Затова мечката каза така на човека“.

Принципът на **стилово съответствие на жестовата и словесната изразност** се състои в изграждането на умения да се чете изразително, което е предпоставка за повишаване на интереса към текстовото съдържание и неговото по-лесно възприемане и запомняне. Чуващият родител по време на четене обикновено променя височината, силата на гласа си и маниера на говорене. Изследвания върху глухи родители разкриват разнообразие в жестовата изразност при еднакви думи и промяна на някои от параметрите на ниво жест – обем при изпълнението на жеста в пространството, повтаряемост с цел поддържане на вниманието към текста и историята и др.

Важен принцип е и необходимостта **текстовото съдържание да отразява действителността**, доказан и в споделеното четене на глухите родители, които обвързват текста с реалния свят и опита на детето. При разкриване на връзките между отделните действия, причинно-следствените зависимости, както и при изясняване на някои морални категории или емоционални състояния на персонажите глухите родители често „извеждат“ децата в реалния свят и дават примери от ежедневието. По този начин нечуващите деца най-точно успяват да разберат значението и смисъла не само на отделна дума, но и на цял съдържателен отрязък от текста. Принципът на **ролевата игра** се използва за привличане на вниманието и изясняване на значението. Наблюденията показват, че глухите родители често драматизират част от историите, които четат (Mather 1989).

Принципът за обобщение, проверка и оценка на четивната дейност е приложим на всеки етап от четенето на текста и се подчинява на общата педагогическа задача. Възрастният спира и провокира децата с въпроси или предизвикателни или неверни твърдения, за да потвърди разбирането. Например в приказката „Червената шапчица“: след описанието на вълка глуха майка задава въпрос „Вълкът е много добър. Така ли е?“. Когато детето отговори с отрицание, майката продължава да спори: „Аз мисля, че вълкът е добър. Той живее в гората и сигурно има много животни приятели. Не е ли така?“. Дискусията продължава, докато майката не се убеди, че детето е разбрало правилно характера на героя.

4. Основни предизвикателства при четенето с разбиране при глухите деца

Представената стратегия за споделено четене съдържа техники за активно включване на детето в процеса на четене и адресиране на голяма част от предизвикателствата в процеса. Тук анализираме някои от основните методи за справяне с различни проблеми на четенето, като обръщаме внимание и на възможностите за създаване на специализирани помощни ресурси за стимулиране на споделеното четене.

4.1. Липсваща (имплицитна) информация

Това най-често е информация, която се подразбира от контекста, от обща култура или от общи познания за живота и причинно-следствените връзки в обществото. В много случаи поради ограничения си социален опит и социална интеракция глухите деца нямат достъп до тази информация.

Например в приказката „Ленивата невеста“¹ е описано: „Богданка била едничко галено чедо на майка. Порасла Богданка и почнали да идат сватове да я искат за снаха“. Предполага се знанието, че сватове от страна на момчето отиват при семейството на девойката, за да я искат за снаха. Информацията за по-остарели привички и обичаи може да е непозната и за чуващи деца, но при глухите това може да е ключова информация, която може да коства разбирането на целия текст.

Единствено познанията относно живота и ценностите на глухите и семейната динамика, паралелно със знанията за употребата на българския жестов език, могат да дадат представа за цялостната картина на осмисляне на текста и възможностите как то да бъде подпомогнато. В случая трябва да се обясни обичаят и да се изясни, че така се е правело в миналото, като се направят и паралели с настоящето. Приказката дава и интересни теми за дискусия, които надграждат информацията от нея. Чрез използване на жестов език може да се обясни неизказаната част от текстовото съдържание – културният и социалният контекст, паралелите с миналия опит, причинно-следствените връзки. Това подпомага разбирането при тези деца, които все още не са придобили достатъчно езиков опит и литературно съзнание.

4.2. Абстрактни понятия, преносна употреба, метафори, фразеология

При глухите деца се наблюдава превес на конкретното мислене за сметка на абстрактното. Една от основните причини е ограниченото боравене с езика, тъй като абстрактно-логическото мислене е пряко свързано със словесното мислене.

При глухите деца до училищна възраст често преобладава буквалното възприемане на словесните значения, затова те трудно извличат информация и абстрактни логически връзки между части от текста. Затруднено е възприемането на компоненти от текста, при които се използват метафори, думи с преносно значение или фразеологични съчетания, които разчитат на отвлечени сравнения.

Например в приказката „Болен здрав носи“² вълкът е описан по следния начин: „Един гладен вълк шетал из гората. От глад едва гледал“, а лисицата казва: „Весела съм, сита съм, сега ми е паднало сърце на място“. За да разберат състоянието на двамата герои, децата трябва да разберат значението на изразите *едва гледам (от ...)* и *пада ми сърце на място*. Децата могат да бъдат въввлечени в подобна ситуация и с нагледни примери от техния живот, обяснени на жестов език, да разберат значението на изразите.

4.3. Непозната лексика

В много текстове се среща лексика, която е непозната за детето. Това може да е абстрактна лексика, специализирана лексика, както и остарели думи, назоваващи понятия от миналото. Такива думи се срещат много често в народните приказки. Докато при чуващото дете те водят до обогатяване на речника и чрез представяне на контекста и взаимовръзките с вече съществуващо знание за света – и до обогатяване на общата култура, при глухите деца може да е значително препятствие пред разбирането, особено ако има струпване на непозната лексика в един текст.

Например в народната приказка „Тримата братя и ламята“³ има струпване на думи, които е много вероятно да бъдат непознати за глухото дете, като *келяв*, *люде*, *боздуган*, *симидчия*, *симид*, *туря*, *вардя*, *подница*. Подходът трябва да е съобразен с целта на четивната дейност и приоритета в педагогическите задачи. При начинаещи в четенето определящо трябва да бъде възприемането на структурата, смисъла на текста и връзката между компонентите. В този случай е желателно подобни думи да бъдат заменени с общопознати думи. При фокусиране върху усвояването на нова лексика може да се подберат определени думи и изрази, но в ограничен брой, които да получат фокус и да бъдат обяснени, демонстрирани с примери в контекст и повторени няколкократно с цел затвърждаване.

¹ <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/lenivata.htm>

² <https://www.slovo.bg/showwork.php3?AuID=16&WorkID=108&Level=1>

³ <https://liternet.bg/folklor/sbornici/rakli/trimata.htm>

4.4. Сложни синтактични конструкции

Проблематични за глухите деца са и комплексни синтактични конструкции – обърнат словоред, изведен топик в началото на изречението, сложни изречения, особено такива, които не спазват хронологичната или причинно-следствената последователност. Те неимоверно повишават изразителността на текста и обогатяват езиковата култура на учениците, но в случая с глухи деца често остават неразбираеми, а от там и възпрепятстват разбирането на целия текст. Синтактичната сложност трябва да е съобразена с нивото на владеене на словесния език. В случаите на билингвистично взаимодействие може да се използва адаптиране на текста, за да е подходящ за жестово интерпретиране, с което да се подпомогне разбирането.

Например в приказката на Ангел Каралийчев „Майчина сълза“ има няколко поредни изречения, в които подлогът следва сказуемото: „*Наведе моравото димитровче цветове над търкулнатото в шумата пукнато гърне. Сви се малкото птиче лястовиче в дъното на гърнето и затрепера от студ и мъка. Всички си отидоха. Отлетяха на юг неговите две сестричета. Изгуби се майчицата му в топлите страни*“. Проблем представляват и конструкции със страдателни причастия като „*търкулнатото в шумата пукнато гърне*“, които описват ситуация, предхождаща действието. Проблематична е и употребата на глагола *изгубя се* поради различното значение на глагола без частицата *се*, който изисква извършител, който изгубва (обикновено подлог) и изгубен обект (одушевен или неодушевен, пряко допълнение). Двата глагола *изгубвам* и *изгубвам се* се предават с един и същи жест на жестов език с разлики в пространствената реализация или с добавяне на изясняващи елементи.

Това насочва към необходимостта от разработване на ресурси с различни функционалности и характеристики, при които да се избира ниво на сложност на текста от гледна точка на лексикалното разнообразие. За целта може да се прилагат и автоматични методи за адаптиране на текста (Lozanova et al. 2013).

5. Обобщение

Настоящата статия представя един от първите опити за формулиране на ясни стратегии за включване на българския жестов език и жестовата комуникация като подпомагащ механизъм в процеса на четене, особено с фокус върху семейните дейности и семейното подпомагане на децата за усвояване и затвърждаване на ключови умения за четене и учене още в ранна и предучилищна възраст. Подобни опити са изключително ограничени в България поради непознаването на жестовия език, липсата на задълбочени проучвания и методологическа рамка за билингвистичния подход на обучение и терапия при глухите деца.

Основните насоки за бъдеща работа са свързани с разработването на иновационни стратегии и методи на обучение, които активно да се апробират в реална среда сред специалисти и родители, използващи жестовия език. С това е свързано и разработването на специализирани ресурси, които да подпомогнат този процес. В допълнение, необходими са и целенасочени усилия върху предлагането на курсове за изучаване на жестов език на деца, родители и специалисти, което ще позволи по-широкото му приложение в различни сфери на взаимодействие с глухите деца.

Не на последно място, в дългосрочен план са необходими по-задълбочени изследвания върху българския жестов език както от социолингвистична, така и от психолингвистична и педагогическа гледна точка, за да се намерят най-ефективните педагогически подходи за изграждане на езиковите умения при глухите деца.

Цитирана литература / References

- Бабанова 2002: Бабанова, И. Преводна и безпреводна семантизация на речника при обучението по чужд език. – В: *Предучилищно възпитание*, кн. 5. (Babanova 2002: Babanova, I. Prevodna i bezprevodna semantizatsiya na rechnika pri obuchenieto po chuzhd ezik. – In: *Preduchilishtno vazpitanie*, 5.)
- Балканска 2005: Балканска, Н. Методи за обучение по четене при глухите деца. – В: *Специална педагогика*, кн. 1, с. 49 – 63. (Balkanska 2005: Balkanska, N. Metodi za obuchenie po chetene pri gluhite detsa. – In: *Spetsialna pedagogika*, кн. 1, pp. 49 – 63.)

- Даскалова 2003: Даскалова Ф. *Психоллингвистика. Лекционен курс за студенти по психология*. София: Даниела Убенова. (Daskalova 2003: Daskalova F. *Psiholingvistika. Leksionen kurs za studenti po psihologiya*. Sofia: Daniela Ubenova.)
- Дионисиева 1996: Дионисиева, К. *Глухотата в детска възраст: ранно откриване и въздействие*. София: Сетива. (Dionisieva 1996: Dionisieva, K. *Gluhotata v ranna detska vazrast: ranno otkrivane i vazdeystvie*. Sofia: Setiva.)
- Кацарска 2001: Кацарска, В. *Методика за формиране на устната реч при деца със слухови нарушения – произношение*. Благоевград: Неофит Рилски. (Katsarska 2001: Katsarska, V. *Metodika za formirane na ustna rech pri detsa sas sluhovi narusheniya – proiznoshenie*. Blagoevgrad: Neofit Rilski.)
- Лозанова 2008: Лозанова, Сл. *Особености на обучението по четене с разбиране на текст в условия на словесно-жестово двуезичие. Наръчник за работа с хора с увреден слух*. Проект „Приатели в тишината“. (Lozanova 2008: Lozanova, Sl. *Osobenosti na obuchenieto po chetene s razbirane na tekst v usloviya na slovesno-zhestovo dvuezichie. Narachnik za rabota s hora s uvreden sluh*. Proekt “Priатели v tishinata”).
- Мошева 2012: Мошева, М. *Жестовият език в обучението на глухи деца – реалности и надежди*. – В: *Специална педагогика*. Т. 18, бр. 2. (Mosheva 2012: Mosheva, M. *Zhestoviyat ezik v obuchenieto na gluhi detsa – realnosti i nadezhdi*. – In: *Spetsialna pedagogika*. Т. 18, 2.)
- Archbold 2015: Archbold, S. Being a deaf student: Changes in characteristics and needs. – In: H. Knoors, M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base*. New York: Oxford University Press, pp. 23 – 46.
- Charrow, Fletcher 1974: Charrow, V. R., J. D. Fletcher. English as the Second Language of Deaf Children. – In: *Developmental Psychology*, vol. 10, No 4, pp. 463 – 470.
- Emmorey 2002: Emmorey, K. *Language, cognition, and the brain: Insights from sign language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evans 2004: Evans, Charlotte J. Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. – In: *American Annals of the Deaf*, vol.149, No 1.
- Ewoldt, Hammermeister 1996: Ewoldt, C., F. Hammermeister. The language-experience approach to facilitating reading and writing for hearing-impaired students. – In: *American Annals of the Deaf*, vol. 1, October.
- Hermans et al. 2010: Hermans, D., E. Ormel, H. Knoors. On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. – In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), pp.187–199.
- Knoors, Marschark 2015: Knoors, H., M. Marschark. Educating deaf students in a global context. – In: H. Knoors, M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base*. New York: Oxford University Press, pp. 1 – 22.
- LaSasso, Heidinger 1983: LaSasso, Carol, Virginia A. Heidinger. The Language Experience Approach with Deaf Readers: Whose Language? – In: *Teaching English to Deaf and Second-Language Students*, vol. 2, No 1, pp. 8 – 11.
- Lillo-Martin et al. 2014: Lillo-Martin, D., R. De Quadros, D. C. Pichler, Z. Fieldsteel. Language choice in bimodal bilingual development. – In: *Frontiers in Psychology*, 5.
- Mather 1989: Mather, S. A. Visually oriented teaching strategies with deaf preschool children. – In: C. Lucas (Ed.) *The sociolinguistics of the deaf community* New York, NY: Academic Press, pp. 165 – 187.
- Ormel, Giezen 2014: Ormel, E., M. Giezen. Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. – In: M. Marschark et al. (Eds.) *Bilingualism and bilingual deaf education*. New York/ Oxford: Oxford University Press, pp. 74 – 101.
- Power et al. 2008: Power, D., M. Hyde, G. Leigh. Learning English from signed English: An impossible task? – In: *American Annals of the Deaf*, 153, pp. 37 – 47.
- Schleper 1996: Schleper, D. R. *Principles for Reading to Deaf Children. Pre-College National Mission Programs*. Gallaudet University, Washington, DC.
- Schleper 1997: Schleper, D. R. *Reading to Deaf Children: Learning from Deaf Adults*. Washington, DC.
- Swanwick 2017: Swanwick, Ruth. *Languages and Linguaging in Deaf Education. A Framework for Pedagogy*. Oxford University Press.
- Walker, Tomblin 2014: Walker, E., J. B. Tomblin. The influence of communication mode on language development in children with cochlear implants. – In: M. Marschark et al. (Eds.) *Bilingualism and bilingual deaf education*, OUP, pp. 134 –151.