

БЪЛГАРСКИЯТ ЖЕСТОВ ЕЗИК КАТО ВТОРИ ЕЗИК: АНАЛИЗ НА ЕЗИКОВАТА СЛОЖНОСТ И ОСОБЕНОСТИ ПРИ ИЗУЧАВАНЕТО МУ

Гл. ас. д-р Славина Лозанова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията изследва възприеманата сложност на българския жестов език като втори/чужд език от чуващи студенти с цел подпомагане на разработването на методика за неговото преподаване. Чрез анкетно проучване сред 33 студенти по „Специална педагогика“ са анализирани трудностите при овладяването на основните езикови умения и аспекти на българския жестов език. Резултатите показват, че най-големите затруднения възникват при активна употреба на езика – в условия на интеракция и работещи с деца и ученици с увреден слух се разглеждат продуктивните умения, като координацията на изразните средства, немануалната изразност и пространствената граматика, докато рецептивните умения се оценяват като сравнително по-лесни. Данните подчертават, че усвояването на езика изисква специфичен подход, съобразен с визуално-пространствената му природа, и подчертават нуждата от въвеждането на практически ориентиран, комуникативен подход.

Ключови думи: български жестов език; обучение по жестов език; езикова компетентност; визуално-пространствена модалност

Въведение

В литературата, посветена на езиковото поведение на глухи хора и особеностите на тяхното социално и културно функциониране, специфичните форми на комуникация във визуално-пространствена модалност се разглеждат като ключов фактор за съществуващото разнообразие сред тях. Различните подходи към интерпретацията на слуховото нарушение също допринасят за това – употребата на жестов език може да се разглежда както като индивидуален компенсаторен механизъм, произтичащ от слуховата дисфункция, така и като социална детерминанта, формираща културна идентичност и общностна принадлежност. В съвременната научна литература все по-широко се застъпва тезата, че първичният проблем при децата и

учениците с увреден слух не е слуховият дефицит, а езиковата депривация в ранна детска възраст (Hall et al., 2019). В този контекст активната употреба на жестов език в детството – както в неформалното общуване, така и в учебния процес впоследствие, се определя като основно условие за пълноценно развитие на комуникативните, когнитивните и социалните умения и като ефективна мярка за превенция на личностна и социална непълноценност (Humphries et al., 2012). Следователно владенето на жестов език от специалистите, работещи с деца и ученици с увреден слух, се разглежда не като допълнителна компетентност, а като задължителен компонент на тяхната професионална квалификация в съответствие с европейските политики за професионални стандарти в сферата на образованието и подкрепата на лица с увреждания¹.

Овлабяването на жестов език остава слабо изследвана област, въпреки регистрирания сред изследователите повишен интерес през последните 20 години (Mesch & Schönström, 2023). Съществуващото различие между жестовите и словесните езици обосновава нуждата от прилагане на алтернативен подход на лингводидактическа структурираност в обучението, тъй като визуално-пространствената модалност и влиянието ѝ върху процеса на учене и овладяване на езика лежат в основата на това различие (Rosen & Quinto-Pozos, 2023). Schönström и Mesch (2022) коректно отбелязват, че обучаващите се на жестов език учат не просто нов език (E2), но и нова модалност (M2). В научната литература се прави разлика между E2M1 и E2M2 обучаеми, съобразно това дали изучаваният втори език споделя обща модалност с първия език, или двата езика се разгръщат в различни модалности. Към първата категория се причисляват чуващи или глухи обучаеми с първи жестов език, изучаващи втори жестов език.

Настоящата статия е посветена на обучението по български жестов език (БЖЕ) и обсъжда някои характерни за езика лингвистични аспекти, представени за оценяване по сложност от чуващи студенти, като представители на втората категория (E2M2).

Данните от проучването се анализират с цел извеждане на методически насоки и препоръки за повишаване ефективността на езиковото обучение и взаимодействието в чуждоезикова учебна среда.

Изследователският интерес е продиктуван от необходимостта от актуализиране на съществуващите практики на преподаване както в обучението на учители, така и на преводачи от и на български жестов език и въвеждането на методология, която да отразява съвременните тенденции в обучението по жестови езици като естествени и самостоятелни езикови системи.

1. Българският жестов език като обект на изучаване във втора езикова модалност

Невропсихологията на жестовата преработка изследва мозъчните механизми, които обезпечават възприемането и продуцирането на жестова

реч. Подобно на словесните езици, лявата хемисфера е с доминираща функция, но данни от изследвания с методите на образната диагностика разкриват, че при жестовия език се наблюдава засилено участие на левия хемисферен дял в сравнените с устната реч, което се обяснява със специфичните изисквания на жестовото кодиране и проприорецептивния контрол на движението (Gutiérrez et al., 2015). Реализирането на комуникативния обмен изисква пълноценно функциониращи канали за възприемане и възпроизвеждане на информация в жестов код. Кодирането се отнася до едновременно продуциране на двигателно реализирана реч, посредством координираното участие на речедвигателните органи – мануални (пръстите на двете ръце, ръцете поотделно и в контакт) и немануални (лицеизраза, устните, раменете и тялото). Декодирането представлява процес на осмисляне на информация, възприета визуално и предадена в двигателна форма. Резултат от специфичната за визуалните езици модалност е характерният начин на когнитивна обработка, при който значението се предава синкретично – едновременно чрез форма, движение и пространствена структура. Други уникални характеристики са изразената лексикална иконичност, немануалната изразност и дескриптивните класификаторни конструкции (Emmorey, 2021).

Европейската езикова рамка за владее на жестови езици е инструмент за оценка на жестовите умения, който отчита присъщите за жестовите езици особености². Документът представя система от дескриптори за определяне нивата на жестовата компетентност, като запазва логиката и структурата на Общата европейска езикова рамка за владее на езици. И двете рамки описват нивото на езикова компетентност на A1 до C2 с цел съпоставимост между различните езици и образователните системи. Разликите между двете рамки се отнасят до съдържателната адаптация, необходима за обективизиране на визуално-пространствената природа на жестовите езици. В тази връзка, жестовата компетентност се оценява чрез умения за активна комуникация спрямо вида на аудиторията; технологични умения за зрительно възприемане и разбиране на видеосъдържание (вместо четене и писане); точност на изпълнение на жестовете като сложни структурни обединения по аналогия на уменията за произношение на чужди думи; експлоатирането на пространството за лингвистични цели; немануалната изразност в системата, ритъм и плавност на жестовата продукция и др.

Въпреки развитието на науките за глухите хора, основно предизвикателство в чуждоезиковото обучение по жестов език си остава фактът, че граматиките на много жестови езици все още не са напълно описани и има значителни различия в нивото на обучение на специалистите (De Wit, 2012). Първото систематично изследване на българския жестов език е в рамките на дисертационен труд през 2015. В периода 2017 – 2023 г., по проект на Министерството на образованието и науката се издава речник на БЖЕ в печатен формат и три монографии с описание на

граматиката на езика (Tisheva et al., 2017³; Tisheva et al., 2023a, 2023b). Разработките по темата доказват, че езикът на глухите българи споделя общи езикови параметри и характеристики с други жестови езици, сред които се открояват наличието на визуална фонология, високата степен на иконичност, както и аглутинативна организация на морфологичната система, при която отделните морфеми се свързват последователно в рамките на един жестов знак. Езикът се отличава и с визуално обусловената типология на синтактичните конструкции и словоредата (Stoyanova et al., 2013), със специфичната функционалност на посочването и локализацията в пространството като изразяване на граматически отношения, както и с немануалните елементи като граматични маркери. Към тези особености се прибавя и феноменът на заемане на елементи от словесните езици чрез дактилното изписване.

В областта на преподаването на БЖЕ като Е2 се открояват изследванията и изводите на Георгиева (Georgieva, 2023) за безспорната необходимост от иновативност в обучението и използването на интерактивни и мултимодални модели, съвместно с планирано технологично опосредстване на процеса (Georgieva, 2025).

Извън обхвата на досегашните изследвания в България, но критично важни за организиране на обучение по БЖЕ, остават въпросите, свързани с мястото на дактилирането и по-конкретно – с участието на две дактилни азбуки вместо една, каквато е практиката в повечето жестови езици. Симултанната комуникация и паралелната словесно-жестова реч, както и междуезиковата интерференция и превключването на кода също остават слабо изследвани, въпреки че отразяват реалната българска езикова ситуация, образователните политики доскоро и закономерно влияят върху настоящото състояние и развитието на жестовата комуникация. До 2017 г. нормативно българската „жестомимична реч“ следваше граматичните правила на българския вокален език. Езиковата ѝ природа се поставяше под съмнение както в академичните среди, така и сред самите носители на езика, а идеята за наличието на граматика категорично се отричаше. В подготовката на учители и жестови преводачи се използваше адаптиран вариант на граматико-преводния метод, при който речниците служеха като единствен образователен ресурс⁴. В някои центрове за професионална подготовка на преводачи от и на български жестов език тази практика продължава и днес, което показва, че естественият жестов език е нормативно признат, но все още не е утвърден фактически и на институционално ниво. След приемането на Закона за българския жестов език (2021)⁵ настъпва качествена промяна в нормативната рамка, която обосновава предприемането на мерки за популяризиране, изучаване и осигуряване на достъп до образование и социални услуги чрез езика на глухите хора. Необходимо е разработване на съвременна методика за преподаване му, изградена върху разбирането за неговата естествена същност и пълноценност като език на общността на глухите хора в България.

В чуждестранната практика преподаването на жестови езици се реализира с помощта на различни подходи и методи, сред които е директният метод на пълно „потопяне“ в езика, т.е. педагогическа организация на средата без посредничеството на словесен език в неговата устна, дори писмена форма. Целта на обучението не е изграждане на речник и умения за извършване на дословен превод, а формирането на естествена жестова реч със спазване на граматичната и културната норма на съответния жестов език. Наличните данни от сравнително изследване върху прилагането на директният метод в обучението по жестов език – в три варианта: с вокално съпровождане (обяснения на E1), само чрез жестов език (авокално, само E2) и смесен подход (устни и писмени инструкции на E1 и E2), показват, че най-ефективен е авокалният, по-малко ефективен – смесеният модел, особено при начинаещи E2M2 обучаеми (Rosen et al., 2014)

2. Дизайн на анкетно проучване

Създаването на методика за преподаване на езика като обща цел, която да отразява спецификата на българската езикова система от жестове и комуникативните особености на българската общност на глухите, обосновава конкретната цел на настоящото проучване – идентифициране трудностите при възприемането, продукцията и интеракцията, визуално-пространствената модалност, граматиката и лексиката на БЖЕ в процеса на неговото изучаване от E2M2 обучаеми. Постигането на целта предполага провеждането на анкетно проучване за регистриране на аспектите на изучаване с най-голяма сложност и за дефиниране на методически насоки за тяхното преодоляване.

Анкетното проучване си поставя задачата да отговори на следните въпроси:

1. Кои езикови умения при изучаването на БЖЕ се възприемат от студентите за най-трудни?
2. Кои конкретни фактори затрудняват разбирането и продукцията на БЖЕ?
3. Кои граматически категории и елементи от визуално-пространствената модалност се отчитат като предизвикателства?
4. Каква степен на сложност се отрежда на полисемията и вариантността в жестовата лексика?

Участниците в изследването са студенти по „Специална педагогика“ в бакалавърска образователно-квалификационна степен, за които изучаването на българския жестов език е в рамките на задължителната им подготовка, и студенти от магистърски програми на Факултета по науки за образованието и изкуствата с включен в програмите им курс по БЖЕ. В проучването участват 33 респонденти. Данните отразяват опита им и са подходящи за описателен анализ и за формиране на педагогически изводи. Данните от анкетното проучване са анализирани качествено.

Предполага се, че основните предизвикателства в процеса на изучаване на БЖЕ произтичат от неговия пространствено-двигателен характер, поради което граматическите категории, свързани с визуално-пространствената организация и морфологията, ще се възприемат като по-трудни за овладяване в сравнение с лексикалните елементи.

За целите на изследването е създаден въпросник от 14 въпроса, структуриран в две части. Първата част се състои от 4 въпроса за уточняване профила на респондента: неговият опит и езиково-учебен контекст, като образователно-квалификационна степен, хорариум от часове по БЖЕ, предходни обучения по жестов език, езиков профил – брой чужди езици. Втората част съдържа 10 въпроса и постига целта с помощта на три типа формати – с множествен избор (единствен отговор), множествен отговор (до два избора) и скала на Ликерт – за оценка на степента на трудност.

Втората част на въпросника е структурирана в тематични области, като всяка от тях е представена чрез конкретен въпрос.

Оценяване сложността на езиковите умения в БЖЕ – продукция, разбирање и интеракция, с цел регистриране на общ профил на трудност (въпрос 5).

Основни лингвистични аспекти на жестовия език – степен на сложност при изучаването на лексиката, граматиката, немануалната експресия и когнитивния преход от словесно към визуално-пространствено мислене (въпрос 6).

Разбиране като основно езиково умение – идентифициране на затрудняващи фактори при неговото формиране, като скорост на жестовата продукция, вариативност в речта на активни ползватели, фонологично сходство между жестове и динамични промени във формата им в рамките на жестовия поток (въпрос 7).

Продукция като основно езиково умение – оценяване на факторите, свързани с двигателната координация на изразните средства, свързването на жестовете в изречение, визуално-пространствено кодиране на мисълта и прецизността на жестоформирането (въпрос 8).

Визуално-пространствена модалност – трудности, свързани с пространственото съгласуване, едновременно двигателно артикулиране (мултимодалност), модификацията на жестовете в зависимост от пространствените означения и използването на допълнителна жестова изразност за уточняване на значението (въпрос 9).

Грамматични аспекти на БЖЕ – трудности с жестореда, изразяване на глаголното време, пространствената референция с помощта на указателни жестове, морфология и морфологични маркери и участието на немануалната изразност (въпрос 10).

Лексикално-семантична сложност – полисемия на жестовете и зависимостта на значението от контекста и артикулацията (въпрос 11), както

и жестовата вариантност, при която едно значение се реализира чрез няколко форми (въпрос 12).

Ресурси и стратегии за обучения по БЖЕ – оценка на ефективността на различни подходи и средства, включително директен контакт с носители, ролеви игри, видео и текстови речници (въпрос 13).

Метакогнитивно осъзнаване – разбиране на участниците за природата на жестовия език и връзката между езика и когнитивните процеси (въпрос 14).

Правилното интерпретиране на данните от проведеното проучване задължава уточняване на няколко обстоятелства. На първо място, студентите са обучавани чрез методологията на директния метод, основан на принципа за максимално ограничаване влиянието на словесния език. Акцентът е върху естествената комуникация и визуално-пространственото взаимодействие, използването на автентични жестове и включването на глухи комуникатори като модели за подражание, както и организирането на контекстни ситуации за изграждане на смисъл, формиране на умения за разбиране и продукция. Работата върху лексикалния компонент от чуждоезиковото обучение изключва словесните обяснения за етимологията на жестовете. В обучението не се включват задачи за превод от български на български жестов език. Директният метод в преподаването на БЖЕ е подходящ и от гледна точка на ограничените данни, с които разполагаме за езика. Второ, практическото му овладяване се предхожда от теоретична част, в която БЖЕ се разглежда от лингвистична гледна точка, като средство за комуникация и езиково развитие на глухите деца и ученици. Въпреки това при формулирането на въпросите не се използва сложна терминология, с което се гарантира надеждността на отговорите. Допълнително обстоятелство се отнася до ограничението, че настоящото проучване не включва всички известни граматически категории на БЖЕ, като синтактични особености, изразяване на условност, конструкции с подчинена част, класификатори и класификаторни конструкции и др., поради това, че няма достатъчно данни за тях и най-вече, защото се преподават и овладяват на по-високо ниво на владение на езика. Въпросникът се базира на субективни самооценки, които могат да бъдат повлияни от времето, което е отминало от проведения курс по БЖЕ, и личната увереност на респондентите, чиято компетентност и деклариран трудност не са доказани в реална комуникация.

3. Предизвикателства, изведени и потвърдени от анкетните данни – анализ на резултатите

В първата част отговорите разкриват, че 23 от респондентите са изучавали жестов език в бакалавърска степен и 10 в магистърска степен. За всички участници жестовият език се явява допълнителен чужд език, но първи жестов език (E2M2). Само четирима от студентите са учили жестов език преди това.

От трите вида езикови умения – разбиране, продукция или интеракция, респондентите отчитат „продукцията“ като най-предизвикателна, тъй като общото ниво на трудност е най-високо – 21 от тях са го оценили като „умерено трудно“, в сравнение с 10 отговора „лесно“ и само 1 „много трудно“. Почти изравненият брой отговори „лесно“ и „умерено трудно“ водят до заключение, че разбирането се възприема за сравнително достъпно умение, с умерена сложност. Интеракцията се откроява с най-голям дял на отговори „най-трудно“ – 8, и 13 отговора – „умерено трудно“, което подсказва, че общуването в реално време се отчита като много сложен процес. За разлика от словесните езици, жестовата комуникация поставя акцент върху визуалния контакт, пространствената ориентация и управлението на вниманието. В процеса на взаимодействие допълнителни затруднения създават и различният стил и жестовият репертоар на някои глухи комуникатори, които използват жестики разновидности (съществуват два варианта на жест ИМЕ, но само единият присъства в речниците) или „артикулират“ жестовите маркирано, с видоизменена в някои от параметрите си жестова форма. Например: в референтните речници ЧУВАЩ се изпълнява с една форма на ръката, докато в речта на глухия комуникатор конфигурацията е изопачена или променена. Друг проблем по време на интеракции с активни ползватели на езика е, че в неформалните условия на разговор част от двуръчните жестове се трансформират в едноръчни, мястото на изпълнението им се променя или се говори с бърз темп, което възпрепятства разбирането.

Във въпроса „Степенувайте по трудност на изучаване следните лингвистични аспекти на БЖЕ – усвояване на лексиката, граматиката, немануалната изразност и речевото мислене в пространствен код“ първият компонент не съдържа нито един отговор „много трудно“. По сходен начин се оценява и мястото на немануалната изразност, съставена от съгласуваното участие на лицеизраза, погледа, движенията на устата, тялото. Няма отговор „много трудно“, но делът на отговорите „трудно“ в сравнение с останалите аспекти е най-голям. Граматичните правила и формирането на умения за структуриране на изказването според начина на изразяване и мислене на глухите хора се отчитат като особено трудни за усвояване. „Преходът от словесно към визуално-пространствено мислене“ съдържа най-голям брой „средно трудно“.

Въпросът „Отбележете трудностите, които срещате при разпознаването/ разбирането на жестове, изпълнявани от носители или свободно говорещи езика?“ разкрива, че „скоростта на изпълнението на жестовите“ затруднява 81.8% от респондентите. Декодирането на жестовите като част от речевия поток предполага визуална обработка и проследяване на жестовите в реално време, както и опит с динамиката на продукция, характерна за този вид комуникация. Втора по честота трудност е невъзможността да се възприеме

отделният жест в последователността на съобщението (39.4%). Обяснението се крие в липсата на опит със сложни изреченски структури, още повече в частично сформирано умение за диференциране и разпознаване на жестове със сходен двигателен образ. Значението на визуалната диференциация и фактът, че тя все още не е добре развита, е „объркването между сходни жестове“, което регистрират 36.4% от респондентите. Отговора „разпознаването на отделните жестове, но без разбиране на цялото изречение“ са дали 21.2% от студентите, което демонстрира затруднения в интегрирането на синтактична и семантична информация. Най-слаби затруднения се отчитат по отношение на вариативността в жестовата продукция. Отговорите показват, че различията между индивидуалните стилове на жестопродукция и речева активност не са толкова затрудняващи, колкото общата скорост и динамика на жестоизразяването.

На въпроса за оценката на трудностите при продуциране на жестова реч се откроява „координираната продукция на всички изразни средства – мануални и немануални“, определена като най-сложна (60.6%). Това доказва, че обучението по жестов език мобилизира неврологични структури и механизми, слабо използвани в комуникацията между чуващи хора. Предизвикателство е синхронизирането на многоканалните изразни компоненти, характерни за жестовите езици. Втората по честота трудност е отново от когнитивно естество – формулирането на мисълта и изразяването ѝ във визуално-пространствен модел (42.4%). Трудности със свързването на жестовете като плавен двигателен акт отчитат 39.4% от студентите, а 24.2% от тях оценяват като най-малко трудно прецизното „артикулиране“ и спазване формата на отделните жестови знаци. Отговорите показват, че продуктивните трудности са свързани повече със сложността на изразяване по смисъл и координацията на компонентите, отколкото с отделните жестове, сами по себе си.

Отговорите на въпрос 9, свързан със сложността на визуално-пространствената модалност, дефинират коартикулирането като най-сериозна трудност (54.5%) – т.е. използването на няколко изразни канала едновременно. Тази характерна особеност на жестовите езици, при която немануалните и мануалните елементи предават различна, но добре съгласувана информация. Спазването на жестовата форма (39.4%) и използването на уточняващи жестове (36.4%) показват, че участниците се затрудняват с естествеността и автентичността на продукцията – т.е. с фините моторни и прагматични аспекти на езика. Разполагането на жестовия знак в пространството и модифицирането на жестовете за предаване на граматическо значение (по 33.3%) също са предизвикателства, свързани с триизмерната структура и динамиката на жестовия език. Това подсказва нужда от по-задълбочена работа върху пространственото мислене и усвояването на „граматиката на пространството“.

Данните от този въпрос затвърждават, че координирането и синхронизирането на различните изразни средства са непривични механизми, развитието на които може да подпомогне качественото и пълноценно овладяване на езика. Категорично се доказва, че тялото, ръцете и пространството трябва да се съгласуват, за да предадат значение.

Следващият въпрос, насочен към граматиката на БЖЕ и трудностите, които изпитват учащите, разкрива, че морфологията е най-предизвикателният аспект (51.5%). Промяната във формата на жеста за изразяване на множественост, темпоралност и използването на маркери представлява сериозно затруднение. Този факт може да се обясни с нетипичната организация на морфологията при жестовите езици. Пространствената граматика се отчита като трудност за 42.4% от студентите не само защото изисква развито пространствено мислене и способност за едновременна артикулация и ориентация, но и защото тя изисква методически издържани условия за овладяването ѝ. Освен това, в рамките на експлоатирането на пространството за предаване на значение се използват изразни средства, маркери и структури, които се изучават на следващо ниво от рамката за владееене на езиците. Изразяването на темпоралност създава проблеми на 36% от изучаващите езика. Това подсказва, че изразяването на време на БЖЕ не се основава на глаголни окончания, а на позиция и контекст. Немануалната изразност е поставена на четвърто място и определена като умерена трудност (30.3%). Участниците се затрудняват с използването на лицава експресия и движение на главата като граматични маркери на ниво изречения – например при задаване на въпроси, отрицание, изразяване на молба и др. Словоредът е сравнително лесен аспект (15.2%), но това може да се обясни с началния етап на обучението и подбора на езиковия материал, използван в него. За БЖЕ синтактичният компонент е най-слабо изследван, което понижава изискванията към обучаващите се и им дава известна свобода на подредбата на жестовете в изречения.

На въпроса, свързан със справянето с жестове, които реализират различни значения в зависимост от контекста и артикулацията на устните (напр. жестът РОДИТЕЛИ, използван и за означаване на РОДНИНИ и КОЛЕГИ), близо 70% от участниците посочват, че изпитват умерена трудност при тяхното разпознаване и интерпретация. Само 9.1% изпитват значителна трудност, докато 21.2% посочват, че им е лесно. Това предполага, че участниците вече имат известна осъзнатост относно многозначността и контекстуалната употреба на жестовете, но все още не са напълно уверени в разпознаването им при реална комуникация. Методиката на преподаване е друга причина, която аргументира отчетената достъпност на този компонент – лексикалният материал в началните етапи от преподаването на езика не допуска представяне на жестове от този вид, тяхното обсъждане и демонстриране. Регистрираната трудност произлиза от контекстуалната зависимост на жестовете в БЖЕ. За разлика от словесните

езици, при които омонимията може да се разграничи фонетично или граматично, при жестовите езици това се случва с помощта на артикулацията, израза на лицето, пространствения контекст и темата. Следователно студентите изпитват затруднения при полисемията и интерпретирането на условията, а не самото възприемане на жестовете като отделни знаци.

На въпроса „Как се справяте с разнообразието от жестове, които означават едно и също нещо, например – съществуват повече от четири жеста за „лесно“?“ близо 70% от анкетираните споделят, че се справят умерено трудно, 18.2% заявяват, че им е лесно, докато 12.1% се затрудняват сериозно. Процентното съотношение отразява ниво на овладяване на езика, в което обучаемите започват да обръщат внимание на лексикалната вариативност и разбират, че съществуват различни начини за означаване на действителността. Високият процес умерено затруднени участници вероятно се обяснява с факта, че в началните етапи на обучение лексикалната вариантност се ограничава, за да се изгради основа от базови жестове преди въвеждането на синонимни форми.

Отговорите на въпроса за необходимите ресурси за подпомагане процеса на научаване на езика, разкриват, че студентите предпочитат практически занимания с носители на жестовия език (81.8%), също ролеви игри и симулативни ситуации (54.5%). Високите стойности на тези дейности потвърждават значението на комуникативния и интерактивен подход. С най-малки стойности са оценени „използването на обяснения на български език“ и речници в печатни издания. Това подчертава нуждата от използване на БЖЕ като език на преподаване, ограничаване употребата на словесни форми и използване на повече визуални, динамични и електронни ресурси.

4. Обобщение с практически изводи

Резултатите от изследването показват, че участниците в него определят именно граматическите и пространствените аспекти като най-предизвикателни, докато лексикалните трудности се оценяват като умерено трудни, с което се потвърждава издигнатата хипотеза.

Проведеното изследване доказва нуждата от разработване на съвременна методика за преподаване на българския жестов език като естествен език, съобразен със спецификата на неговата визуално-пространствена модалност. Анализът очертава няколко устойчиви тенденции. Най-съществени затруднения се наблюдават при уменията за активна употреба на езика – особено в ситуации на пряк контакт с други негови ползватели, където се изисква координирано действие на всички изразни средства и двигателна синхронизация. Най-големи предизвикателства се регистрират в овладяването и правилното използване на немануалната изразност като носител на граматическо значение.

Относително по-лесни се оказват рецептивните умения – възприемане и разбиране на жестовете, което потвърждава, че процесът на усвояване на жестов език следва закономерностите на овладяване на всеки естествен чужд език, при който първо се развиват способностите за разбиране, а след това – за активна продукция и комуникация. Този извод обаче следва да бъде интерпретиран предпазливо, тъй като се основава на самооценката на респондентите, която невинаги отразява обективното ниво на езиково разбиране. Необходимо е да се отчете, че в учебния контекст разбирането често се формира в относително стабилна и предвидима комуникативна среда – с ограничен брой говорители, сходен стил на жестова продукция и познат лексикален репертоар. Това може да доведе до субективното усещане за по-лесно разбиране, което не се проявява в условията на автентична интеракция с различни ползватели на езика.

Допълнително, отчетените значителни затруднения при интеракцията включват не само продуктивни, но и рецептивни компоненти, свързани с разбирането на спонтанна, вариативна и по-бърза жестова реч. Това насочва към необходимостта оценката на рецептивните умения да бъде разглеждана в по-широк контекст, включващ и обективни измерители извън рамките на самооценката.

От гледна точка на описаните затруднения, в обучението следва да се планират дейности за формиране на умения за възприемане на естествена жестова реч в различен контекст и с различни говорители, включването на упражнения за диференциране на жестове с близки двигателни характеристики. Упражнения за съпоставяне между жестовете и отчитане на различията в тяхната форма също биха подпомогнали рецептивната реч на жестов език. Включването на повече автентични видеа на български жестов език с глухи хора, упражнения за подобряване на зрителното възприятие, наблюдения с цел развитие на визуална прецизност и подобряване на визуалното декодиране.

Декодирането на пространствено-двигателна информация и високата скорост на нейното предаване, предназначена за възприемане и разбиране на визуална основа, се определят с висок коефициент на трудност. Тези данни осмислят въвеждането на упражнения за подобряване на визуалната функционалност – подобряване на зрителното внимание, зрителното поле, зрителното възприятие и визуалната дискриминация.

Посочените трудности в продукцията потвърждават, че жестовият език не представлява формална невербална комуникация, а самостоятелна кинестетична система с ясно изградена структура от елементи в йерархична зависимост и правила за тяхното съчетаване. Сложният процес на коартикулация обуславя необходимостта от включване на дейности за подобряване на фината и общата моторика, както и на двигателната координация при изпълнението

на многосъставни движения. Подобни упражнения подпомагат плавното преминаване от една поза в друга, от движение в двигателна програма и синхронното мануално превключване при жестава продукция.

Нетипичната за чуващите визуално-пространствена модалност манифестира трудности в мултиканалното двигателно изразяване – съчетаването на ръцете, лицето и тялото. Участниците се затрудняват да възприемат и възпроизведат триизмерните характеристики на жеставия език, което предполага нужда от целенасочени упражнения за пространствена ориентация и синхрон. Специфичният начин, по който се използва пространство за локализиране на обекти и изразяване на отношения между тях чрез жестове и маркери, представлява сериозно предизвикателство при овладяването на пространствено базираната граматика. Налице е ясна необходимост от упражнения, развиващи визуално-пространственото мислене, както и от включване на културни и поведенчески модели от общността на глухите хора, които подпомагат естественото разбиране на пространствената организация на езика.

Присъствието на представители на общността на глухите хора като езикови модели в обучението по жестов език изисква предварителна подготовка и координация със специалиста, преподаващ езика. Тяхното участие е безценен ресурс за мотивиране на учащите, за стимулиране на естествена изразност, за имплицитно развитие на коартикулирането и ориентация в пространствените елементи на езика, както и за цялостно усвояване на комуникативната динамика на жестава среда. В същото време, стриктното планиране на дейността на глухите асистенти до голяма степен определя ефективността на тяхното участие и крайния резултат от взаимодействието с обучаемите. Необходимо е да бъдат подбрани подходящи лексикални единици и ясно очертани конкретните задачи и дейности, чрез които асистентите ще работят с учащите. Подборът на учебния материал и езиковите средства трябва да са съобразени с речниковия обем и нивото на езиково владение, така че да се подпомогне преодоляването на затрудненията, произтичащи от лексикалната вариативност – резултат от регионални, възрастови и индивидуални различия. Ако обучаемите са на етап адаптация към многообразието, но все още не притежават гъвкавост при разпознаването и употребата на различните варианти, участието на глухите асистенти трябва да е насочено към демонстрации на базови форми, разширяване на речниковия репертоар чрез безпреводна семантизация в естествен контекст на употреба на жестовете.

На базата на направения анализ могат да се изведат конкретни педагогически препоръки, като необходимост от активно участие и взаимодействие с носители на езика, подкрепа на визуално-пространствено мислене чрез използване на пространствени визуализации и схеми, интегриране на упражнения с триизмерни модели и симулации на ориентации в жестава

пространство и постепенно въвеждане на по-сложни пространствени конструкции, съобразени с нивото на учащите. Следваща препоръка е включването на дейности за развиване на мултиканална изразност и умения за коартикулиране, както и усвояването на граматическите категории да става чрез практика в контекста на ролеви игри и комуникативни симулации. Дидактичните материали и образователните ресурси следва да са специално разработени и подбрани според нивото на владение на езика, но да се работи с автентични видеокорпуси, онлайн платформи, интерактивни приложения и др. в условията на реална употреба на езика, а не механично възпроизвеждане на жестове и дословен междуезиков превод.

Обучението по български жестов език следва да се организира на принципа на „учене чрез активно взаимодействие и наблюдение“. Реалният контакт с езика и неговите носители ще осигури увереност на обучаемите във всяка друга ситуация, в която езикът се използва в контекст. Внедряването на практическо, визуално и мултимодално преподаване не само помага в процеса на овладяване на БЖЕ, но и ще подсили интеркултурна компетентност, превръщайки езика в средство за културно разбиране и социално включване.

Благодарности и финансиране

Настоящата статия е изготвена с финансова подкрепа, предоставена от Европейския съюз – NextGenerationEU, чрез Националния план за възстановяване и устойчивост на Република България, проект Sofia University Marking Momentum for Innovation and Technological Transfer (SUMMIT) BG-RRP-2.004-0008-3.3.

БЕЛЕЖКИ

1. Council of Europe (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe.
2. Проект Pro-Sign, <https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2012-2015/ProSign>
3. Тишева, Й., Христова, В., Жобов, В., Дачева, Г., Алексова, Кр., Ангелкова, П., Попзлатева, Ц. (2017). Речник на българския жестов език, МОН, София.
4. Български жестомимичен речник. (2006). (Редактор: В. Панев). ИК „Кураж – Тишина“ ООД, София.
5. Закон за българския жестов език (ДВ, бр. 21, 2021).

ЛИТЕРАТУРА

- Георгиева, Д. (2023). *Педагогически технологии при овладяване на календарно-темпорална лексика в обучението на студенти по български жестов език*. Специална педагогика и логопедия. Св. Климент Охридски.
- Тишева, Й., Алексова, Кр. (2023а). *Описание на граматиката на българския жестов език. (Втора част)*. София: МОН. ISBN:978-954-8973-38-0.
- Тишева, Й., Дачева, Г., Алексова, Кр. (2023б). *Описание на граматиката на българския жестов език. (Трета част)*. София: МОН. ISBN:978-954-8973-39-7.
- Тишева, Й., Дачева, Г., Алексова, Кр., Стоянова, Ю., Жобов, Вл. (2017). *Теоретично описание на граматиката на българския жестов език*. София: МОН.
- Emmorey, K. (2021). New perspectives on the neurobiology of sign languages. *Frontiers in Communication*, (6). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.748430>.
- Emmorey, K. (2023). *Ten things you should know about sign languages. Current Directions in Psychological Science. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1177/09637214231173071>.
- Georgieva, D. (2025). Signmatics: an interactive digital based system for multimodal learning of hearing students in bulgarian sign language. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 13(1), 117 – 125. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-117-125>.
- Gutiérrez, E., Daws, R. E., Payne, H., Blott, J., Marshall, C. & MacSweeney, M. (2015). Language lateralization of hearing native signers: a functional transcranial doppler sonography (ftcd) study of speech and sign production. *Brain and Language*, (151), 23 – 34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.10.006>.
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9, 16. <https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16>.
- Mesch, J. and Schönström, K. (2023). Self-repair in hearing 12 learners' spontaneous signing: a developmental study. *Language Learning*, 73(S1), 136 – 163. <https://doi.org/10.1111/lang.12612>.

- Rosen, R. S. and Quinto-Pozos, D. (2023). Introduction to the special issue: learning sign languages as additional languages: considering language – and modality-specific factors. *Language Learning*, 73(S1), 5 – 32. <https://doi.org/10.1111/lang.12609>.
- Rosen, R.S., DeLouise, M., Boyle, A.T., & Daley, K. (2014). Native language, target language, and the teaching and learning of American sign language vocabulary. In: McKee, D., Rosen, R.S., & R. McKee (Eds.). *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp. 145 – 174). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schönström, K. and Mesch, J. (2022). Second language acquisition of depicting signs. *Language, Interaction and Acquisition*, 13(2), 199 – 230. <https://doi.org/10.1075/lia.22005.sch>.
- Stoyanova, Iv., Lozanova, Sl., Leseva, L., Koeva, Sv., Savtchev, B. (2013). *Text modifications for Bulgarian sign language users*. Sofia: Association for Computational Linguistics. ISBN: 978-1-937284-64-0.
- Wit, M. (2016). *A Comprehensive Guide to Sign Language Interpreting in Europe*.

Acknowledgements & Funding

This study is financed by the European Union - NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project Sofia University “Marking Momentum for Innovation and Technological Transfer” (SUMMIT) No BG-RRP-2.004-0008-3.3.

REFERENCES

- Emmorey, K. (2021). New perspectives on the neurobiology of sign languages. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.748430>.
- Emmorey, K. (2023). *Ten things you should know about sign languages*. *Current Directions in Psychological Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/09637214231173071>.
- Georgieva, D. (2025). Signmatics: an interactive digital based system for multimodal learning of hearing students in bulgarian sign language. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 13(1), 117 – 125. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-117-125>.
- Gutiérrez, E., Daws, R. E., Payne, H., Blott, J., Marshall, C. & MacSweeney, M. (2015). Language lateralization of hearing native signers: a functional transcranial doppler sonography (ftcd) study of speech and sign production. *Brain and Language*, 151, 23 – 34. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.10.006>.

- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367 – 395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9, 16. <https://doi.org/10.1186/1477-7517-9-16>.
- Mesch, J. and Schönström, K. (2023). Self-repair in hearing 12 learners' spontaneous signing: a developmental study. *Language Learning*, 73(S1), 136 – 163. <https://doi.org/10.1111/lang.12612>.
- Rosen, R. S. and Quinto-Pozos, D. (2023). Introduction to the special issue: learning sign languages as additional languages: considering language - and modality-specific factors. *Language Learning*, 73(S1), 5 – 32. <https://doi.org/10.1111/lang.12609>.
- Rosen, R.S., DeLouise, M., Boyle, A.T., & Daley, K. (2014). Native language, target language, and the teaching and learning of American sign language vocabulary. In: McKee, D., Rosen, R.S., & R. McKee (Eds.). *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp. 145 – 174). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schönström, K. and Mesch, J. (2022). Second language acquisition of depicting signs. *Language, Interaction and Acquisition*, 13(2), 199 – 230. <https://doi.org/10.1075/lia.22005.sch>.
- Tisheva, Y., Aleksova, Kr. (2023a). *Opisanie na gramatikata na balgarskia zhestov ezik. (Vtora chast)*. Sofia: MON. ISBN: 978-954-8973-38-0.
- Tisheva, Y., Dacheva, G., Aleksova, Kr. (2023b). *Opisanie na gramatikata na balgarskia zhestov ezik. (Treta chast)*. Sofia: MON. ISBN: 978-954-8973-39-7.
- Tisheva, Y., Dacheva, G., Aleksova, Kr., Stoyanova, Yu., Zhobov, Vl. (2017). *Teoretichno opisanie na gramatikata na balgarskia zhestov ezik*. Sofia: MON.
- Wit, M. (2016). *A Comprehensive Guide to Sign Language Interpreting in Europe*.

BULGARIAN SIGN LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE: AN ANALYSIS OF LINGISTIC COMPLEXITY AND LEARNING SPECIFICS

Abstract. The article examines the perceived complexity of Bulgarian Sign Language (BgSL) as a second/foreigner language among L2M2 university students, with the aim of supporting the development of teaching methodology. A questionnaire survey conducted among 33 students of Special education analyzed the difficulties encountered in mastering the core linguistic skills and aspects of BgSL. The results show that the greatest challenges arise in the active use of the language – particularly in coordinating expressive means, non-manual features, and spatial grammar, while receptive skills are perceived as relatively easier. The findings highlight that the acquisition of the language requires a specific approach adapted to its visual-spatial modality and emphasize the need for a particularly oriented, communicative teaching methodology.

Keywords: bulgarian sign language; sign language teaching; language competence; visual-spatial modality

✉ **Dr. Slavina Lozanova, Assist. Prof.**

Scopus ID: 57386672800

WoS Researcher ID: HRC-4229-2023

ORCID iD: 0000-0001-6875-5651

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Sofia, Bulgaria

E-mail: sjlozanova@uni-sofia.bg