

РУМЯНА ТАНКОВА

АВТОРЕФЕРАТ

**ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ
ЗА НАЧАЛНО ОВЛАДЯВАНЕ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ОТ
УЧЕНИЦИ С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН РОМСКИ И ТУРСКИ
ЕЗИК**



ПЛОВДИВ, 2014

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕЖДАНЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО	4
1. ОСОБЕНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ.....	9
1.1. Билингвизмът при деца и ученици от ромския и от турския етнос в България.....	10
1.2. Модели за обучение на езикови малцинства в условия на билингвизъм.....	12
1.2.1. Обучение чрез пълно потапяне в официалния език	12
1.2.2. Обучение с факултативно изучаване на майчиния език.....	13
1.2.3. Обучение чрез посредничеството на майчиния език.....	13
1.2.4. Двуетиково обучение в смесена езикова среда.....	14
1.2.5. Многоезично обучение на деца от езикови малцинства.....	15
1.3. Създаване на подкрепяща среда за деца, слабовладеещи официалния език.....	16
2. ОСОБЕНОСТИ НА МАЙЧИНИЯ ТУРСКИ И НА МАЙЧИНИЯ РОМСКИ ЕЗИК	19
2.1. Изследване относно граматическите особености на майчиния турски език в съпоставителен план с книжовния турски език.....	19
2.1.1. Постановка на изследването.....	20
2.1.2. Анализ на резултатите от изследването.....	21
2.1.2.1. <i>Анализ относно словообразуването в майчиния език.....</i>	<i>21</i>
2.1.2.2. <i>Анализ на резултатите относно използването на прилагателните имена.....</i>	<i>22</i>
2.1.2.3. <i>Анализ на резултатите относно съществителните имена ...</i>	<i>22</i>
2.1.2.4. <i>Анализ относно използването на следлози в майчиния език....</i>	<i>24</i>
2.1.2.5. <i>Анализ относно използването на изафет в майчиния език....</i>	<i>25</i>
2.1.2.6. <i>Анализ относно използването на глаголните времена.....</i>	<i>26</i>
2.1.2.7. <i>Анализ относно изграждането на изреченията.....</i>	<i>27</i>
2.2. Граматически особености на майчиния ромски език.....	29
3. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ УСВОЯВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ОТ ДЕЦА БИЛИНГВИ С МАЙЧИН ТУРСКИ И РОМСКИ ЕЗИК.....	30
3.1. Езикова интерференция – същност, видове, прояви.....	31

3.2. Граматическа интерференция при усвояването на българския език от деца билингви от турски и ромски произход.....	31
3.2.1. Изследване чрез лингвистично прогнозиране.....	31
3.2.1.1. <i>Контрастивно-съпоставителен анализ на майчиния турски език с българския език.....</i>	<i>32</i>
3.2.1.2. <i>Контрастивно-съпоставителен анализ на майчиния ромски език с българския език.....</i>	<i>36</i>
3.2.2. Изследване чрез лингвистичен анализ.....	38
3.2.2.1. <i>Постановка на изследването.....</i>	<i>39</i>
3.2.2.2. <i>Анализ на резултатите от изследването.....</i>	<i>40</i>
3.3. Типология на грешките в писмените работи на изследваните билингви.....	49
4. ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА БИЛИНГВИ С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН ТУРСКИ И РОМСКИ ЕЗИК.....	51
4.1. Обща характеристика на предлаганите дидактически технологии.....	52
4.1.1. Дидактическа технология за самостоятелно специализирано обучение по български език на билингви с доминиращ майчин език..	56
4.1.2. Дидактическа технология за задължителноизбираема подготовка на ученици, слабовладеещи български език.....	60
4.2. Експериментални курсове на обучение.....	62
4.2.1. <i>Постановка на изследването.....</i>	<i>62</i>
4.2.2. <i>Анализ на резултатите от експерименталното обучение.....</i>	<i>65</i>
ИЗВОДИ.....	77
ПРИНОСИ	79
СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА	80

ВЪВЕЖДАНЕ В ИЗСЛЕДВАНЕТО

При постъпването си в началния етап на основното образование, децата от турския и от ромския етнос в България се натъкват на съществени бариери при усвояването на книжовния български език. Голяма част от тях не са посещавали предучилищни образователни институции и не са имали интензивни контакти дори на равнище ежедневна комуникация с деца и с възрастни, говорещи български език. Това са ученици, които в детството си са пребивавали главно в своята етническа общност, локализирана в рамките на малко селище или квартал. Ограничени от своето езиково и етнокултурно обкръжение, тези деца попадат в новата за тях училищна ситуация, която е свързана не само с непознати за тях обстоятелства, но и с чужд за тях социокултурен контекст. За да се адаптират към тези условия, от ключово значение е владенето на българския език, чрез който могат да осъществяват многообразие от взаимодействия в конкретната образователна среда. Онези от тях, които не се приучат да общуват в българскоговореща среда, са в риск да отпаднат от училище.

Овладяването на българския език е труден процес дори когато за тези деца е осигурена подкрепяща среда в училище. Причината за това е силното влияние на майчиния език, който е твърде различен от официалния език, на който се провежда обучението и други съвместни дейности.

Обучението и възпитанието в училищата от българската образователна система не са съобразени със специфичните билингвиални условия, в които са учениците, слабовладеещи български език. Учебните програми за началния етап на СОУ не отчитат трудностите при постигане на очакваните резултати от деца, които в ежедневната си речева практика си служат главно със своя майчин език и ограничено използват българския език. Това поставя тези ученици в неравностойно положение, тъй като езиковите ограничения не им позволяват да усвоят необходимия минимум знания, умения и компетентности. При тези обстоятелства се налага да се използват допълнителни форми и средства, които да подпомогнат усвояването на българския език до степен, която позволява да се постигне необходимият образователен минимум. За съжаление, в българското училище няма утвърдени образователни политики, които да подпомогнат учениците с доминиращ майчин език

да развият своите умения за правилна употреба на българския език. Единствената възможност е да се използват уроците за задължителноизбираема подготовка (ЗИП) по български език. Те обаче се провеждат само в рамките на един час седмично. Това е напълно недостатъчно, за да се компенсират дефицитите в езиковата подготовка на билингвите, които изпитват трудности при усвояването на българския език. Този проблем е особено значим за началния етап на СОУ, когато се поставят основите на правилното четене и писане на български език. Налага се учителите сами да се справят с тази ситуация, като провеждат допълнително индивидуално обучение, но без да разполагат с необходимата методика и съответстващите ѝ учебни помагала. Към това се добавя и неумението на голяма част от педагозите да работят в мултикултурна среда.

Обобщено може да се посочи, че актуалността на проблема на изследването се определя от:

- нарастващите изисквания към качеството на обучение по български език;
- неработеността на въпросите за обучението на децата билингви, които изпитват трудности при овладяването на българския език;
- отсъствие на цялостна дидактическа технология за обучението на ученици билингви в началния етап на основната образователна степен на българското училище.

Проблемът за езиково обучение в условия на билингвизъм присъства твърде устойчиво в психолингвистичната и социолингвистичната литература, но в методическата литература все още изследванията са епизодични и непълни. Липсва цялостна система, утвърдена и с доказани качества, която е единна за всички степени на средното общообразователно училище и която да е надеждна основа за усвояване на българския език от учениците, които приоритетно пребивават в езиковата среда на своята етническа общност. Въпреки многото публикации по темата, все още обучението по български език на билингви с доминиращ майчин език е разработено само в идейни проекти и експериментални системи. Ето защо всяко ново изследване в тази област би имало приносен характер.

Наблюденията върху резултатите от сегашното начално обучение по български език показват, че то не е достатъчно ефективно за децата с турски и с ромски произход, които живеят в затворени езикови общности. Когато си служат с български език, те

допускат изключително много грешки, особено по отношение на граматическата правилност. Тези грешки най-често са свързани с неправилно съгласуване на думите, пропускане на служебни думи, неточна употреба на лексеми, нарушения в словореда и т.н. Следователно необходимо е да се преоцени и да се реформира, доколкото е възможно, сегашното обучение по български език на учениците билингви, за да може процесът на езиково обучение да се оптимизира така, че да се осигури необходимото равнище на владеене на езика, което да позволи на билингвите да участват ефективно в комуникация на български език.

В разработката се търсят отговори на следните по-важни въпроси: С какво обучението по български език на билингвите е различно от обучението на учениците, които са носители на официалния език? Какви са условията за формиране на граматически понятия в условия на билингвизъм? Как биха могли да се постигнат успехи при овладяване на българския език от деца, които приоритетно си служат със своя майчин ромски или турски език? В търсене на отговори на посочените въпроси се организира настоящата изследователска работа.

ЦЕЛТА на изследването е:

Да се разработят и апробират дидактически технологии, чрез които да се изгради основа за граматически правилна употреба на българския език от билингви с доминиращ майчин ромски и майчин турски език.

С оглед на тази цел се извеждат следните изследователски **ЗАДАЧИ**:

1. *Да се проучи чуждестранната научна литература и да се открият в нея добри практики за билингвиално обучение, които са с доказан ефект и които са приложими в българското начално училище.*

2. *Да се анализира билингвиалната среда на децата от турския и от ромския етнос в България и да се открият граматическите специфики на техните майчини езици.*

3. *Да се определят граматическите различия между двата майчини езика и изучавания български език, които провокират трудности при усвояването на българската граматика.*

4. *Да се създадат варианти на технологии за начално обучение по български език за билингви с доминиращ майчин турски и майчин ромски език и да се експериментира тяхното въвеждане във втори*

клас, в който се изграждат основните граматически компетентности на учениците.

В основата на изследването е издигната следната **ХИПОТЕЗА**:

Ако ученици с доминиращ майчин език овладяват българската граматика чрез специфични иновативни технологии за обучение, които са съобразени с особеностите на техните езикови затруднения и които се прилагат в уроците за задължителноизбираема подготовка или в допълнителни учебни курсове, то ще се постигне по-високо равнище на граматическа правилност в речта на обучаваните, в сравнение с резултатите от сегашното обучение.

Научната новост на изследването се изразява в следното:

- *за първи път се систематизират образователните програми, използвани в световната училищна практика за обучение на деца от езикови малцинства;*
- *за първи път се анализира билингвистичната среда на децата от турския и ромския етнос в България с оглед на различията между майчиния турски език и книжовния турски език, а така също и между майчиния турски и майчиния ромски език;*
- *изследват се конкретните измерения на граматическата интерференция при билингви с турски и ромски произход и с оглед на това се определят важните граматическите различия между двата майчини езика и изучавания български език, които предизвикват трудности при усвояването на българската граматика;*
- *съставя се научнообоснована типология на грешките в писмената реч на деца билингви с турски и с ромски произход, върху която се определят спецификите при тяхното обучение по български език в началния етап на тяхното основно образование;*
- *изследва се подготовката по български език на деца с турски и ромски майчин език в образователна среда, която е монолингвална;*
- *за първи път се предлагат две конкретни дидактически технологии, чрез които да се усъвършенства началното обучение по български език на деца, които преобладаващо си служат със своя майчин ромски или турски език.*

Теоретичната значимост на дисертацията се определя от това, че получените в хода на изследването резултати ще спомогнат за по-

задълбочено решаване на проблема за формиране и развитие на граматическите компетентности по български език на учениците от началния етап на СОУ.

Практическата значимост на дисертацията се заключава в това, че предложените две иновативни и специфични предметни дидактически технологии може да се използват при съставяне и усъвършенстване на учебни програми, учебници, учебни помагала, методически препоръки, водене на специализирани избираеми дисциплини или факултативи във висшето училище, отделяне на специална проблематика в курса от лекции по методика на обучението по български език и литература в началното училище.

Обект на изследването е обучението по български език в началния етап на СОУ.

Изследователската работа е свързана със спецификите на това обучение при децата от ромския и турския етнос в България, които доминиращо си служат със своя майчин език. Владееенето на граматическите норми на книжовния български език се проявява в най-голяма степен при изграждане на изказвания, които представляват завършена смислова и езикова цялост. За предпочитане е тези изречения да са в писмен вид, за да може да се подложат на анализ и оценка. Ето защо **предмет на изследването са формирането и развитието на уменията на билингви с доминиращ майчин език да използват правилни граматически конструкции, когато съставят в писмена форма изречения на български език.**

Реализацията на задачите на изследването може да се постигне чрез многообразие от **изследователски методи и процедури**. В случая те са следните:

Първата задача на изследването налага да се направи **сравнителен анализ** на съществуващи в световната практика образователни програми, насочени към овладяване на официалния език на държавата от деца и ученици, които принадлежат към езикови малцинства. Тези програми се подлагат на **типологизация**, за да се обобщят под формата на модели на обучение в условия на билингвизъм.

Втората задача предполага използването на **контент анализ**. От една страна, чрез него се определят спецификите на майчиния турски език в съпоставителен план с нормите на книжовния турски

език. От друга страна, установените граматически особености на майчиния турски език се съпоставят с основните характеристики в граматическия строй на майчиния ромски език. *Сравняват се конкретни единици, носители на граматическо значение.* По този начин може да се установи дали има близост между граматиките на двата езика и в зависимост от това да се определи как да се провежда езиковото обучение на учениците от двата етноса – по една и съща технология или по две различни технологии.

Третата задача изисква да се проследят процесите на междуезиковата интерференция, тъй като те предопределят специфичните трудности при прехода от майчиния към изучавания език. Нейните прояви могат да се изследват както чрез *лингвистично прогнозиране*, при което се съпоставят граматическите особености на майчиния език и българския език, така и чрез *лингвистичен анализ* на писмени текстове, съставени на български език от ученици с турски и с ромски произход.

Четвъртата задача е свързана със създаването на авторска концепция за възможни дидактически технологии, които са в помощ при овладяване на българския език от деца с доминиращ майчин турски и ромски език. Тези технологии обаче следва да се апробират в конкретни образователни условия. Това изисква подготовка и провеждане на *експеримент с формиращ характер*, в хода на който се оценяват качествата на предлагания концептуален модел и се проверява хипотезата на изследването. В процеса на експериментиране се осъществява и *включено наблюдение*, тъй като изследователят също провежда част от експерименталното обучение и по този начин има възможност своевременно да реагира и при необходимост да променя някои от елементите в провеждания експеримент. Резултатите от експерименталните курсове се обработват чрез *статистически методи*, за да се оцени ефективността на обучението, реализирано от посочения експеримент.

1. ОСОБЕНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ

Анотация

В тази част от изследването се уточняват основните термини и понятия, които се използват в разработката. Всички те

са свързани конкретно с условията, в които деца от ромския и турския етнос в България овладяват българския език, преодолявайки влиянието на своята езикова среда.

Представят се и основните модели на обучение в условия на билингвизъм, като се съпоставят образователни програми в чужбина със сходни на тях в българското образование. Наред с това се анализират условията, необходими за създаване на подкрепяща среда в училище за децата, които не владеят добре официалния език.

1.1. БИЛИНГВИЗМЪТ ПРИ ДЕЦА И УЧЕНИЦИ ОТ РОМСКИЯ И ОТ ТУРСКИЯ ЕТНОС В БЪЛГАРИЯ

Наличието на два езика, използвани в речевата практика на децата с ромски и турски произход, създава билингвиална среда, която се нуждае от терминологични уточнения.

Съществува многообразие от **определения на билингвизма** в зависимост от аспекта на интерпретация. В настоящата разработка се приема, че билингви са хората, които могат да разбират и създават изказвания на два езика без сериозни затруднения, които са способни да мислят и на двата езика и които се идентифицират чрез тези езици и съответстващите им култури. В дисертацията термините **монолингви/едноезични, билингви/двуетични и полилингви/многоезични се използват като синоними.**

В съвременната научна литература се налага тезата, че билингвите превъзхождат монолингвите както по отношение на езиковото си развитие, така и по отношение на редица умствени операции. Ето защо настоящото изследване се гради върху тезата, че **билингвизмът е предимство за личността, тъй като влияе положително върху общото развитие на индивида и осигурява възможности за активно участие в межкултурна комуникация в съвременния глобализиращ се свят.**

Необходимо е да се уточнят и групите ученици, с които е свързано изследването. Това са деца, родени в България, но принадлежащи към ромския и към турския етнос. Ето защо в настоящата разработка се използват изразите **„български ученици с ромски и турски произход”, „деца от ромския и турския етнос в България”, „деца от ромското и турското етническо малцинство в България”** и т.н.

От ключово значение е да се установи терминологично единство и относно **назоваването на езика, който децата с ромски и турски**

произход използват за комуникация в своята общност. В научната литература има разнообразие в терминологията, когато езикът на различните малцинствени групи трябва да се разграничи от официалния език. Най-често се използват термините „майчин език“, „роден език“, „семеен език“ и др. С оглед на българските нормативни документи в настоящото изследване *езикът на ромския и турския етнос в България се назовава „майчин език“*, като в някои от случаите *като негов синоним се използва и терминът „първи език“*, а *езикът на децата, усвоили българския като първи, обикновено се назовава с термините „официален език“, „доминиращ в страната език“ и „език на мнозинството“*.

Изследването е насочено към децата с ромски и турски произход, които преобладаващо пребивават в ограничената езикова среда на своята общност. В своето ежедневие те си служат приоритетно със своя майчин език. Заради липсата на системни контакти с носители на официалния език те владеят българския език твърде незадоволително. Ето защо в настоящото изследване тези деца се определят като *билингви с доминиращ майчин език* или *билингви, слабовладеещи българския език*. Тези деца и ученици *придобиват българския език като втори, след като вече са усвоили своя майчин език в устна форма за нуждите на непосредственото ежедневно общуване*.

Изследването се гради върху основата на следната теза:

Децата с ромски и турски произход, които през ранното си детство пребивават основно в езиковата среда на своята етническа общност, първоначално усвояват само своя майчин език. Впоследствие чрез общуване с носители на българския език и чрез своето образование в училище те постепенно придобиват умения за употреба и на официалния език, който те изучават като втори език след майчиния. По този начин през първите години на своето образование те се оформят като билингви с доминиращ майчин език. Очакванията са, че чрез системно и целенасочено езиково обучение в СОУ те ще се приучат да използват код на превключване от единия език към другия. Крайната цел е да се изградят като двуезични личности, за които е характерен балансиран билингвизъм. Едновременно с това би следвало тези ученици да възприемат двукултурния модел на поведение, при който те съхраняват своята етнокултура, но едновременно с това се приобщават към културата на българското общество. Стремежът е те да съобразяват своето езиково

и неезиково поведение с конкретната културна среда, в която се осъществява общуването и познанието.

1.2. МОДЕЛИ ЗА ОБУЧЕНИЕ НА ЕЗИКОВИ МАЛЦИНСТВА В УСЛОВИЯ НА БИЛИНГВИЗЪМ

В световната практика съществуват изключително много и различни образователни програми, свързани с обучение на билингви. С оглед на целта и задачите на настоящето изследване предмет на анализ са само онези от тях, които се отнасят за деца от езикови малцинства, които овладяват официалния език на държавата като втори език след майчиния. Поради голямото многообразие на тези програми те трудно могат да се систематизират, за да се представят в рамките на няколко модела, които очертават най-общо техните специфики.

1.2.1. ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ ПЪЛНО ПОТАПЯНЕ В ОФИЦИАЛНИЯ ЕЗИК

Пълното потапяне в официалния език все още е преобладаващият модел при образованието на децата от езиковите малцинства в света. При него *още с първите години на образование в детската градина и в началното училище децата с доминиращ майчин език се обучават единствено и само на официалния език, без право да използват своя майчин език, тоест потапят се изцяло в езикова среда на официалния език.* Основната цел е той да се усвои възможно най-бързо, тъй като е главното средство за придобиване на академични знания в съответното училище.

Този модел на обучение се реализира в условията на лингвистично хомогенни класове, в които преобладават ученици, чийто език е официалният език в страната. Наред с тях в класа има и деца с доминиращ майчин език, като те не превишават 30% от групата. Образованието се осъществява изцяло на официалния език, като напълно се игнорират компетенциите, които децата билингви имат на своя майчин език. Целта е билингвите да се адаптират към езиковата среда на официалния език. Важно условие за успех е обучението да се осъществява по групи, съставени от ученици, които владеят официалния език на различни нива – начинаещи, междинно ниво, напреднали. Това дава възможност на децата да се учат един от друг, тъй като всеки от тях има различна езикова основа.

1.2.2. ОБУЧЕНИЕ С ФАКУЛТАТИВНО ИЗУЧАВАНЕ НА МАЙЧИНИЯ ЕЗИК

Този модел на обучение е твърде сходен с предходния, като разликата е само в това, че *на децата билингви, потопени в езиковата среда на официалния език, им се предлага възможност да изучават и майчин език – като задължителна или като избираема учебна дисциплина*. Изучаването на майчиния език в подобни ситуации е с цел да се подкрепи културата на съответното езиково малцинство. Ето защо на обучението по майчиния език обикновено се отделят по 2-4 часа седмично. В тези уроци учениците не само изучават своя майчин език, но и се запознават с културата и традициите на своята народност или етнос. В много от държавите е възприето обучението по майчин език да се реализира в извънучебно време – в така наречените „неделни училища”, в летни курсове, в специално организирани семинари и т.н.

Целта е чрез изучаването на майчиния език да се осигури чувството за идентичност и принадлежност, което е много важно за самочувствието на децата от съответната етническа общност.

1.2.3. ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ ПОСРЕДНИЧЕСТВОТО НА МАЙЧИНИЯ ЕЗИК

Този модел съществено се отличава от модела за обучение чрез потапяне в официалния език, при който стремежът е майчиният език да се замени изцяло с официалния език. *При обучението чрез посредничеството на майчиния език целта е да се поддържа владенето на майчиния език до момента, в който учениците се почувстват сигурни в използването на официалния език като втори за тях език*.

Реализацията на този модел на образование е във варианти, които се различават по съотношението между времето, през което се осъществява образованието на майчиния език, спрямо времето на образование чрез официалния език. Основно тези програми се реализират при съотношение 90% образование на майчин език и 10% образование на официалния език. Съществуват обаче и програми, в които това съотношение е 80%:20%. По този начин децата в детската градина и през първите години в училище приоритетно се образоват върху основата на своя майчин език. В същото време обучението им чрез посредничеството на официалния език постепенно се разширява, като в четвърти клас се достига до съотношението 50%:50%, тоест делът на образованието чрез посредничеството на майчин език се

изравнява с дела на образованието, придобивано посредством официалния език.

Този модел на образование има редица предимства. От една страна, децата изучават официалния език с опора на лингвистичните си знания от своя майчин език, тоест при усвояването на втория език те прехвърлят знания и умения, придобити при усвояването на своя първи език. От друга страна, в края на обучението те стават двуезични със симетричен билингвизъм, тоест еднакво добре владеят и двата езика. Основният недостатък на този модел обаче е, че овладяването на официалния език е твърде продължително – установено е, че това отнема около 5-7 години. Към това следва да се добави и още един недостатък, който произтича от факта, че много от езиците на етническите малцинства са неразвити в степен, която позволява усвояване на научни понятия. Това изключително много възпрепятства академичния напредък на децата, които се обучават по тези програми.

1.2.4. ДВУЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ В СМЕСЕНА ЕЗИКОВА СРЕДА

Този модел е алтернатива на модела на потапянето в езика и на модела за образование чрез посредничеството на майчиния език. Той е насочен както към ученици от конкретно езиково малцинство, така и към ученици, които са носители на доминиращия в страната език.

При двуезиковото обучение в смесена езиковата среда **учениците от малцинството се образоват едновременно със своите връстници от езиковото мнозинство**. Този вид обучение се реализира в случаите, когато двата езика са представени в училищната общност като еднакво ценни и полезни за децата. Най-голяма ефективност се постига, когато съотношението между двете групи в класа е балансирано и е 50%:50%, тоест децата от двете групи са по равен брой. В зависимост от конкретните условия са възможни и други съотношения, но задължителният минимум е на всеки две деца с малцинствен език да има поне един носител на езика на мнозинството.

Двете групи ученици в класа изучават и двата езика в съотношение 50%:50%. Децата от езиковото малцинство изучават своя майчин език, а едновременно с това и официалния език като втори. Децата, които са носители на официалния език, освен него изучават и чужд език - езика на своите съученици от езиковото малцинство. По този начин всяка от двете групи в класа получава

половината от образованието си чрез посредничеството на своя първи език, а другата половина – чрез посредничеството на другия език, на който се провежда обучението.

Учителите и училищният персонал са двуезични. Учебниците, учебната документация и комуникацията между училището и родителите (родителски срещи, съобщения до родители и т.н.) също са двуезични. Обикновено децата от езиковото малцинство се обучават чрез официалния език в уроците по физическо възпитание, по музика, по изобразително изкуство и конструктивни дейности, а образованието им чрез майчиния език е в учебни предмети, които са пряко свързани с изграждане на основата за когнитивното развитие на учениците. Целта е усвояването на математическите и природонаучните знания да се осъществява на езика, който детето владее най-добре – тоест на неговия майчин език.

Наред с това в някои от образователните програми се практикува и редуването на двата езика не по учебни предмети, а по времетраене.

Първоначално децата овладяват четенето и писането само на своя първи език, но те скоро преминават и към овладяване на писмената реч и на другия език. Целта е в края на началното училище и двете групи ученици в класа да владеят еднакво добре двата езика – не само говоримо, но и писмено. Така се постига баланс по отношение на езиковите компетентности на двата езика.

1.2.5. МНОГОЕЗИЧНО ОБУЧЕНИЕ НА ДЕЦА ОТ ЕЗИКОВИ МАЛЦИНСТВА

Този модел на обучение се налага поради оформящото се езиково разнообразие в съвременната действителност и необходимостта да се премахнат бариерите пред междукултурния диалог. При него *учениците усвояват едновременно три и повече езика*. Обикновено това се случва в държави, в които има два официални езика. В тях на децата, които приоритетно си служат с един от двата официални езика, им се дава възможност не само да усвоят и другия официален език, но и едновременно с това да придобият компетентности на чужд за страната език. Най-често това е английският език, който постепенно се налага като доминиращ при междукултурното общуване в световен мащаб.

Многоезично обучение на деца от езиковите малцинства се осъществява и в РБългария. То е свързано със задължителното ранно чуждоезиково обучение, което започва от втори клас. Всеки

български ученик изучава чужд език по избор, най-често английски език. Ето защо в българската образователна система съществува и многоезично обучение на деца с доминиращ майчин език. Това се отнася за учениците от турския етнос, които изучават турския език под формата на задължително избираема подготовка. Освен него, те изучават и български като втори за тях език, а така също и английски език като чужд език. Ако това обучение се реализира успешно, то тези деца биха се развили като триезични. Засега обаче няма данни относно неговата ефективност. Ясни са само резултатите от външното оценяване по български език в края на четвърти клас, които недвусмислено показват ниските постижения на учениците от ромския и турския етнос в България.

След обстоен анализ на образователни програми в България и в чужбина се налага изводът, че всеки един от петте модела за билингвизмално обучение на деца от езиковите малцинства по своеобразен начин се е реализирал и в българското училище, но само на експериментална основа.

1.3. СЪЗДАВАНЕ НА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА ЗА ДЕЦА, СЛАБОВЛАДЕЕЩИ ОФИЦИАЛНИЯ ЕЗИК

При обучението на деца от езиковите малцинства от голямо значение е създаването на подкрепяща среда за тях в училище. В тази посока изключително полезен е опитът, прилаган в Канада в училища с преобладаващ състав на деца мигранти. В процеса на приобщаване на всяко дете на мигранти се включват не само педагози, но и специалисти от различни институции с административни компетентности в тази област.

Първата стъпка е свързана с **проучване**, чиято цел е да се направи обстоен анализ на образователните потребности на конкретното дете, съотнесени към социолингвистичната ситуация, в която то е поставено. Върху основата на това проучване се определя образователната програма, която е най-подходяща за това дете. При проучването от ключово значение са интервютата с детето и с неговите родители, които се провеждат чрез носител на съответния език и са с цел да се определи образователната среда, която би осигурила просперитет на конкретното дете. Цялата информация, събрана по време на проучването, се оформя като портфолио и се предоставя на учителя, който поема отговорността за обучението, и

на медиатора, на който се поверява да следи развитието на детето в училище. Основното звено, което поема ангажимента по адаптиране на детето към предстоящото му обучение е така нареченият „**приемен център**”. Неговата функция е не само да се насочи детето към съответната образователна програма, но и да му се помогне да навлезе в новата за него училищна обстановка, преодолявайки трудностите, свързани с липсата на умения за комуникация на втория за него език. Ето защо в тях се осъществява и първоначалната езикова подготовка на детето. То започва да изучава втория език по специални програми и с помощта на двуезични педагози. В зависимост от напредъка си, в определен етап детето може да премине към обучение в съответното училище. Ако обаче то не се чувства готово да смени образователната среда, продължава обучението си в центъра, като едновременно с усвояването на втория език започва да изучава на своя майчин език някои от основните учебни предмети от училищния план.

Тези добри практики следва да се приложат и в българското педагогическо пространство.

През последните години в България се търсят нови пътища за решаване на проблемите, свързани с езиковото развитие на билингвите с доминиращ майчин език. Най-популярният от тях е използването на помощник-учители в училищата с преобладаващ ромски състав. За съжаление, реализацията на програмата за помощник-учители е възпрепятствана в много отношения. На първо място - не е възможно тя да бъде финансово осигурена от държавата, затова се осъществява само на проектна основа, а съответните бюджети са твърде ограничени, за да осигурят перспективи на ангажираните се помощник-учители. Освен това няма система в квалификацията на помощник-учителите, която да ги подготвя като добри специалисти, които компетентно да решават проблемите, съпътстващи обучението. И не на последно място – липсва нормативна база, която да урежда този вид организация на обучението. Всичко това обрича тази програма на неуспех.

Понастоящем в България са в ход и **процеси на десегрегация**, свързани главно с децата от ромския етнос. Тези опити за приобщаване на ромските деца обаче все още се осъществяват само чрез регионални проекти от неправителствени организации. Целта при десегрегацията е ромските деца да се изведат от териториално обособилите се „ромски училища” и да се образуват заедно с учениците от доминиращия етнос в училища с доказано високо

качество на обучение. Въпреки добрия замисъл, и при тази организация на обучението на билингвите с доминиращ майчин език възникват редица проблеми.

Ясно е, че трябва да се търсят други решения, които да не променят средата на ромското дете, а в същото време да го стимулират за учене. Едно от тях е осигуряването на **целодневно обучение** в началното училище. Това е особено полезно за децата от етническите малцинства, тъй като им осигурява допълнителни възможности за ефективно овладяване на българския език, а оттам и за по-големи успехи в ученето. Организирането на целодневно обучение обаче предполага създаването на дидактически пособия, които да се използват в следобедните занимания. За съжаление, децата от ромския и турския етнос не разполагат с такива учебни помагала и пособия, които им позволяват да компенсират дефицити, свързани с различията между двата езика – майчиния език и изучавания български език. Ето защо засега допълнителното езиково обучение за тези деца в рамките на следобедните занимания е само една възможна перспектива.

За целите на социалната и езиковата адаптация на децата от ромския и турския етнос към предстоящото им обучение в училище препоръчително е да съществуват институционални звена по подобие на описаните „приемни центрове” в Канада. Тяхната функция би следвало да бъде свързана със задълбочено проучване на всяко дете от района, което има нужда от допълнителна образователна подкрепа. За да се осъществи равен старт за образование, необходимо е тези деца да бъдат подпомогнати и в овладяването на българския език - особено в случаите, когато те не са посещавали детска градина, а им предстои да постъпят в подготвителна група за задължителна предучилищна подготовка. За целта към тези звена би могло да се разкрият програми за езиково обучение на децата, слабовладеещи български език.

Като цяло, налагат се следните изводи:

- В българската образователна система все още няма официално установен единен модел на езиково обучение в условия на небалансиран билингвизъм, който да обхваща целия период на образование – от детската градина до гимназиалния етап на СОУ;
- В научната литература съществува многообразие от изследвания относно обучението по български език в условия на

билингвизъм. Всички те са с доказана ефективност, но тяхното реализиране в практиката не е институционализирано;

- Липсва и методическа система, по която да се провежда обучението по български език в 1.-4. клас на децата от езиковите малцинства, които приоритетно си служат с майчин език.

За да се изгради такава методическа система обаче, трябва да се познават особеностите при овладяването на втория език, които са предопределени от влиянието на майчиния език. Това налага да се изследва детайлно билингвиалната среда на българските ученици с ромски и турски произход, с което е свързана следващата част от настоящото изследване.

2. ОСОБЕНОСТИ НА МАЙЧИНИЯ ТУРСКИ И НА МАЙЧИНИЯ РОМСКИ ЕЗИК

Анотация

Всяка дидактическа технология за овладяване на втори език се изгражда върху основата на особеностите на езика, който учениците вече владеят. Ето защо тази част от разработката е насочена към анализ на двата езика – майчиния турски и майчиния ромски език.

Обикновено се приема, че за децата от турския етнос в България майчиният език е турски. Това обаче е неточно, тъй като този език е съществено различен от книжовния език, използван в Република Турция. Това налага провеждането на собствено изследване, което да очертае основните граматически особености на майчиния език като различен от турския.

Езикът на децата от ромския етнос в България в основни линии е описан в научната литература. Необходимо е обаче да се установи доколко той е различен от майчиния турски език, за да се прецени дали учениците с ромски произход могат да бъдат обучавани по една и съща технология с учениците от турския етнос. Това налага провеждането на сравнителен анализ между двата майчини езика.

2.1. ИЗСЛЕДВАНЕ ОТНОСНО ГРАМАТИЧЕСКИТЕ ОСОБЕНОСТИ НА МАЙЧИНИЯ ТУРСКИ ЕЗИК В СЪПОСТАВИТЕЛЕН ПЛАН С КНИЖОВНИЯ ТУРСКИ ЕЗИК

В популярната литература не се прави изрично разграничение между „турски език” и „майчин турски език”. В основата на майчиния език на турскоговорещите в България несъмнено е турският език,

който в резултат на историческия си развой в различните области на България е съществено модифициран съобразно с конкретните езикови ситуации. Разликите са свързани с всички нива на езиковата система. Въпросът е обаче *дали тези различия се отнасят и за граматическия строй на майчиния език спрямо книжовния турски език*. В научната литература не съществува системно и цялостно описание на граматическия строй (морфология и синтаксис)¹ на майчиния език на турския етнос в България. Това обаче е изключително важно за настоящото проучване, свързано с определяне на влиянието на майчиния език върху процеса на овладяване на граматически правилен български език. Това налага да се проведе **собствено изследване** с цел да се установят характерните граматически особености на майчиния език в съпоставителен план с граматическия строй на турския книжовен език.

2.1.1. ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В изследването са включени 70 ученици, които са носители на майчиния език – те са от Кърджалийска и Пловдивска област. **Целта на изследването** е да се провери кои от граматическите особености на книжовния турски език се откриват и в майчиния език на турския етнос в България. Проследяват се не само сходствата, но и различията, за да може да се получи възможно най-точна представа за граматическата основа на езика, който е доминиращ за децата с турски произход.

Диагностичната задача е свързана с превод на текст от български език на майчин език. Тя се изпълнява два пъти с два различни текста - „През пролетта” и „Моите книги”, които са съставени така, че да предпоставят употребата на езикови конструкции, в които се проявят най-важните граматически особености на майчиния език. Като резултат всеки от учениците съставя по два текста, написани на кирилица.

Основният критерий, по който се оценяват писмените работи на учениците, е съответствието между граматическите форми в майчиния език спрямо турския език. Показателите са следните:

- пълно съвпадение между граматическата структура, използвана от

¹ Забележка: В настоящата разработка се приема традиционното схващане за граматиката като състояща се от две части – морфология и синтаксис (Пашов, Петър. Българска граматика. Пловдив: Хермес, 2013. 253 с. ISBN 954-459-653-4.)

изследваните ученици, и съответната граматическа структура, характерна за турския език - 5 точки;

- частично съвпадение между граматическите структури (замяна на окончание, липса на окончание, фонетична промяна и т.н.) - 3 точки;
- липса на съответствие между използваните от ученика граматически форми и характерните за турския език форми за изразяване на наблюдаваното езиково явление - 1 точка.

2.1. 2. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

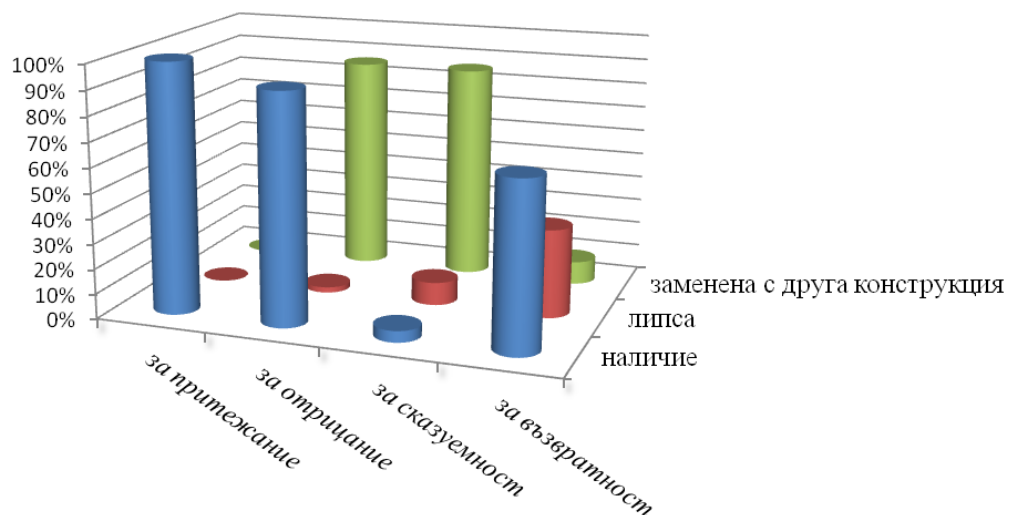
Анализират се общо 121 текста, съставени от учениците, участвали в изследването. При обработката на данните за анализ се отделят само онези думи, словосъчетания и изречения, които съдържат проучваните граматически особености. Фонетичните и лексикалните различия между майчиния и турския език са извън предмета на изследване.

2.1.2.1. Анализ относно словообразуването в майчиния език

В книжовния турски език има многообразие от словообразователни наставки. Те добавят нови лексикални значения към думата, към която се отнасят. Въпросът е дали тези наставки се употребяват и в майчиния турски език. Ето защо писмените работи на учениците се анализират от гледна точка на най-характерните за книжовния турски език словообразователни наставки – наставките за отрицание, за притежание, за сказуемност и за възвратност.

Резултатите са представени в следната графика:

Графика за използването на наставки в писмените работи на изследваните ученици



Графиката илюстрира факта, че наставката за принадлежност се употребява в майчиния език без никакви изключения, и при това в правилните ѝ варианти. Подобен е изводът относно наставката за отрицание, която с много малки изключения се заменя от словосъчетания с думи за отрицание. По отношение на наставката за сказуемност видимо е, че тя се използва много рядко в майчиния език, като или се пропуска неправилно, или се заменя с други конструкции.

2.1.2.2. Анализ на резултатите относно използването на прилагателните имена

При анализа на прилагателните имена, употребени в текстовете на учениците, се установява, че има случаи на неправилно използвани прилагателни имена – например вместо прилагателното име *renkli* (цветен) в словосъчетанието *renkli halı* (цветен килим) много от децата са използвали прилагателното име *karişık* (смесен, разнороден), което в случая не е уместно, тъй като не съответства на значението „килим от цветя”, към което насочва контекстът. Наред с това изследваните ученици невинаги използват най-подходящото прилагателно име – например вместо прилагателното *mutlu* (щастлив), 32% от децата са си послужили с негови синоними като *sevinçli* (радостен), *neşeli* (весел), *şanslı* (късметлия), чиято употреба не е стилистически целесъобразна в конкретния контекст.

Не може обаче да не се отбележи фактът, че при употребата на прилагателните имена, дори когато те не са използвани стилистически правилно, не се регистрира нито една граматическа грешка. Нито един от учениците не е добавил каквото и да е окончание към някое от прилагателните имена, което е използвал в своя текст. Известна непоследователност е допусната само по отношение на мястото на прилагателното име, когато е в по-сложна синтактична конструкция – например *...kocaman beyaz bir leylek uçu* (...един голям бял щъркел прелетя).

2.1.2.3. Анализ на резултатите относно съществителните имена

Съществителното име в турския език се променя по число и падеж. От значение е да се установи дали тези граматически категории се откриват и в майчиния език на изследваните ученици от турския етнос.

❖ Анализ относно граматическо число

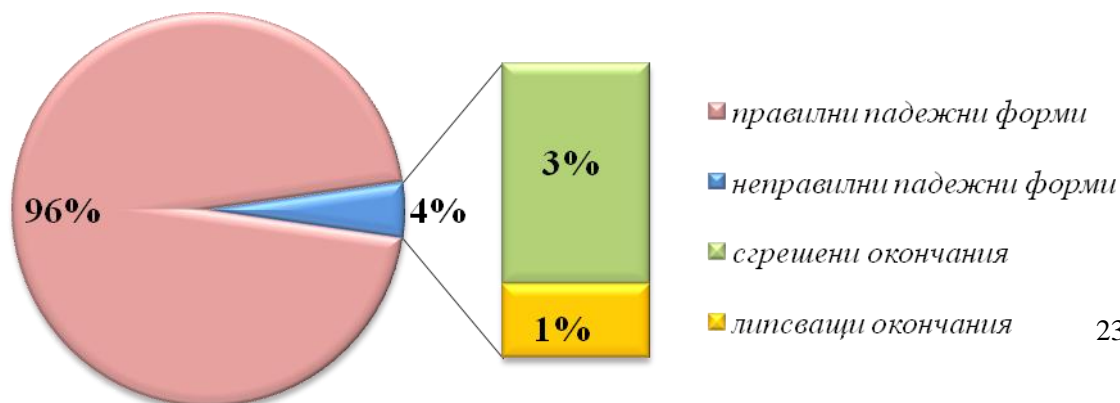
При анализа на съществителните нарицателни имена, използвани в писмените работи на учениците, от значение са неточностите по отношение на граматическото число. Като грешка се приема както липсата на окончание за множествено число, така и неправилно написано окончание. Тези грешки се съотнасят спрямо общото количество на използваните от конкретния ученик съществителни имена. Получените резултати не могат да се онагледят чрез диаграма, тъй като грешки са допуснали само 6,25% от изследваните ученици, а този процент трудно може да се представи визуално. Това доказва, че в майчиния език на изследваните ученици множественото число на съществителните нарицателни имена се изразява точно както е в турския език, но на места окончанието се пропуска, вероятно като резултат от стремежа към съкращаване в речта.

❖ Анализ на резултатите, свързани с използването на падежи

Книжовният турски език се отнася към синтетичните езици, тоест отношенията между думите в изречението се изразяват чрез система от падежни окончания. При изследваните ученици се регистрира употребата на всички тези падежи, но с особености, по които майчиният език се различава от книжовния турски език.

На първо място е необходимо да се установи **доколко падежните форми са типични за майчиния език**. Това би могло да се провери чрез съотношението между количеството на падежни форми, които учениците правилно са използвали в своите текстове, и общото количество на употребените от тях думи, при които би трябвало да има падежни окончания съобразно с книжовната норма на турския език. Това съотношение е илюстрирано чрез следната кръгова диаграма:

Диаграма за съотношението между правилните и неправилните падежни форми в текстовете на изследваните ученици

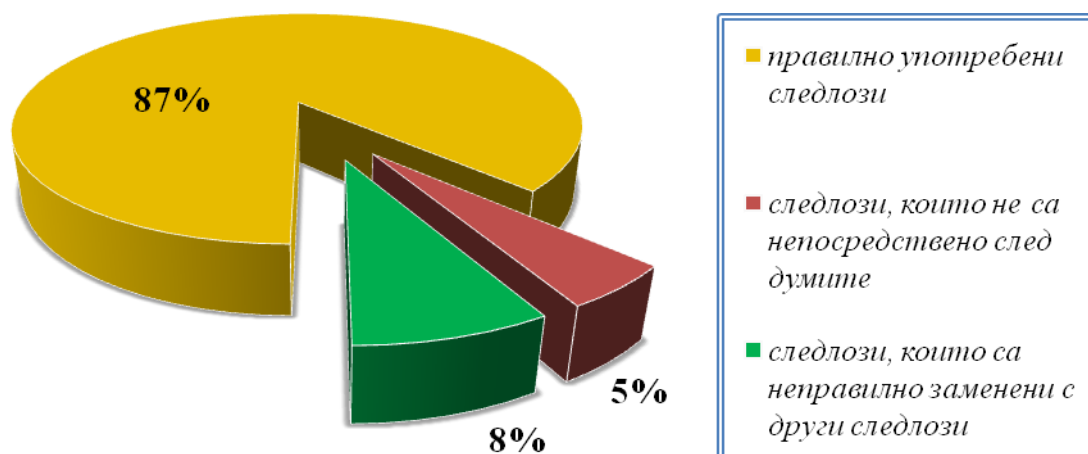


От диаграмата се вижда големият относителен дял на правилно използваните от учениците падежни форми спрямо допуснатите грешки. За да се направи категоричен извод обаче, необходимо е да се провери доколко тази разлика е статистически значима. За целта се изчислява коефициентът на корелация между количеството използвани думи, които изискват употреба на падеж, и количеството думи, които са поставени в правилна падежна форма. Установява се, че този коефициент е $r = 0,92 \leq 1$, тоест това е стойност, която показва твърде голяма корелация между двете наблюдавани величини. Така по статистически път се доказва твърдението, че употребата на падежи е характерна за майчиния език на изследваните ученици, въпреки многобройните грешки при окончанията.

2.1.2.4. Анализ относно използването на следлози в майчиния език

Важна особеност на книжовния турски език е, че връзките между думите в изречението се изразяват не само чрез падежи, но и чрез следлози – думи, които се поставят след думата, към която се отнасят. От значение е да се установи доколко в майчиния език на изследваните ученици присъстват характерните за турския език следлози и доколко това явление в майчиния език е повлияно от българския език, в който тези отношения се изразяват или безпредложно или чрез предлози. При анализа се проследява не само наличието на следлози в текстовете на учениците, но и правилното им използване както от гледна точка на тяхното уместно и правилно използване, така и от гледна точка на тяхната позиция спрямо думата, към която се отнасят. Данните относно употребата на следлози в писмените работи на учениците са представени в обобщен вид чрез следната кръгова диаграма:

Диаграма за употребата на следлози в майчиния език на изследваните ученици



Диаграмата ясно показва, че следлозите широко се използват в майчиния език на турскоговорещите в България, независимо от различните им фонетични и лексикални варианти. Някои от тези следлози се употребяват неточно, често се заместват с други, които не съответстват стилистично на книжовната норма на турския език. Процентът на следлозите с променена позиция е малък, но той е свидетелство за влиянието на българския език върху майчиния език на изследваните ученици.

2.1.2.5. Анализ относно използването на изафет в майчиния език

Една от най-специфичните граматически категории в книжовния турски език е така нареченият „изафет” (именни съчетания). Той представлява съчетаване на две съществителни имена, от които първото играе роля на определение на второто.

В своите преразкази всеки от изследваните ученици е използвал изафетни конструкции. Необходимо е обаче да се установи доколко участниците в изследването използват правилно формите на изафет. Това е възможно, като се сравнят относителните дялове между правилно и неправилно използваните форми на изафет. Показател за изпълнението е и видът на грешката. Основната грешка е неправилно окончание, като в някои от случаите децата са допуснали грешка само при едно от двете окончания, а в други случаи – и при двете. Също така е допустимо някои ученици да са направили опит да заменят изафет с друга конструкция. Всички тези особености се подлагат на анализ и се обобщават чрез следната кръгова диаграма:

Диаграма за граматическото оформяне на изафет в писмените работи на участниците в изследването



Направеният анализ насочва към извода, че в майчиния език на турскоговорещите българи, макар и с известни модификации, се използват изафетни конструкции, които са характерни за книжовния турски език.

2.1.2.6. Анализ относно използването на глаголните времена

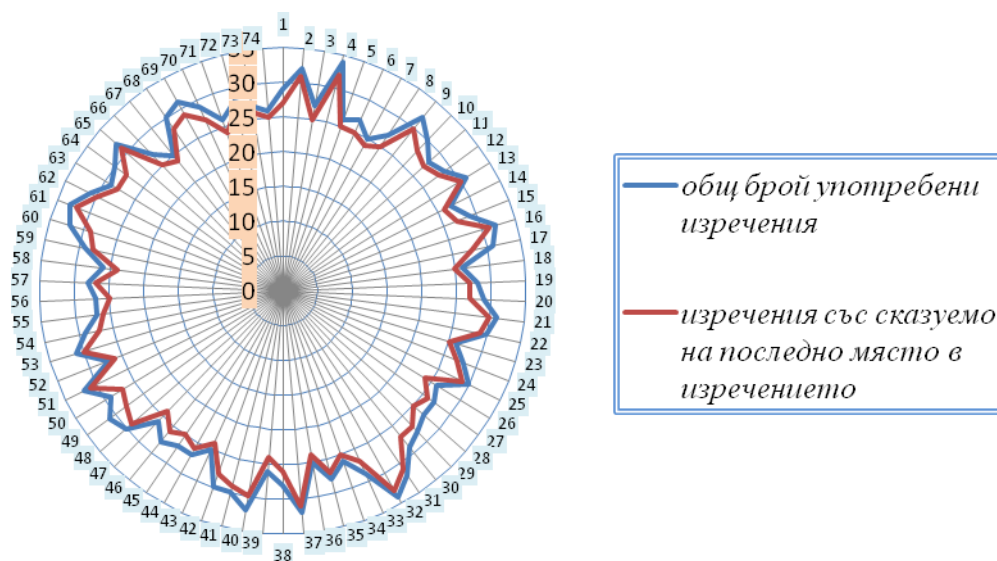
Текстовете, които изследваните ученици съставят на своя майчин език, предпоставят използването на почти всички глаголни времена, характерни за книжовния турски език. Това дава възможност да се направи съпоставка между двете темпорални системи, за да се установят особеностите на майчиния език по отношение на глагола и граматическите категории, свързани с него. Като цяло може да се обобщи, че глаголите, използвани от учениците в техните писмени работи на майчин език, се различават лексикално и фонетично от съответници им в турския книжовен език. Въпреки това обаче, между двата езика има голямо сходство при формообразуването на глаголите. Това в най-голяма степен се отнася за формативите на сегашно, бъдеще, минало несвършено и минало неопределено време. При останалите глаголни времена в различните наклонения има значителни колебания, но това се дължи на факта, че изследваните ученици използват майчиния си език само в сферата на бита и в рамките на разговорния стил. Това е причина не само за техния недостатъчен речников фонд, но и за ограниченото използване на граматически конструкции, чрез които може да се изрази по-богато съдържание и смисъл.

2.1.2.7. Анализ относено изграждането на изреченията

Тази част от изследването е изключително трудна поради големите лексикални различия между съставените от учениците изречения. Ето защо анализът е съсредоточен само към главните особености при изграждането на синтактични конструкции.

В писмените работи на учениците, се откриват много примери, които показват, че частите на изречението са в реда, който е характерен за словоредата на книжовния турски език. Допуснати са обаче и много отклонения. Въпреки това обаче, употребените от учениците изречения и в двата текста преобладаващо съответстват на синтактичните норми в турския език. Основание за това твърдение е относително малкият дял на употребените изречения, в които позицията на сказуемото не съответства на турския словоред. Това се вижда от следната диаграма на разсейването:

Диаграма на разсейването относно мястото на сказуемото в изреченията, съставени от участниците в изследването



В тази диаграма на разсейването се съпоставят честотите на двете променливи, посочени в легендата. Ясно се вижда, че тези две променливи са в много ясно изразена корелация – техните стойности са твърде приближени при всеки от 74-те ученици. Тази диаграма онагледява факта, че участниците в изследването използват словоред, при който сказуемото винаги е в края на изречението.

Изводи

Изводите, направени при анализа на всяка от изследваните граматически особености, могат да се обобщят в следното:

❖ В писмените работи на учениците се наблюдават изключително много и големи лексикални и фонетични различия спрямо книжовния турски език. Тези различия се отразяват дори и в състава на някои от наставките и окончанията, чрез които се предава граматическото значение на съответната дума в майчиния език. В някои случаи те са модифицирани по своеобразен начин и нямат преки съответствия с тези от книжовния турски език. Въпреки това настоящото изследване показва, че характерните за турския език наставки и окончания се използват преобладаващо от всички изследвани ученици, независимо от промените в тяхното фонетично и лексикално оформяне. Изключение прави само наставката за сказуемност, която не е използвана от нито един ученик, участвал в изследването.

❖ По своите граматически особености майчиният език на турския етнос в България в голяма степен е близък до граматическия строй на книжовния турски език. В най-голяма степен това се отнася до:

- употребата на падежни форми при съществителните имена;
- широкото използване на следлози;
- наличието на изафетни конструкции;
- единството в словообразуването – особено при изразяване на притежанието чрез наставки за принадлежност и при образуването на отрицателните форми на глаголите чрез наставка за отрицание;
- еднаквата структура на формата при глаголните форми;
- поставянето на сказуемостта на последно място в изречението.

❖ В майчиния език има и някои различия спрямо граматическите особености на книжовния турски език. На-значимите от тях са:

- предпочитанието към използване на съюзи за разлика от характерните за книжовния турски език причастни форми, чрез които се образуват връзките между простите изречения в състава на сложното;
- липсата на наставка за сказуемност, която широко се използва в книжовния турски език, но в майчиния език на изследваните ученици отсъства – те или я пропускат, или предават нейното значение с други езикови средства.

❖ В майчиния език, макар и рядко, се чувства влиянието и на някои граматически особености на българския език. Най-типичен пример за това е стремежът на някои от изследваните ученици да образуват възвратния залог на глаголите чрез самостоятелната дума *kendi* (сам себе си) вместо чрез наставката за възвратност.

Всички тези изводи насочват към категоричното обобщение, че независимо от лексикалните и фонетичните различия, майчиният език

на изследваните ученици от турския етнос в България по своя граматически строй твърде съществено наподобява книжовния турски език.

2.2. ГРАМАТИЧЕСКИ ОСОБЕНОСТИ НА МАЙЧИНИЯ РОМСКИ ЕЗИК

Да се изследват особеностите в езика на ромския етнос в България е трудна задача, тъй като той съществува под формата на изключително голямо многообразие от диалекти. Въпреки това ромите в България вече имат своя писменост, речници и граматика. Те са съставени върху основата на някои от ромските диалекти, но въпреки това дават една относително добра представа за спецификите на ромския език като цяло. Ето защо анализът в тази част от изследването е с опора на три ромски граматика – едната е съставена върху основата на софийския ерлийски диалект, другата е ориентирана към калдарашкия ромски диалект, а третата обхваща по-широк кръг от диалекти – лахо, калдерашки, йерлийски, калайджийски, дръндарски и хорахано.

С опора на тези граматика в тази част от изследването **граматическите особености на ромския език се проследяват в сравнителен план с тези на майчиния език на турскоговорещите в България.** Целта е да се открият различията в граматическия строй на двата майчини езика, за да се определят и различните особености при прехода на двете групи ученици от техния майчин език към официалния български език.

Най-значимата разлика между двата майчини езика е свързана с **граматическия род**. Докато в езика на турскоговорещите в България всички имена са само в мъжки род, в ромския език има два граматически рода – мъжки и женски род. Това се отнася както за съществителните, така и за прилагателните имена. Граматически род имат дори и личните местоимения в трето лице единствено число – /v/ *ov* (*той*) и /v/ *oj* (*тя*).

Ромският език се различава от майчиния език на турскоговорещите в България и по образуването на **формите за множествено число**. В някои от случаите те образуват чрез добавяне на окончание - например *kher* → *khera* (*къща* → *къщи*), тоест така, както е в майчиния турски език. Едновременно с това обаче множествено число на думата се образува и чрез замяна на окончание - например *maro* → *mare* (*хляб* → *хлябове*). Същото се отнася и за

прилагателните имена – например *lačho* → *lačhe* (добър → добри); *baro* → *bare* (голям → големи) и т.н.. Следователно механизмът, по който в ромския език се образуват формите за множествено число, твърде много наподобява този, който е характерен за българския език.

Голяма е разликата и по отношение на категорията **определеност/неопределеност**. Докато в майчиния език на турскоговорещите в България тя се изразява чрез падежи - именителен и винителен, - то в ромския език съществува определителен член. Той е самостоятелна дума и се поставя пред съществителното име. Определителният член е различен за думите в мъжки и в женски род – за мъжки род той е *o* – например *o rom* (**мъжът**), а за женски род е *i* – например *i romni* (**жената**).

Съществени разлики има и в **падежната система** на двата майчини езика. Първата голяма разлика е, че в ромския език падежите обхващат и прилагателните имена. Втората разлика е свързана с броя на падежите. В ромския език освен шестте падежа, характерни за майчиния език на турскоговорещите в България, има още два падежа – творителен и звателен.

Особено голяма е разликата между двата майчини езика при словоредата на изречението. В ромския език сказуемото обикновено е в близост до подлога. Това се отнася както за простите изречения – *Ov kerl but buki* (Той **работи** много), така и за сложните изречения, независимо от техния вид *Pišine mange lil, te džanav so ovla khere* (**Напиши** ми писмо, **за да знам** какво става **вкъщи**).

Направеният сравнителен анализ между майчиния език на българските роми и майчиния език на турския етнос в България **показва значителни разлики. Това означава, че се очаква преходът от майчин към български език при учениците с ромски произход да бъде различен от пътя, по който учениците с турски произход усвояват българския език.**

3. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ УСВОЯВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ОТ ДЕЦА БИЛИНГВИ С МАЙЧИН ТУРСКИ И РОМСКИ ЕЗИК

Анотация

В тази част от разработката се проследяват процесите на интерференция между майчин език и изучаван език, за да се определят трудностите, които децата с ромски и с турски произход

изпитват при овладяването на българския език. Акцентът е върху граматическата интерференция, която се изследва в два плана: чрез лингвистично прогнозиране на възможните трудности и чрез лингвистично изследване на типовете грешки в писмената реч на ученици с доминиращ майчин ромски и турски език.

3.1. ЕЗИКОВА ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ – СЪЩНОСТ, ВИДОВЕ, ПРОЯВИ

Пристъпвайки към овладяване на българския език, билингвите се опират на своите знания и умения в практикуването на майчиния език и се опитват да ги приложат спрямо изучавания официален език. Този пренос се основава на езиковите универсалии, общи за всички езици.

Преносът може да бъде положителен, благодарение на сходството между двата езика. В този случай той се нарича „транспозиция“. Ако този пренос влияе негативно върху употребата на изучавания език, тогава се определя като „интерференция“. В този случай компетенциите на първия език възпрепятстват усвояването на втория.

В научната литература има много изследвания на проявите на интерференцията в детската реч при едновременното използване на два езика. Те обаче са свързани главно с фонетичната, лексическата и семантичната интерференция. В българската научна литература няма подобни изследвания, отнасящи се до граматическата интерференция при прехода от майчин турски и ромски език към официалния български език. В същото време се оказва, че граматическата интерференция е с най-голям задържащ характер при усвояването на официалния език, особено в случаите на продуциране на реч. Ето защо следващите стъпки в настоящото изследване са насочени към проследяване на нейните прояви при обучението по български език на ученици от турския и ромския етнос в България.

3. 2. ГРАМАТИЧЕСКА ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ УСВОЯВАНЕТО НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ОТ ДЕЦА БИЛИНГВИ ОТ ТУРСКИ И РОМСКИ ПРОИЗХОД

Изследването на граматическата интерференция се осъществява на две равнища: чрез лингвистично прогнозиране, за да се очертаят теоретично трудностите, които учениците с доминиращ майчин език изпитват при прехода от майчиния към българския език; чрез

лингвистичен анализ на писмена реч на ученици с доминиращ майчин език, за да се открият конкретните прояви на интерференцията при овладяването на българския език от деца, обучавани в условия на асиметричен билингвизъм.

3.2.1. ИЗСЛЕДВАНЕ ЧРЕЗ ЛИНГВИСТИЧНО ПРОГНОЗИРАНЕ

За да прогнозираат проявите на граматическата интерференция в българската реч на билингвите от ромския и от турския етнос в България, в настоящето изследване се използва контрастивно-съпоставителен метод.

3.2.1.1. Контрастивно-съпоставителен анализ на майчиния турски език с българския език

Сравнението между двете езикови системи – на майчиния турски език и на българския език – показва много и твърде съществени различия между тях.

На пръв поглед изглежда, че има сходство **при категорията „граматическо число”**. Общото е, че и в майчиния език, и в българския език съществителните имена и глаголите имат форми за единствено и множествено число. Подобно на българския език в майчиния език множествено число се образува чрез промяна във формата на думата за единствено число – чрез добавяне на окончание. Но тази близост е привидна, тъй като в българския език чрез добавяне на окончание се образува само множествено число на съществителните имена от мъжки род (*покрив*→*покриви*) и някои съществителни имена от среден род (*куче*→*кучета*), докато при повечето съществителни имена от женски и среден род формите за множествено число се образуват чрез замяна на окончание (*чанта*→*чанти*; *село*→*села*).

Следователно изграденият в майчиния език навик да се добавя окончание към думата, за да се получи нейното множествено число, се пренася успешно само частично – единствено и само при съществителните имена, и то главно при имената от мъжки род.

При съпоставителния анализ на двата езика се установяват и твърде съществени различия **по отношение на категорията „граматически род”**, която е неприсъща за майчиния език, докато за българския език е с основно значение при съгласуването на думите в потока на речта. Най-големи трудности се очакват при употребата на прилагателните имена, тъй като те са неизменяеми части на речта, а в

българския език промяната на прилагателното по род и число е основният механизъм за свързването на думите в словосъчетания. От подобен характер са и трудностите при употребата на местоимения и на числителни имена. Причината е, че в майчиния език и те не се изменят по род. Билингвите би следвало да преодолеят отрицателното влияние на своите навици от майчиния език да си служат с думите, без да се налага да ги променят по род. При изучаването на българския език обучаваните усвояват напълно нови за тях операции – да разпознават граматическия род на имената в българския език и да съгласуват по род думите в българската си реч. Тази различна установка предполага силно изразени прояви на граматическа интерференция по отношение на категорията „граматически род”.

Съществени прояви на интерференция се прогнозира и **по отношение на изафета в майчиния език**, който няма точен аналог в българския език (с изключение на някои словосъчетания, наследени от турския език – *боб чорба, тахан халва* и др.). Ето защо естествено е да се очаква, че турскоговорещите в България изключително много се затрудняват, когато трябва да преобразуват изафетна конструкция от майчиния език в словосъчетание със съгласувано или несъгласувано определение на български език.

При овладяването на българския език от турскоговорещите деца в България се очаква те да изпитват изключително големи затруднения и по отношение **на словообразуването**. Основната причина за това е, че двата езика - майчиният и българският - се отнасят към различни типологични групи. По структурно-типологическите си особености *българския език е флективен*, тоест граматическите значения се представят от флексията (окончанието) в рамките на думата. Чрез окончанията се изразяват различните граматически значения - “род” и “число” при имената, “лице”, “число” и “време” при глаголите. Следователно билингвите са в ситуация, изискваща непрекъснат преход от единия към другия език, въпреки колосалните различия в техните механизми на словообразуване. Този преход е изключително труден. По образеца на своя майчин език те са си изградили навик да добавят нови значения, като разширяват думата след нейната основа. В българския език обаче им се налага да разширяват думата и преди нейната основа, тъй като нови лексически значения се образуват не само чрез наставки (*вода* → *воден* → *воденица* → *воденичар*), но и чрез представки (*казва* → *разказва* → *преразказва*). Изграждането на умения за правилно

използване на представките в българската реч на билингвите се очаква да бъде сложен и продължителен процес.

Сравнението на словообразователните модели на двата езика насочва към прогнозиране на големи затруднения на билингвите при **употребата на притежателните местоимения** в българския език. Причината за тази трудност е фактът, че в майчиния език притежанието основно се изразява чрез „наставки за принадлежност”: *mahalle* (махала) → *mahalle^{miz}* (*нашата махала*). Следователно билингвите би следвало да усвоят напълно нов за тях механизъм – вместо да добавят към думата значението на притежание (както е в майчиния език), да го изразяват чрез самостоятелна дума – притежателно местоимение. Ето защо напълно естествено е билингвите да изпитват твърде много колебания, когато използват притежателни местоимения, общувайки на български език.

Изключително големи трудности могат да се предвидят и относно **употребата на спомагателния глагол „съм” в българския език**. Причината за това е, че наставката за сказуемност, характерна за турския език, в майчиния език твърде често отпада: Вместо *Vi şarka benimdir* (*Тази шапка е моя*) в майчиния език е *Vi şarka benim* (*Тази шапка моя*). Както се установи от изследването във втора глава, в майчиния език на децата от турския етнос в България сказуемността не се изразява нито граматически, нито лексикално, а се подразбира от общия контекст на изказването. По тази причина логично е да се очаква, че тези деца пропускат спомагателния глагол в речта си на български език. Дори да се приучат да го използват, те пак изпитват трудности, когато трябва да решат коя от формите му да използват. Ето защо със сигурност може да се твърди, че усвояването на формите на спомагателния глагол „съм” и неговата правилна употреба е един от съществените проблеми при прехода от майчин към български език.

Съществени прояви на интерференция се прогнозира и във връзка с **изразяването на синтактичните отношения**. Докато майчиният турски език се отнася към *синтетичните езици*, при които свързването на имената е чрез падежни форми, то българският език принадлежи към групата на *аналитичните езици*, при които думите образуват словосъчетания посредством предлози (*с книга, от книга, без книга и т.н.*). Оттук произтичат и големите трудности за билингвите, когато *трябва да преобразуват надежните форми,*

характерни за майчиния език, **в словосъчетания с предлози**, присъщи на българския език.

Преминаването от употреба на падежни форми в майчиния език към използване на предложни словосъчетания в българския език предизвиква и друг тип трудност за билингвите, свързана с **членуването на думите в изречението**. Причината за това е, че в майчиния турски език няма граматическа член, а категорията неопределеност/определеност се изразява чрез разликата между именителен и винителен падеж. Под влияние на майчиния език се очаква билингвите да се затрудняват при разграничаването на двата вида пряко допълнение – съответно в именителен и във винителен падеж, което предполага голяма несигурност у децата при членуването на думите, когато говорят и пишат на български език.

Силно изразени прояви на интерференция се очаква да се наблюдават и при усвояването на **предлозите в българския език**. Причината за това е не само отсъствието на падежи в българския език, но и фактът, че техни съответници в майчиния турски език са следлозите. От една страна, различията са свързани с позицията на тези служебни думи спрямо пълнозначните думи. Като резултат от натрупания езиков опит в майчиния език билингвите са се приучили да поставят тези думи след основната дума. Създавайки реч на български език, те би следвало да променят своите навици и да привикнат да поставят тези думи на първа позиция в словосъчетанието.

Контрастивно-съпоставителният анализ на двете езикови системи насочва към твърде съществени различия и при **конструирането на изречението**. В българския език обикновено подлогът и сказуемото са в съседство и изречението нараства преди или след тях чрез предпоставени и следпоставени второстепенни части: *Бабата разказва приказки на внука си всяка вечер//Всяка вечер бабата разказва приказки на внука си*. В майчиния език подлогът е в началото на изречението, а сказуемото е в края и изречението нараства между тях: *Nine torununa her akşam masal anlatıyor (Бабата на внука си всяка вечер приказки разказва)*. У говорещия съществува естествен стремеж да следва логиката на изграждане на изречението в майчиния си език, при което в изречението му на български език се очаква сказуемото обикновено да е в края, независимо от езиковата ситуация.

Вероятни са и твърде големи колебания на турскоговорещите деца при употребата на глаголните времена в българския език. Причините за това са големите различия между двете глаголни системи, поради което се налага билингвите не само да променят своите нагласи спрямо ориентационния момент на говоренето, но и да усвоят многообразието от формативи, характерни за българския език.

3.2.1.2. Контрастивно-съпоставителен анализ на майчиния ромски език с българския език

Съпоставката между двата майчини езика, направена в предходната глава, показва, че езикът на българските роми е много по-близо до граматическия строй на българския език.

Едно от най-съществените доказателства за това е, че прилагателното име в ромския език то се изменя и по род, и по число, тоест така, както е в българския език. Това, разбира се, не означава, че децата роми нямат трудности при съгласуването на думите в българската си реч. Тази близост обаче предполага по-лесното му усвояване, тъй като в своя майчин език те са натрупали опит да преобразуват по форма прилагателното име, за да го свържат със съответното съществително. Логично е да се очаква, че при специално организирано за тях обучение, те биха могли да пренесат този свой речев опит и при формообразуването на прилагателното име в българския език. Това им дава шанс спрямо децата от турския етнос, които трябва да овладеят абсолютно нови за тях умения, твърде различни от тези в майчиния им език.

Ромският език е по-близо до българския и по формообразуването на думите. Докато турскоговорещите в България са се приучили в своя майчин език да преобразуват формата за множествено число на съществителните само чрез добавяне на окончание - *telefon* → *telefonlar* (*телефон* → *телефони*), то децата роми в своя майчин език си служат не само с добавяне - *čang* → *čanga* (*крак* → *крака*), но и със замяна на окончание - *čhavo* (*момче*) → *čhave* (*момчета*). По този начин те се доближават твърде много до формообразуването в българския език, където се използват и двата способа – *молив* → *моливи*, но и *книга* → *книги*. Това им дава голямо предимство пред децата от турския етнос, които в майчиния език нямат натрупан опит в такъв вид преобразуване на думата.

Наличието на падежи в ромския език е основание да се предположи, че и ромските ученици, подобно на турскоговорещите

ученици, ще изпитват големи затруднения при употребата на предлозите в българския език. Много трудно е да се отдели падежното окончание в отделна дума и тя да се изнесе преди съществителното име. Вероятно е децата от ромския етнос да се справят по-лесно, тъй като имат натрупан опит в майчиния език да употребяват предлози, за разлика от децата от турския етнос, които в своя майчиния език си служат със следлози.

Съществуването на определителен член в ромския език като самостоятелна дума би следвало да насочва учениците с ромски произход към смисъла на неговата употреба, а оттам и да ги улесни при добавянето на членната морфема в думите на български език.

Близостта между глаголните системи на българския език и на ромския език на децата в България би следвало да облекчи и процеса на усвояване на правилна употреба на спомагателния глагол *съм* в българския език, тъй като в майчиния език той има свой аналог, който също е самостоятелна дума. Децата роми би трябвало само да заменят употребяваната от тях дума в майчиния език с тази, която ѝ съответства в българския език. Не би трябвало да се очаква, че това е лесно за тях, тъй като спомагателният глагол и в майчиния, и в българския език има многообразие от форми за различните лица и времена.

Контрастивно-съпоставителният анализ на българския език и езика на ромите в България насочва и към очакването, че ромските деца би следвало да имат по-малко затруднения при използването на местоименията в българския език. Подобно на турскоговорещите деца, те също трябва да преодоляват бариери, свързани с употреба на падежни форми в майчиния език, които не са характерни за местоименията в българския език. В ромския език обаче, за разлика от майчиния турски език, местоименията имат пълни и кратки форми. Това би трябвало да е в помощ на децата с ромски произход, когато се ориентират в употребата на тези форми в българския език.

Децата с ромски произход не би трябвало да се затрудняват и при словоредното изграждане на изреченията в българския език, тъй като обичайният словоред в майчиния език е твърде близък до този, който е характерен за българския език. Това се отнася както за простите изречения, така и за сложните изречения, независимо от техния вид. Близост има и по отношение на съюзните връзки между простите изречения в състава на сложното, което също означава, че ромските деца би трябвало да могат успешно да пренасят своите

езикови навици от майчиния си език, когато се изразяват на български език.

Както се вижда от направения съпоставителен анализ, граматическите характеристики на ромския и българския език имат твърде голямо сходство. Без съмнение, това се дължи на взаимодействието на двата езика, в резултат на което ромският език сериозно е повлиян от граматиката на българския език. Това е предпоставка за по-лесното осъществяване на прехода от майчин към български език при децата с ромски произход.

Направеното лингвистично прогнозиране относно трудностите, които учениците от ромския и турския етнос в България изпитват при усвояването на граматически правилан български език, насочва към **следните очаквания:**

- Очаква се, че усвояването на български език от турскоговорещите ученици в България е съпътствано от твърде съществени затруднения, тъй като се осъществява в условията на пълна интерференция. Двете езикови системи са толкова съществено различни, че лингвистичните компетенции от майчиния език в повечето случаи оказват отрицателно влияние при формирането на навици за употреба на граматически правилна българска реч;

- допуска се, че ромските ученици сравнително по-лесно биха се справили при обучението им по български език, тъй като някои от граматическите особености на майчиния им език са подобни на техните съответници в българския език;

- предполага се, че билингвите и от двата етноса преодоляват големи бариери по пътя си към граматически правилан български език, тъй като дори и при сходни граматически явления се явяват особености, които възпрепятстват преноса на знания и умения от майчиния език в изучавания български език. Ето защо се очакват твърде много граматически грешки в българската реч на учениците с ромски и с турски произход, които са с доминиращ майчин език.

3.2.2. ИЗСЛЕДВАНЕ ЧРЕЗ ЛИНГВИСТИЧЕН АНАЛИЗ

Тъй като процесът на езиков пренос трудно може да бъде наблюдаван непосредствено, той може да се установи главно чрез резултатите от него. За целите на настоящата разработка се провежда диагностично изследване върху писмената реч на конкретни носители

на двуезичието – майчин турски или ромски език и официален български език.

Целта на тази част от изследването е да се установят проявите на интерференция в българската писмена реч на билингви с ромски и с турски произход с доминиращ майчин език.

3.2.2.1. ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Обхват на изследваните лица

Изследването се провежда поетапно, като в него са включени 194 ученици от различни райони на Южна България. Българските ученици от турския етнос, които участват в изследването, са 63-ма. Те са ученици от училища в с. Мулдава, община Асеновград, Пловдивска област, в село Караманци, община Минерални бани, Хасковска област, в село Нова Махала, община Батак, Пазарджишка област. Изследваните български ученици от ромския етнос са общо 131, като 64 от тях са турскоговорещи, а 67 са с майчин ромски език. Турскоговорещите са от три училища в квартал Столипиново на град Пловдив, а учениците с майчин ромски език са от село Манолово, община Павел баня, Старозагорска област, и от с. Костиево, община Марица, Пловдивска област.

Майчиният език на изследваните е определен по преценка на техните учители. Всички изследвани ученици живеят в изолирана езикова среда, в която преобладаващо се използва майчиният език.

Диагностичен инструментариум

На лингвистичен анализ се подлагат писмени работи на изследваните ученици, свързани със създаване на текст чрез съчиняване и чрез преразказване.

Речевата задача за съчиняване предпоставя съставянето на писмен текст със заглавие „Моето семейство”. *Речевата задача за преразказване на текст* в писмена форма е съобразена с изучаваните художествени произведения в съответния клас. Второкласниците правят преразказ на народната приказка „Пътници и мечка”, третокласниците - на народната приказка „Колко са магаретата”, а четвъртокласниците преразказват приказката „Вълкът и щъркелът”. Текстовете, които изследваните ученици създават чрез съчиняване и преразказване, представляват богат емпиричен материал, който е основа за анализ и обобщения.

Критерии за анализ на резултатите

При подобни изследователски задачи обикновено като критерий се използва съотношението между броя на сгрешените думи спрямо общото количество на употребените думи в текста. Този критерий обаче не е приложим в настоящото изследване, тъй като много често в една дума има по две или три граматически грешки. Например при сказуемото в изречението би могло да има следните грешки – неправилна позиция в изречението, неточно използвано глаголно време и неправилно окончание за лице и число. Ето защо основен критерий при обработката на резултатите в настоящото диагностично изследване е *честотата на появата на съответната грешка* в писмените текстове на учениците.

Този критерий е необходим, но не е достатъчен, тъй като някои от грешките присъстват в по-голяма степен в писмената реч на учениците, защото съответната граматическа категория честотно е по-застъпена в речта. Например грешките при глаголите са многократно повече, отколкото грешките при числителните имена, тъй като повествователните текстове са с голяма глаголна наситеност, докато числителните имена се употребяват по-рядко. Това налага въвеждането и на втори критерий – *устойчивост на грешката*, чрез който да се определи големината на разсейването в рамките на количеството допуснати грешки от съответния тип, което в проверяващата статистика се приема като важна характеристика за описание на променливостта при измерваните белези.

С оглед на тези съображения, анализът на резултатите от проведената диагностика се осъществява по следните два критерия:

◆ **Честота на появата** на всяка от анализираниите грешки. Тя се определя чрез съотношението на количеството грешки от съответния тип спрямо общото количество граматически грешки в писмените работи на изследваните ученици.

◆ **Устойчивост на грешката** от съответния тип. В настоящето изследване тя се определя чрез *средноквадратичното отклонение*, което представлява алгебрична функция от всички величини на разпределението в количеството грешки от съответния тип, и *коэффициента на вариация*, който дава възможност да се сравни по статистически път разсейването при различните типове грешки.

3.2.2.2. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

Резултатите от изследването се анализират в няколко плана. От една страна, е важно да се определи дали има разлики в допусканите

типове грешки между учениците от трите изследвани билингвиални групи – деца от турския етнос в България, деца от българския ромски етнос, които са турскоговорещи, и деца с майчин ромски език. От друга страна, от значение е да се проследи проявлението на анализиранияте грешки при двете различни речеви дейности – съчиняване и преразказване. На трето място, нужно е да се съотнесат резултатите от лингвистичния анализ с прогнозите при контрастивно-съпоставителния анализ между съответния майчин език и изучавания български език. По този начин може да се очертае по-ясно спецификата на билингвиалната среда, в която се обучават българските ученици с турски и с ромски произход, и трудностите, които те срещат при прехода от майчин към български език.

Предмет на анализ са само граматическите грешки – морфологични и синтактични. Ориентацията е към най-често срещаните от тях, а именно:

- грешки при словоредното оформяне на изречението;
- грешки при съгласуването на думите;
- грешки при употребата на предлози;
- грешки при формообразуването на глаголите;
- грешки при използването на спомагателния глагол „съм” в неговите различни форми за лице, число и време;
- грешки при частиците;
- грешки при местоименията;
- грешки при членуването на думите.

В своите писмени работи изследваните са допуснали изключително много и груби правописни и стилистични грешки. Те обаче не се вземат под внимание, тъй като не са специфични само за изследваните групи ученици.

Анализ на резултатите от съчиняването

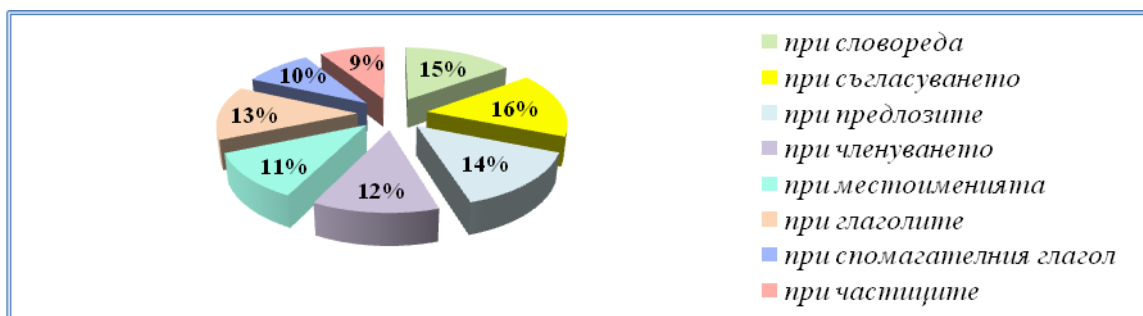
Съчиненията, съставени от участниците в изследването, представляват богат езиков материал, който очертава езиковите компетентности на билингвите от турския и от ромския етнос в България.

Въпреки предявеното към учениците изискване за възможно най-голяма пълнота на изложението, съчиненията от тях текстове са твърде кратки. Преобладават прости разширени изречения, като в много случаи едно от тях изчерпва цяла микротема в текста. В съдържателен план превес има представянето на фактология, а

елементи на описание и на повествование почти отсъстват. В съчиненията са описани главно членовете на семейството, професиите на родителите, заниманията на децата в училище и у дома, игрите през ваканциите и честването на най-големите празници в техния живот. Много малко от учениците са разказали за събития, случили се в семейството им. Прави впечатление ограниченият лексикален апарат, с който си служат учениците. Много често те използват думи, чието значение не се вписва в общия смисъл на изказаното.

Към тези несъвършенства на текстовете се добавят и многобройните морфологични и синтактични неправилности, които изключително много затрудняват възприемането на текста. Общият брой на грешките за трите групи изследвани билингви грешките е 3 340. Тяхното разпределение по типове е представено чрез следната кръгова диаграма:

Разпределение на типовете грешки в съчиненията на всички изследвани ученици



Най-съществени са несъвършенствата при **съгласуването на думите**. В своите писмени работи изследваните ученици си служат твърде рядко с определения, което може да се приеме като показател, че ги избягват в българската си реч. Вероятно причината за това е, че те се чувстват неуверени, когато трябва да съгласуват определение с неговото определяемо. Най-често срещаните грешки са при съгласуване на прилагателно със съществително име. Примери за това има както в писмените работи на турскоговорещите (*Лятото караме весело ваканция ; Баба много болен беше ; На байрама мама на татко едно часовник купи ; На рождениите денове торта правим...*), така и в съчиненията на децата с майчин ромски език (*В празник обличаме шареното рокличка от илиянци; Искам булка да стане и хубаво сватба да има...*).

Съчиненията на изследваните ученици потвърждават и прогнозата за неуменията на билингвите за **словоредното оформяне на изречението**. Както бе определено по пътя на лингвистичното прогнозиране, оказва се, че най-типичното нарушение в синтактичната структура е поставянето на сказуемото в края на изречението. В писмените текстове, съчинени от турскоговорещите ученици, има изобилие от примери, които показват влиянието на майчиния език при изграждането на синтактичните единици. Това се отнася в най-голяма степен до самостоятелните прости изречения – например: *Ние с баба и дядо заедно живеем ; Мама за уроците много **помага**...* и т.н. Макар и по-рядко, но подобен словоред се среща и в сложните изречения, съставени от турскоговорещи ученици (например: *Когато часа обет **стане** на реката **отиваме** ; Всички се **уважаваме** ама само с **кака се бием** ; Бабата ми всяка сутрин **става** и **кравите да пасе отива** ... и т.н.). Ромските деца също допускат много словоредни грешки, но те са свързани главно с неправилно място на второстепенните части (*На **кака** бебето помагам и гледам*), погрешно позициониран подлог (*Искам да стане **аз** учителка*), с размяна на местата при именните словосъчетания (*Ритаме на училището в двора*), с пропуснати части на изречението (*При **комишите ходим много се събираме***) и т.н.*

Много характерни за писмените работи на изследваните ученици са **грешките при употребата на предлозите**. Най-често те са неправилно заменени с други, които не са подходящи за съответната езикова ситуация (например: *Много се гордея **от** моето семейство ; **В** лятото отиваме **при** Черно море **на** ваканцията...*). Наред с това в много от изреченията предлозите са пропуснати (*Дядо работи град Айтос, а татко работи село Зайчар ; Майка шие къщи...*) или са неправилно добавени (*Вечер **на** телевизия гледаме...*). Твърде много са и случаите, при които предлозите са на неправилно място (*Пролет **почваме през** тютюн да работим...*). Неточности при употребата на предлозите има както в писмената реч на изследваните турскоговорещи ученици (*Татко става **на** осем часа сутринта ; **В** лятото отиваме на слънчев бряг в ваканцията...*), така и в изреченията, съставени от децата с майчин ромски език (*Майката ми си занимава **в** къщните работи ; Лятото излезнахме на ваканция ...*).

Грешките в съчиненията на учениците са свидетелство и за **неумело използване на местоименията**.

В писмените работи на турскоговорещите ученици има изобилие от грешки при изразяване на притежателността в именните словосъчетания – например: *Майката име е Небие* (вместо: *Името на майка ми е Небие*). Особено характерни за писмената реч на изследваните са грешките при употребата на пълните и кратките форми на местоименията в българския език. Явно изразено е предпочитанието на турскоговорещите деца да си служат главно с пълните форми, дори когато това е неуместно. Това се отнася както за винителните форми на личните местоимения (*Татко и майка мене много обичат и аз каквото искам правят*), така и за притежателните местоимения (*На моето татко неговото брат в Мюнхен живеят*). Има грешки и при позиционирането на местоименията в изречението (например: *Нашите отношения в семейството са ни много изкредни*). Противно на очакванията, че децата с ромски произход няма да се затрудняват особено при употребата на местоимения, оказва се, че и в тяхната реч има изобилие от грешки като: *Баткото и то кара ауди; Нашето къща има много хора ; На мен имам колело и т.н.*

Много и различни са грешките, които изследваните ученици допускат и **при използването на глаголите**. И при турскоговорещите деца, и при децата с майчин ромски език често се наблюдава липса на единство в използваните глаголни времена (*На лятото отиваме на почивка и там играхме на пясъка с батко*). Наред с това няма диференциация при употребата на глаголи от свършен и несвършен вид (*Чичо ми понякога счупени коли направи ; На новата година безалкохолно имаме ама и шампанско да пием*). Много често има и несъгласуваност по лице и число (*Кат се върне, тогава домашни правим ; В бъдеще първо училището ще свърши, после докторка ще станем*). Най-многобройни обаче са грешките при употребата на **спомагателния глагол съм**. В много от случаите той се пропуска (*Аз ученичка на втори клас; Мойто рожден ден в трети април*); не е на правилното място (*Аз едно дете съм*) или е в неправилната форма за лице и число (*На татко ми хобитото са да работи в компютър*) и др.

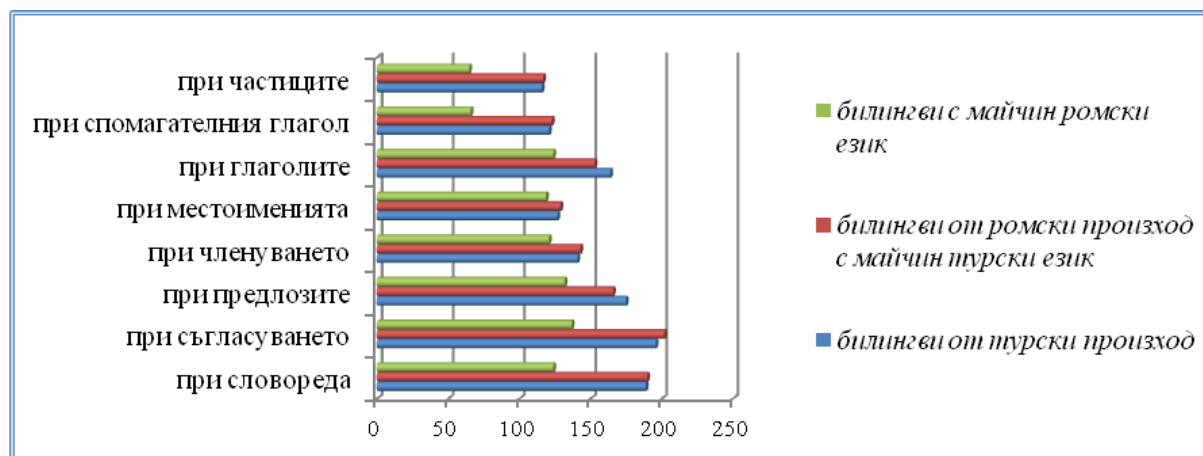
В своите съчинения изследваните ученици твърде често грешат и при **употребата на частици**. Най-често в техните изречения липсва формообразуващата частица *да* (*Като порасне искам стане шивачка*), а частицата за отрицание *не* често се заменя с други думи за отрицание - (*Аз на ескурсия с другите деца няма ходих...*)(вместо *Аз не*

ходих с другите деца на екскурзия). Голямо е колебанието на билингвите и при употребата на частиците за възвратност. Те или липсват (*В семейството ние много добре √ разбираме*), или са на неподходящо място (*Моето семейство съдържа се от четири души ;Баща казва се Джемил ; Аз искам да оженя се с едно момиче*), или са употребени неправилно (*Вечерта събрахме си закуска да ядем*).

Анализът на писмените работи потвърждава и предположението за трудности на билингвите по отношение на опозицията **определеност/неопределеност**. Грешките при членуването са свързани с пропускане на определителен член (*В байрам на село отиваме*) и с неуместно добавяне на определителен член (*Бабата не работи ; Байрам идва майката ми и бащата ми ръцете целувам...*). Грешки от този тип се регистрират в съчиненията както на турскоговорещите ученици, така и на децата с майчин ромски език.

Както се вижда от описанието, оказва се, че има различия между граматическите несъвършенства на текстовете, съставени от различните групи билингви. Количествените съотношения между отделните типове грешки са онагледени чрез следната графика:

Графика за разпределението на граматическите грешки по честота на появата им в съчиненията на различните групи изследвани ученици



Графиката насочва към факта, че в настоящото диагностично изследване не се откриват съществени различия по отношение на грешките в съчиненията на двете групи турскоговорещите ученици – децата от турския етнос в България и децата от ромския етнос, чийто майчин език е върху основата на турския език. Това е доказателство,

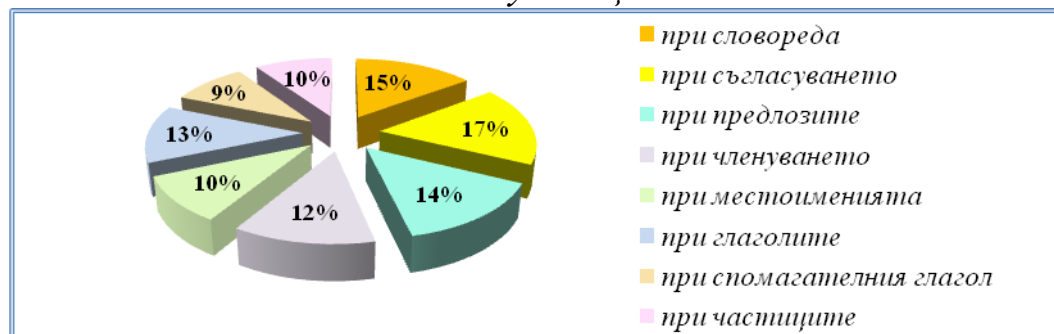
че сред многото фактори, въздействащи върху процеса на овладяване на българския език, най-силно е влиянието на майчиния език, което надделява над другите условия, свързани със социокултурните различия между двата етноса.

Анализ на резултатите от преразказването

Грешките при преразказване са многократно повече в сравнение с тези, които учениците допускат при съчиняване. Това е напълно обяснимо, тъй като при създаване на собствен текст децата използват реч от своето ежедневие, служат си само с познати на тях думи, а в случай на затруднение, прилагат стратегия на отбягване, като пропускат съответните думи и изрази или ги заменят с други, които не са така изразителни, но поради честата им употреба не провокират съмнения или трудности. При преразказването обаче билингвите нямат свободата да интерпретират съдържанието на приказката, а трябва да го предадат максимално точно. Поради ниското равнище на своята езикова компетентност те са съставили текстове с изключително стилистични и граматически грешки.

Разпределението на наблюдаваните типове морфологични и синтактични грешки в ученическите преразкази е визуализирано чрез следната диаграма:

Разпределение на типовете грешки в преразказите на всички изследвани ученици



Както се вижда от диаграмата, най-голям е броят на **грешките при съгласуването на думите**.

За разлика от съчинението, в което глаголите са в изявително наклонение, в преразказите на учениците преобладава използването на преизказно наклонение поради несвидетелската позиция на разказвача. Това дава възможност да се проследи и съгласуването по род между съществителното име, което е в ролята на подлог или на допълнение в изречението, и миналото деятелно причастие, чрез

което се образуват преизказните глаголни форми. Установява се, че и при тези езикови ситуации билингвите не успяват да съгласуват правилно по род и по число. Голяма част от тях са използвали изрази като: *щърк минавало ; щъркел извадило ; щъркел изгонило ; щъркел казало ; мечката го задушил и поминал* и т.н.

Много често се среща и **неправилна употреба на съществителните имена в множествено число** (*две крак ; пет магарити ; два аркадаш* и т.н.). Тя се съчетава и с **грешки при членуването** – например: *Хитър Петър одговорил той имал шес магаретита, само едно имал две краката* (вместо: *Хитър Петър отговорил, че магаретата са шест, но едно от тях е с два крака*); *Щъркел вълк изгонило* (вместо: *Вълкът изгони щъркела*) и т.н. Твърде много грешки при категорията определеност/неопределеност допускат както турскоговорещите деца, така и децата с майчин ромски език. В своите преразкази те са членували неправилно думи в изрази като: *седнал на едната от магарета* (вместо: *седнал на едно от магаретата*).

Турскоговорещите ученици са допуснали изключително много **грешки и при употребата на предлозите**. Най-често те ги заменят с други, които не са подходящи за конкретните словосъчетания - например: *Щом седнал от самарата брой ги четири, като от земята пет брой* (вместо: *Щом е седнал на самара, преброява четири магарета, а когато е стъпил на земята, преброява пет*). Макар и по-малко на брой, но грешки се откриват и в преразказите на децата с доминиращ ромски език – например: *На това време от него минал щъркел* (вместо: *По това време край нея минал щъркел*); *Едно време мечката помисли че е омрял и си тръгна на пътя си* (вместо: *По едно време мечката помислила, че е умрял, и тръгнала по пътя си*) и т.н.

В преразказите на турскоговорещите деца се установяват и много **грешки, свързани с реда на думите в изречението**. Има много примери за словоред, близък до този на майчиния език – например: *Един по начете катерило, но един от страх на земята паднал* (вместо: *Единият се качил на дървото, а другият паднал на земята от страх*). Подобни грешки, макар и значително по-малко, има и в преразказите на децата с майчин ромски език – *Тогава мечка от гората излязъл ; Вълк голям кокал глътнал* и т.н.

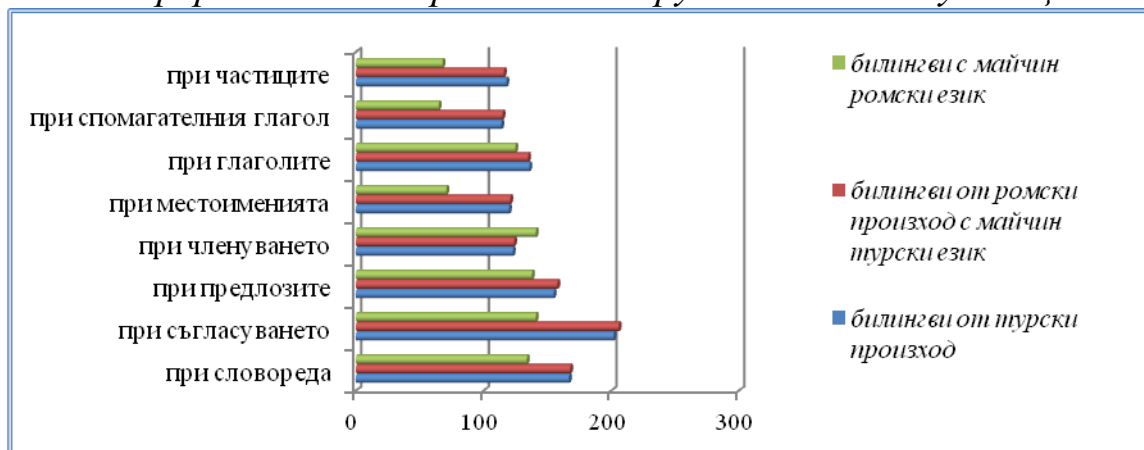
Изключително много грешки има и по отношение на глаголното време, глаголния вид и употребата на представки. Срещат се неправилни форми като: *Ходжа извика Хитар Петар и казва*

магаритата той брои; Неблагодарният вълк го изгонил и му казал да не се **върне** (вместо: да не се **върща**); Единия се **катерило** върху дървото (вместо: Единият се **покатерил** на дървото); и т.н.

Установява се, че и при преразказването, както и при съчиняването, се откриват разлики в количеството на грешките, допуснати от трите групи участници в изследването.

Тези разлики са маркирани в следната графика:

Графика на граматическите грешки по честота на появата им в преразказите на различните групи изследвани ученици



Сравнението показва, че между двете групи ученици с майчин турски език има незначителни разлики в количеството на направените грешки от съответния тип. При децата с майчин ромски език грешките също са много, но са значително по-малко като относителен дял спрямо грешките на децата с майчин турски език. Графиката насочва и към големи разлики в съотношението между типовете грешки, които се срещат в речта на ромските деца. При тях почти с еднаква степен на застъпеност са грешките при словоредата, съгласуването и при употребата на предлозите и на глаголите. Те са с почти еднаква честота на появата си в речта на децата с майчин ромски език, за разлика от турскоговорещите ученици, при които количествените разлики между тези типове грешки са много съществени.

Данните показват, че грешките в речта на децата с майчин ромски език са значително с по-малка устойчивост в сравнение с двете групи турскоговорещи ученици. Факт е, че тези грешки никак не са малко и в общи линии съвпадат по тип с грешките в речта на децата с майчин турски език. Това означава, че обучението на

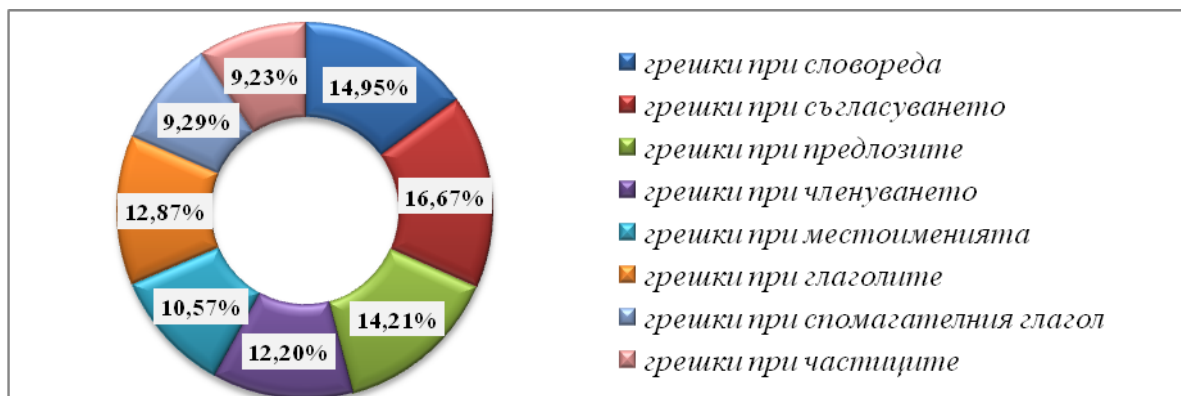
учениците и от двата етноса следва да бъде ориентирано към тези типове грешки, като се очаква децата роми да успеят по-бързо да преодолеят влиянието на майчиния език и по-лесно да се приучат на граматически правилна българска реч в сравнение със своите връстници с майчин турски език.

3.3. ТИПОЛОГИЯ НА ГРЕШКИТЕ В ПИСМЕНИТЕ РАБОТИ НА ИЗСЛЕДВАНИТЕ БИЛИНГВИ

Резултатите от проведеното диагностично изследване дават възможност да се ранжират типовете грешки, допускани от изследваните ученици, за да се получи типология на граматическите грешки в българската реч на билинги от турския и ромския етнос в България. При изграждането на тази типология се вземат предвид всички граматически грешки в писмените работи на изследваните ученици, независимо от това, кой е техният майчин език и каква е речевата задача, чрез която те създават своите текстове.

Разпределението на общото количество грешки, допуснати от участниците в изследването, е представено в обобщен вид чрез следната диаграма:

Разпределение на типовете граматически грешки по честота на появата им в съчиненията и преразказите на изследваните ученици



Както се вижда от графиката, има близост на стойностите при две двойки от изследваните величини – едната двойка са грешките при глаголите и при членуването, а другата двойка са грешките при употребата на частици и на спомагателния глагол. Това е от голямо значение за мястото на тези типове грешки в общата редица. Ето защо е необходимо да се проследи дали тези разлики в стойностите са статистически значими. За целта се налага да се определи и

устойчивостта на тези четири типа грешки. Използва се вече възприетият метод на сравняване на средноквадратичните отклонения и на коефициентите на вариация. Резултатът е следният:

$$\left. \begin{array}{l} \sigma_1 = 0,64 \\ \sigma_2 = 0,55 \end{array} \right\} \sigma_1 > \sigma_2$$

$$\left. \begin{array}{l} \sigma_1 = 29,75 \\ \sigma_2 = 27,81 \end{array} \right\} \sigma_1 > \sigma_2$$

$$\left. \begin{array}{l} \sigma_3 = 0,56 \\ \sigma_4 = 0,54 \end{array} \right\} \sigma_3 > \sigma_4$$

$$\left. \begin{array}{l} \sigma_3 = 35,73 \\ \sigma_4 = 34,81 \end{array} \right\} \sigma_3 > \sigma_4$$

Където:

σ_{\square} и σ_{\square} са средноквадратичното отклонение и коефициентът на вариация на променливата, представяща грешките при формата на глаголите;

σ_{\square} и σ_{\square} са средноквадратичното отклонение и коефициентът на вариация на променливата, свързана с грешките при членуването;

σ_{\square} и σ_{\square} са средноквадратичното отклонение и коефициентът на вариация на променливата, отнасяща се до грешките при употребата на спомагателния глагол

σ_{\square} и σ_{\square} са средноквадратичното отклонение и коефициентът на вариация на променливата, съответстваща на грешките при използването на частици.

Върху тази основа се оформя следната рангова редица на типовете морфологични и синтактични грешки в писмената реч на изследваните билингви:

1	грешки при съгласуването на думите;
2	грешки при словоредното оформяне на изречението;
3	грешки при употребата на предлози;
4	грешки във формите на глаголите;
5	грешки при членуването;
6	грешки при използването на местоименията;
7	грешки при спомагателния глагол;
8	грешки при употребата на частици.

Тя е съобразена както със степента на устойчивост на турски език. Тя е съобразена както със степента на устойчивост на

всяка от грешките, така и с честотата на тяхната поява в писмената реч на изследваните ученици.

Съставената типология на грешките в писмената реч на билингви от ромския и турския етнос в България е ориентир, спрямо който в настоящото изследване се изграждат дидактическите технологии за обучение по български език в условия на билингвизъм.

4. ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА БИЛИНГВИ С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН ТУРСКИ И РОМСКИ ЕЗИК

Анотация

В тази част от разработката се представят две авторски дидактически технологии за обучение на билингви с доминиращ майчин ромски и майчин турски език - едната е за специализирано обучение, което не е обвързано пряко с учебния процес в училище, а другата е за обучение в рамките на задължителноизбираемата подготовка, съпътстваща традиционното обучение по български език. Тези технологии са подложени на експериментална проверка при второкласници от ромския и от турския етнос в България. Резултатите от двата експериментални курса са анализирани както поотделно, така и в съпоставителен план.

Като резултат от направените анализи и изследвания в предходната глава се оформя твърдението, че поради съществените различия между двата езика – майчиния и изучавания български език – се получава интерференция, която провокира значими трудности в езиковото обучение на билингвите с доминиращ майчин език. Проведеното диагностично изследване на писмената реч на учениците с ромски и с турски произход показва, че въпреки обучението, в речта им устойчиво присъстват множество грешки по отношение на граматическата правилност. Следователно необходимо е да се оптимизира процесът на езиково обучение така, че да се осигури необходимото равнище на владее на езика, което да позволи на билингвите да участват ефективно в комуникация на български език.

Целта в тази част на настоящата разработка е с оглед на трудностите, съпътстващи усвояването на граматически правилна българска реч при билингви от ромския и турския етнос в България,

да се предложат и апробират две дидактически технологии за обучение по български език, отчитащи спецификите на майчиния език.

4.1. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ПРЕДЛАГАНИТЕ ДИДАКТИЧЕСКИ ТЕХНОЛОГИИ

И двете дидактически технологии са за втори клас, който е най-важният етап в овладяването на граматическия строй на българския език, тъй през този период се изгражда основата, върху която впоследствие се развиват уменията за изграждане на граматически правилна реч.

И при двете технологии езиковите ситуации са зададени чрез илюстрация, която, от една страна, подсказва коя е думата и какво означава тя, а от друга страна, насочва към нейната употреба в речта. По този начин обучаваните не само се ориентират с кои думи да си служат в конкретната ситуация, но и научават думи, които все още не са в техния речников запас на български език.

Във всеки урок се използват не повече от 10-20 думи, тъй като се има предвид, че обучаваните билингви са с твърде несъвършена четивна техника и това ги затруднява при изпълнението на задачите по български език.

Думите, с които работят учениците, се употребяват не само в устна, но и в писмена форма. Целта е обучаваните не само да научат техния правилен изговор, но и техния правопис. Запомняйки думата като цялостен графичен образ, билингвите задържат в паметта си и онези букви, които са с правописна особеност. Ученик, който е запомнил думи като *домат, ръкавица, връзка, лодка* и т.н., никога няма да допусне грешка при редуцията на гласните или при обеззвучаването на съгласните, когато пише тези думи при диктовка, преразказ или съчинение. В този случай не се налага учителят да прибегва до многообразие от уроци за усвояване на тези правописни правила.

И при двете дидактически технологии граматическите понятия се формират в посока от общото между двата езика (майчиния и българския) към специфичното в българския език. Целта е да се стъпи широко върху речевата практика на майчин език и с опора на този натрупан опит да се усвоява граматиката на българския език.

И двете дидактически технологии са насочени към преодоляването на следните основните трудности и отстраняване на

типичните грешки в българския език на билингвите с доминиращ майчин език:

- Най-голямо място в двете технологии се отделя на основната трудност при прехода от майчиния турски език към изучавания български език - **съгласуването на думите по род и по число**. Билингвите от турския и ромския етнос би следвало да преодолеят влиянието на майчиния си език и да се приучат съобразно с особеностите на българската граматика да променят прилагателното име по род и число, за да го съгласуват със съществителното име, към което се отнася. Обучението по български език обаче не им помага за това, тъй като е установена методика, обща за всички български ученици, независимо от спецификите на майчиния им език. Съобразно с тази методика в началното училище граматическата категория „род” се определя чрез помощните думи „един, една, едно”. За учениците с богат речев опит на български език това е възможно най-лесният начин, тъй като те имат в речта си изградени стереотипи и без никакви затруднения усвояват този способ на действие. За учениците с турски произход, които слабо владеят български език, описаният способ е напълно неприложим, тъй като у тях не са изградени съответните конструкции. В случая те действат интуитивно, като правят механични връзки от типа “един чаша”, “едно град”, “една мост”. Ето защо у тях не се изгражда правилна ориентировъчна основа, при което те нямат шанс да се приучат да съгласуват правилно думите в българската си реч.

И за двете технологии е характерно, че категориите „граматически род” и „граматическо число” при съществителните и прилагателните имена се формират върху основата на формалнограматическите признаци на думите.

Твърде малко са съществителните имена в българския език, при които може да се открие съответствие между физиологически пол и граматически род. Ето защо трябва да се открие друг, по-надежден признак, по който невладеещите български език да могат да определят рода на думата. Явно е, че това е формално-граматически признак, тоест учениците да определят рода на думата, ръководейки се не от значението ѝ, а от нейната форма. Анализирайки съществителни и прилагателни имена от различен род, учениците проследяват формалните различия по род и стигат до обобщението: *Думите, завършващи на съгласен, са от мъжки род; думите, завършващи на -а, -я, са от женски род, а думите, завършващи на -*

о, -е са от среден род. Разбира се, има и редица изключения, но те не са предмет на осъзнаване в този начален етап на формиране на понятието. За целта примерите, които се използват, за да се представи на учениците това езиково явление, са само думи, които се вменват в описаните групи.

По подобен начин се подхожда и при разграничението между единствено и множествено число на думите. Използва се близостта при образуване на множествено число чрез добавяне на морфема към основата на думата (флексия за българския език и суфикс за майчиния). Особено явна е тази близост при съществителните, които в българския език са от мъжки род и завършват на съгласен. Образоването на множественото число при тях чрез добавяне на окончание. Този начин е идентичен и при трите езика – българския език: *документ* → *документи*; ромския език: *lil* (*документ*) → *lila* (*документи*); майчиния език на турскоговорещите в България: *belge* (*документ*) → *belgeler* (*документи*). Тази близост е основата, върху която би следвало да се разгърне методическата работа за осъзнаване на опозицията “единственост-множественост”. По-сложно е овладяването на другия начин за образуване на множествено число на думите, а именно чрез замяна на окончанието – *люлка* → *люлки*. За турскоговорещите този начин е напълно непознат в майчиния език *salıncak* (*люлка*) → *salıncaklar* (*люлки*). В майчиния език на ромските ученици той се използва, но с твърде различни окончания за множествено число – *kuna* (*люлка*) → *kunes* (*люлки*). Към това се добавя и несъответствието по род между българския и ромския език, което е свързано и с различните окончания на думите в единствено число: *глава* → *глави* – женски род; *šero* (*глава*) → *šere* (*глави*) – мъжки род. Всичко това е причина за големи трудности при образуване на множествено число чрез замяна на окончанието както при турскоговорещите, така и при учениците с майчин ромски език. На първо място те трябва да осъзнаят, че в българския език, за разлика от майчиния, думите се променят не само чрез добавяне на нови части към думата (както е в майчиния език), но и чрез промяна в завършека на думата (смяна на едно окончание с друго). Впоследствие чрез множество тренировъчни упражнения те трябва да усвоят навици да откриват окончанието в думата и да го променят.

В методически план това означава, че при учениците билингви понятието “окончание на думата” трябва да се формира още при началните стъпки в езиковото обучение, а не едва в края на трети

клас, както е в сегашното обучение. По преценка на учителя то може да бъде въведено и с термина „окончание”, но може да се използва и негов заместител – например „завършек”.

Крайната цел на обучението, свързано с категориите „род” и „число”, е обучаваните да се приучат да променят окончанието на прилагателното име така, че да го уеднаквяват с окончанието за род и число на съществителното име, за да се получи правилно съгласувано словосъчетание.

- Друга съществена трудност, към която са ориентирани предлаганите дидактически технологии, е **употребата на предлозите**. Преходът от синтетични към аналитични конструкции е твърде сложен. В случая следва да се осъществят езикови операции, насочени към: отделянето на падежното окончание от думата и обособяването му в самостоятелна езикова единица, съответстваща на предлог; избор на български предлог, който да изрази значението на съответния падеж в зависимост от контекста; промяна в позицията на служебната дума спрямо основната дума в словосъчетанието. За осъществяването на тези операции са необходими не само лингвистични компетенции, но и натрупан езиков опит в конструирането на подобни структури. В началното обучение по български език не е предвидена специално организирана методическа работа за словосъчетания с предлози, тъй като владеещите български език не грешат при употребата на тези конструкции поради изградените езикови образци. За учениците от турския етнос и ромския етнос обаче е необходима целенасочена учебна дейност в помощ на правилната употреба на предлозите.

- Предлаганите дидактически технологии са насочени и към формирането на **умения за изграждане на изречения** съобразно с книжовните норми на българския език. В сегашното начално обучение по синтаксис акцентът е върху видовете изречения по цел на изказването и по състав. Очакваният резултат е да се овладеят основните правила за пунктуационното оформяне на изречения от различните видове. Безспорно, това е от изключителна важност за писмената реч на учениците, но за разлика от децата, които владеят добре български език, билингвите с доминиращ майчин език, преди да пристъпят към усвояване на пунктуацията, би трябвало да се приучат да изграждат правилно изречения на български език. Ето защо е необходимо тяхното обучение по синтаксис да започне с овладяването за умения да изграждат изречения с изключително

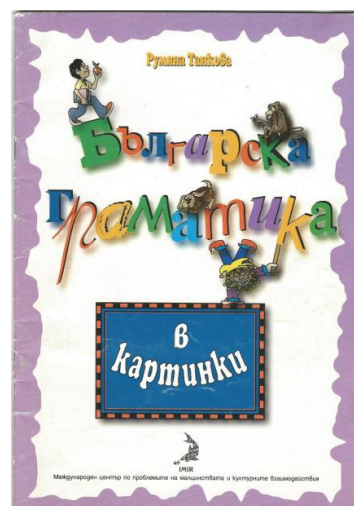
опростена конструкция, но оформени правилно в съответствие с особеностите на българския синтаксис, които те не владеят добре. Едва след усвояването на тези умения може да се премине към обучението по пунктуация, предвидено за всички ученици в България. В противен случай овладяването на пунктуационните норми за билингвите е непосилна задача. Това не само им създава трудности в обучението по български език, но може и да ги демотивира.

Грамматическата правилност може да се постигне само в резултат на **специално организирана методическа работа, различна от тази, в която се включват учениците, за които българският език е роден.**

Разликата между двете технологии е в организацията на учебния процес. Едната от тях е насочена към специализирано обучение на билингвите с доминиращ майчин език, което се провежда извън рамките на обучението, предвидено за всички второкласници в България. Другата технология е за обучение в часовете за задължително избираема подготовка по български език, което съпътства обучението по български език в традиционните условия на българското училище.

4.1.1. ДИДАКТИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА САМОСТОЯТЕЛНО СПЕЦИАЛИЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК НА БИЛИНГВИ С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН ЕЗИК

Тази дидактическа технология се реализира чрез авторското учебно помагало „Български език в картинки”. Това помагало е предназначено главно за турскоговорещите ученици, но то се използва с успех и от децата с майчин ромски език. Предвидено е чрез него да се обучават и деца, които изучават турски език в уроците за свободно избираема подготовка. Допуска се, че по пътя на лингвистичното обобщение, сравнявайки граматическите категории на двата езика, те по-лесно ще се ориентират в техните формално-граматическите различия и по този начин ще овладяват българския език с опора главно на формалните признаци, както е в технологиите за чуждоезиково обучение.



В помагалото са зададени само основните типове задачи. В хода на обучението се добавят още много други задачи от съответния тип, за да може, от една страна, да се създаде многообразие в дейността на учениците, а от друга страна, да се разшири дидактическият материал и по този начин да се осигури възможност за продължителна работа, а оттам и за по-пълноценно усвояване на съответните умения.

Основните раздели в дидактическата технология са следните:

Раздел „Трудностите в българския език”

Този раздел е състои от два подраздела, съответстващи на двете основни трудности – „Първа трудност: Граматически род” и „Втора трудност: Единствено и множествено число”.

Подраздел „Първа трудност: Граматически род”

Първият етап е свързан с въвеждането на понятията „мъжки род” и „женски род”. С оглед особеностите на възрастта тези понятия се въвеждат с опора на физиологичните особености на двата пола. Първоначално учениците се обучават да разграничават мъжкото и женското начало, като разпознават физиологическия пол на лицата от семейния кръг (например: „На кого от роднините си ще изпратиш картичката за осми март?”) и на лицата от своя приятелски кръг (например: „Напишете в две колонки за „мъжко” и „женско” имената на своите приятели и на учениците от класа”). Постепенно се преминава към задачи, свързани с разграничаването на двата пола по имената на лицата. Постепенно тези умения се пренасят и върху езиков материал, съставен от съществителни нарицателни имена. Стремешът е учебните задачи да имат занимателен характер. Тяхното количество е неограничено и се определя от учителя, който преценява в кой момент неговите ученици са готови да преминат към следващите етапи в усвояване на уменията за разпознаване на граматическия род.

Вторият етап на методическата работа е свързан с въвеждането на понятието „среден род”. За целта се използват примери, при които има сходство между двата езика – майчиния език и изучавания български език. Това са думите, назоваващи едно и също животно, но по различен начин – например тройката думи *петел*, *кокошка*, *пиле*, които в майчиния турски език се назовават *horoz* (*петел*), *tavuk* (*кокошка*), *piliç* (*пиле*), а в майчиния ромски – *bašno* (*петел*), *kaxni* (*кокошка*), *çhavri* (*пиле*). Своите знания от майчиния език обучаваните пренасят и върху сходни езикови явления в българския език – *мечок* (мъжкото), *мечка* (женското), *мече*

(малкото на мъжкото и женското). Сравнявайки подобни тройки думи по форма, учениците откриват различията в окончанията (*жабок, жаба, жабче*). Чрез множество аналогични примери билингвите достигат до наблюдението, че в българския език думите от среден род обикновено завършват на –Е или -О.

Третият етап на методическата работа е насочен към развитието на уменията да се определя граматическият род на думите.

С опора на наученото относно формата на думите в мъжки, женски и среден род обучаваните билингви достигат до обобщението, че в българския език обикновено думите от мъжки род завършват на съгласен, думите от женски род са с окончания -А, -Я, а думите от среден род – с окончания -О, -Е. Така билингвите пристъпват към българския език, ориентирайки се по формалните признаци на думите. Чрез система от учебни задачи те се приучават да откриват рода на думата, като се ръководят от нейното окончание. Задачи от този тип са свързани не само с определяне на граматическата категория, но те предпоставят и методическа работа за разширяване на лексикалния запас на ученика. Свързвайки думата със съответстващата ѝ илюстрация, учениците запомнят както нейното значение, така и правописните ѝ особености.

Подраздел „Втора трудност: Единствено и множествено число”

Първият етап се отнася до разграничаването на “единственост” и “множественост”. При разграничението се използват думите „едно” и „много”, така както е и при учениците, за които българският език е роден. Разликата обаче е в продължителността на методическата работа. Докато за децата с добро владение на българския език са достатъчни два урока, то за децата билингви са необходими много повече уроци, в които те да се упражняват.

Вторият етап е свързан с развитието на умения у билингвите да образуват множествено число, като добавят окончание към съществителните имена в мъжки род. Трудността на този етап е свързана с усвояването на различните окончания за мъжки род. Поради тяхното многообразие в българския език, акцентът е само върху най-характерните: **-и** (за многосричните думи) и **-ове** (за едносричните думи). Всички останали окончания за множествено число на съществителните имена от мъжки род на този етап остават

на заден план. Някои от най-употребяваните думи са предложени в речник, за да се запомнят готови словоформи.

Третият етап е свързан с развитието на умения у билингвите да образуват множествено число, като заменят окончанието при съществителните имена в женски и в среден род.

В края на обучението по този подраздел се очаква учениците да могат да разграничават по окончанията думите в единствено и думите в множествено число, а така също да знаят най-употребяваните окончания за множествено число.

Раздел „Приятелството на думите”

Към тази част от методическата работа се пристъпва само ако учителят е убеден, че обучаваните могат сравнително успешно да определят рода на съществителните имена. Това е основата, върху която ще се формират уменията за съгласуване по род и число. Първоначално езиковият материал, включен в учебните задачи, е подбран така, че да включва само словосъчетания, в които прилагателното и съществителното са с еднакви окончания за род и число. Например: *малкаа улица, малкоо село, малкии къщи*. Когато учителят се убеди, че обучаваните билингви могат да съгласуват прилагателни и съществителни имена с еднакви окончания за род и число, като се ръководят както от формалнограматическите, така и от лексико-семантичните им признаци, може да премине към използване на езиков материал, при който няма подобно единство в окончанията (например: *отровнаа змия; доброо дете* и т.н.). Разбира се, това е възможно само когато съответните думи са от активния речник на учениците.

Раздел „Хитростите на малките думи”

Този раздел от обучението е свързан с усвояването на умения за правилна употреба на предлозите, на отрицателните и възвратните форми на глаголите, а така също на съюзи и на местоименията.

Първият компонент е свързан с позицията на предлога спрямо съществителното име. Чрез система от учебни задачи обучаваните следва да се приучат да поставят предлога винаги пред думата, с която той се свързва. С особена важност са задачите за заучаване на готови образци на правилни връзки между думи.

Вторият компонент е с цел да се усвоят значенията на най-употребяваните предлози. Целта е билингвите да се ориентират в значението на съответния предлог и да запомнят образци на синтактични конструкции, в които той се употребява. Акцентът е

върху най-често употребяваните предложни словосъчетания. Значението на всеки предлог се представя на учениците не описателно, а чрез конкретни ситуации, визуализирани чрез илюстрация. Използват се и задачи за редактиране на предложни словосъчетания, при които предлогът е погрешно поставен след пълнозначната дума (*птичка дърво върху* и т.н).

Раздел „Трудности при съставяне на изречения”

В тази част обучението целта е билингвите да се приучат да изграждат изречения, като поставят подлогът и сказуемото в съседство. Основно място заемат задачите за разширяване на изречение. Наред с тях се използват и следните типове учебни задачи:

- задачи за изграждане на изречения по образец;
- задачи за подреждане на думи в изречение;
- задачи за допълване на пропуснати думи в изречение;
- задачи за редактиране на неправилно съставени изречения;
- задачи за самостоятелно съставяне на изречение по илюстрация.

Изпълнението на тези задачи винаги е подпомогнато от илюстративен материал, който насочва децата към съответните изречения. От голямо значение е и помощта на учителя, който при необходимост насочва своите ученици, като им дава образец на дейността.

Обучението по предложената дидактическа технология се осъществява продължително и системно, но не може да се очаква, че резултатът ще е значителен. Достатъчно е в края на втори клас обучаваните билингви да могат да съставят текст от 20-30 думи, в който да използват кратки изречения с изключително опростени конструкции и с думи, които са използвали често в хода на обучението. Важното е в този кратък текст да няма граматически грешки.

4.1.2. ДИДАКТИЧЕСКА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ИЗБИРАЕМА ПОДГОТОВКА НА УЧЕНИЦИ, СЛАБОВЛАДЕЕЩИ БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Тази технология се използва в случаите, когато липсват условия за специализирано цялостно обучение по български език на билингви с доминиращ майчин турски или ромски език. Обучението по нея се реализира едновременно със задължителната подготовка, съответстваща на учебната програма по български език за втори клас, единна за всички ученици, независимо от равнището на владеене на

езика. Ролята му е да компенсира допуснати дефицити при усвояването на учебното съдържание по български език за втори клас. Ето защо разделите в тази технология следват общата структура на традиционното обучение, като добавят към нея и теми, които са от изключителна важност за билингви, слабовладеещи български език - „Съгласуване на думите”, „Словоред на изречението” и „Правилна употреба на предлози, местоимения и частици”.



Като основа на методическата работа се използва авторското учебно помагало „Български език в картинки”, предназначено за уроците по задължително избираема подготовка при трудности в усвояването на българския език. Всяка от темите в това помагало се доразвива с допълнителни учебни задачи от съответния тип.

Разделите в обучението са следните:

Раздел „Думите при общуване”

Този раздел е насочен към правилната употреба на думите в българската реч на второкласниците с доминиращ майчин език. В него са включени две основни теми – речев етикет при общуване на български език и правилна употреба на предлозите.

Раздел „Правопис”

Във втори клас билингвите, заедно със своите връстници, добре владеещи българския език, изучават двете основни правописни правила – правопис при редукция на гласните и правопис при обеззвучаване на съгласните. Подходът обаче е различен. За разлика от децата с голям опит в използването на българския език, учениците с ромски и с турски произход трудно могат да съотнесат изговора на думата с нейната писмена форма, за да открият съществуващите несъответствия между звук и буква. Те нямат и нужния лексикален запас, който би им позволил да намират съответните думи за проверка при съмнение в правописа. Ето защо при тях правописните учебни задачи се строят не по обичайния начин (например: открийте дума за проверка на пропуснатата буква в думата *p_кавица*), а в обратен ред (например: като знаете как се пише думата *път*, напишете пропуснатата буква в думата *n_тека*). По този начин, от една страна, обучаваните научават, че думите в българския език винаги се пишат с точно определени букви, независимо от различията при изговора. От друга страна, те запомнят графичния образ на тези думи,

включително и буквите, при които обикновено грешат дори и децата, за които българският език е роден. Когато се налага ученикът да напише научената дума, нейният сканиран образ изниква в съзнанието му и той възпроизвежда без грешка нейния буквен състав, дори и да не знае правописни правила. Методическата работа за овладяване на правописните правила продължава и във всеки от следващите уроци, при които се изучават частите на речта.

Раздел „Думите в речта”

В този раздел предмет на усвояване са три от частите на речта – съществителни имена, прилагателни имена и глаголи. Акцентът е върху съгласуването на думите. Ето защо в този раздел особено голямо място е отделено на темите, свързани с усвояване на граматическите категории „род” и „число”. Тези теми предшестват темите, свързани с въвеждането на понятията „съществително име” и „прилагателно име”. Целта е билингвите да се ориентират най-общо в разграничението на думите по род и число. По този начин се създава основата, върху която да се усвояват темите, свързани конкретно с граматически род и число на съществителните имена, а впоследствие и на прилагателните имена.

Раздел „Изреченията в българския език”

В този раздел предмет на усвояване са двата вида изречения по цел на изказването – съобщителни и въпросителни. Акцентът в обучението по темите от този раздел е върху усвояването на образци на правилен словоред. Всяка дейност на обучаваните билингви е свързана с илюстративен материал, който ги насочва към комуникативната ситуация, в която се използва съответното изречение. Някои от задачите предпоставят и възможности за допълнителна работа, свързана с умения за преразказване в устна форма. За целта се използват илюстрации от познати приказки. Това дава възможност както за упражнения по конкретната тема, така и за развитие на устната реч.

4. 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ КУРСОВЕ НА ОБУЧЕНИЕ

4.2.1. ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Експерименталната работа за апробиране на двете предложени дидактически технологии се осъществява в продължителен период, тъй като изследването се провежда в два етапа – първият етап е свързан с опитна работа за конструиране на съответната технология, а през

втория етап изготвената технология се прилага в нейния окончателен вариант.

В основата на експерименталното обучение са система от уроци, подготвени и проведени от самия експериментатор. Тези уроци се изнасят в присъствието на учители от тези училища, след което подробно се обсъждат, внасят се съответните промени и се провеждат по същия начин от учителите в екипа с второкласници от другите класове в същите училища. В края на всеки от двата експериментални курса се установяват резултатите от обучението. След успешната апробация на всяка от дидактическите технологии се подготвя съответното учебно помагало, което включва основните типове учебни задачи, които са изпълнявани от обучаваните билингви в хода на експерименталната работа.

Впоследствие по тези две дидактически технологии, в окончателния им вариант, се организира експериментално обучение. Това обучение се провежда от учители, които разполагат не само със съответното учебно помагало, но и с комплекта видеоматериали от уроците, изнесени от експериментатора. Преди осъществяването на експерименталната работа учителите преминават обучение, в което те не само се запознават със спецификите на съответната дидактическа технология, но и се научават сами да съставят подобни учебни задачи, които да приложат в хода на провежданото от тях обучение. По този начин, от една страна, предложените дидактически технологии се обогатяват с нови учебни материали и се проектират съобразно с конкретната образователна среда в съответните класове на училищата, допълнително включени в опитната работа. От друга страна, експерименталният курс се мултиплицира и в резултат на това постепенно се разширява обхватът на изследваните лица, с които се провежда обучението по предлаганите две технологии.

В настоящото изследване са обработени резултатите само на онази част от учениците, които са участвали в експерименталните курсове под прякото наблюдение на експериментатора. Обхватът на изследваните билингви е следният:

В проведения експериментален курс по технологията за специализирано обучение на билингви са включени общо 104-ма ученици през периода 1999 – 2004 година. През учебната 1999/2000 година в него участват 18 второкласници с ромски произход от ОУ „Братя Миладинови” в град Сливен и 30 второкласници с майчин турски език от СОУ „Отец Паисий” в град Куклен, Община Куклен,

Пловдивска област. През учебната 2000/2001 година експерименталното обучение се провежда с 32-ма български ученици с турски произход в двете училища - ОУ „Васил Левски” в село Равен, община Момчилград, Кърджалийска област, и СОУ „Н. Й. Вапцаров” в град Момчилград, Кърджалийска област. През учебната 2003/2004 година курсът на обучение е организиран с 24-ма второкласници с майчин турски език от ОУ „Панайот Волов” в квартал Долни Воден на Асеновград, Пловдивска област.

При апробацията на дидактическата технология за допълващо обучение в уроците по задължително избираема подготовка участват 119 ученици, обучавани в периода 2005-2008 година. В експерименталното обучение през учебната 2005/2006 година са обхванати 23-ма турскоговорещи второкласници с ромски и с турски произход, учещи в ОУ „Никола Й. Вапцаров” в град Асеновград, Пловдивска област, и 22 деца с майчин ромски език от НУ „Св. Паисий Хилендарски” в град Нова Загора, Сливенска област. През учебната 2006/2007 година обучението е проведено с 49 второкласници с ромски произход в ОУ „Христо Ботев”, квартал Победа на град Бургас, а през 2007/2008 – с 25 ученици с турски произход в СОУ „Христо Ботев” село Чорбаджийско, община Кирково, Кърджалийска област.

Резултатите от обучението се установяват чрез диагностични процедури, които се провеждат в началото и в края на експерименталната работа със съответната група ученици. Диагностиката се осъществява чрез **инструментариум**, който е еднакъв за всички участници в експерименталното обучение и който цели да се установят уменията на изследваните ученици да си служат с граматически правилен български език. Този инструментариум е модифициран съобразно особеностите на двете технологии, които се апробират.

И при двете обучения вариантите на диагностичните инструментариуми за входно и изходно ниво са напълно идентични като структура и се различават само по езиковия материал. Целта е началната и крайната диагностика да бъде осъществена по еднакъв начин, за да може коректно да се сравняват получените резултати в началото и в края на обучението.

При апробацията на дидактическата технология за специализирано обучение ефектът от приложението ѝ се оценява чрез сравняване на постиженията на обучаваните ученици със

съответстващите им резултати на ученици от контролни групи, обучавани по традиционно установената методика в българските училища. При експерименталната проверка на дидактическата технология за допълващо обучение в уроците за задължителноизбираема подготовка не се налага използване на контролни групи, тъй като е ясно, че всяко допълнително обучение повишава общия успех на учениците. Ето защо ефектът от проведения експериментален курс се установява чрез индивидуалните постижения на всеки един от участниците в обучението, като се сравняват неговите резултати в началото и в края на експеримента.

Всички резултати от експерименталното обучение се оценяват по критерия *граматическа правилност*. Съответстващите му показатели са следните:

- неправилно изпълнение на диагностичната задача – 1 точка;
- частично правилно изпълнение – 3 точки;
- правилно изпълнение – 5 точки.

Тези показатели са съобразени с това, че повечето от диагностичните задачи включват минимум по три варианта на съответната езикова ситуация. Ако ученикът се е справил с всички варианти, приема се, че е изпълнил правилно задачата. Ако изследваният е решил правилно две трети от възможните варианти, счита се, че изпълнението е частично правилно. Ако ученикът не е съумял да намери правилното решение на нито един от вариантите, неговото изпълнение се оценява като неуспешно. В случай че изследваното лице е изпълнило правилно само една трета от възможните варианти, неговото изпълнение също се смята за неуспешно, тъй като се допуска, че това е случайно попадение.

4.2.2. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОТО ОБУЧЕНИЕ

В тази част от разработката се анализират резултатите от приложението и на двете дидактически технологии. За удобство при описанието на диагностичните процедури, в тази част от настоящата разработка проведените експериментални обучения се наричат условно *първи експериментален курс* (за специализираното обучение в условия на билингвизъм) и *втори експериментален курс* (за допълващото обучение в уроците по задължителноизбираема подготовка).

Анализ на качествата на диагностичния инструментариум

Качествата на двата инструментариума, чрез които се определят резултатите от обучението по двата експериментални курса, се оценяват още при първите процедури за установяване на входното равнище. Проверява се дали двата комплекса диагностични задачи са подходящи за установяване на резултатите. Формулират се следните две хипотези:

$\square_0: \square_{\eta} = 0$, тоест диагностичните задачи не диференцират учениците;

$\square_0: \square_{\square} = 0$, тоест диагностичните задачи не показват нивото на развитие на всеки ученик.

Проверката на тези хипотези е чрез двуфакторен дисперсионен анализ, които се осъществява по теста на Такей за неадитивност¹, като се допуска вероятност за грешка 5%..

Резултатът относно диагностичния инструментариум за първия експериментален курс е следният:

$$\square_{0,05;29/145} = 1,71 \div 1,68 \qquad \square_{0,05;5/145} = 4,40 \div 4,38$$

$$2,39 > 1,71 \qquad \qquad \qquad 6,59 > 4,40$$

При диагностичния инструментариум за втория експериментален курс стойностите на F са следните:

$$\square_{0,05;22/110} = 1,84 \div 1,81 \qquad \square_{0,05;5/110} = 4,40 \div 4,38$$

$$2,93 > 1,84 \qquad \qquad \qquad 9,03 > 4,40$$

Тъй като и четирите коефициента са по-големи от посочените техни критични стойности, то двете нулеви хипотези се отхвърлят и се приемат алтернативните хипотези, тоест диагностичните задачи диференцират учениците и показват нивото на развитие на всеки ученик. Следователно може да се приеме, че и двата инструментариума са подходящи, за да се установят резултатите от диагностичните процедури.

Анализ на резултатите от първия експериментален курс на обучение

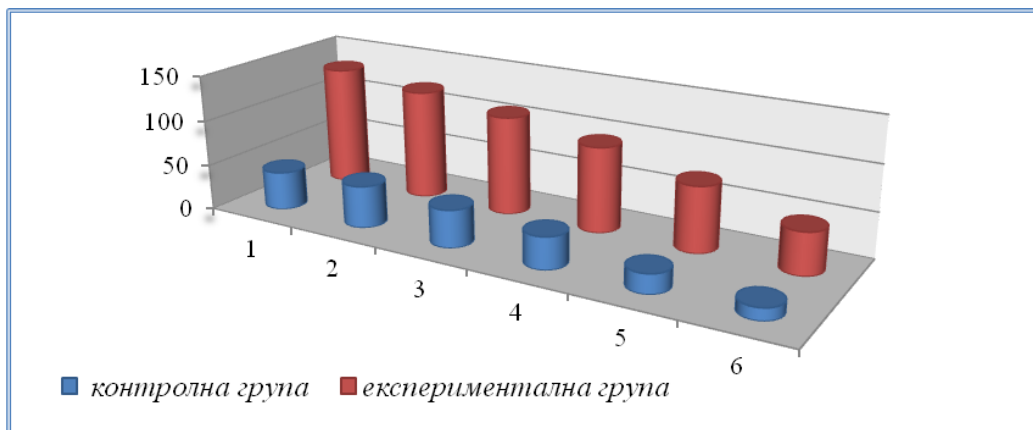
Ефектът от проведения курс се оценява чрез съпоставка на експерименталната група с контролна група, съставена от 62 второкласници от същите училища, но които не са включени в обучението по предлаганата дидактическа технология.

¹ Клаус Г., Х. Ебнер. Основи на статистиката за психолози, социолози и педагози. София: Наука и изкуство, 1971. с. 287-292

Преди започването на експерименталното обучение се проверява дали двете групи са равностойни по отношение на параметрите, които се оценяват. За целта се сравняват резултатите от входното ниво на експерименталната и на контролната група. Статистическата проверка се осъществява чрез *теста на Колмогоров-Смирнов*, като се определя абсолютната стойност на разликата между кумулативните релативни честоти $F_1(x) - F_2(x)$. Резултатът е следният: $D = 0,11197$ и $D_{\alpha}; D_{1}, D_{2} = 0,218$. Тъй като $D = 0,11197 < 0,218$, тоест $D < D_{\alpha}; D_{1}, D_{2}$, приема се нулевата хипотеза, че променливата има едно и също разпределение в двете генерални съвкупности. Следователно между входните равнища на двете групи няма статистически значими различия.

В края на експерименталното обучение отново се сравняват резултатите от диагностиката на изходното равнище, като отново се използва тестът на Колмогоров-Смирнов. Сравняват се разликите между броя на точките в началото и в края на обучението при всеки ученик от контролната и от експерименталната група. Тези данни се сравняват и от гледна точка на изпълнението на отделните диагностични задачи, за да се определи при кои от разделите в обучението е постигната по-висока успеваемост при учениците от двете групи. Резултатът е онагледен чрез следната графика:

Графика за сравнение на постиженията на при всяка от диагностичните задачи в края на обучителния период



Сравнението показва, че резултатите в експерименталната група са много по-високи от резултатите в контролната група. Това е доказателство, че обучението по предложената технология е много по-ефективно в сравнение с традиционно провежданото обучение.

Оказва се, проведеното експериментално обучение е с най-голям ефект по отношение на ориентацията на обучаваните в граматическите категории род и число. В края на обучението си те се справят със задачите за определяне на рода и числото на съществителните и на прилагателните имена много по-успешно в сравнение с техните достижения в тази посока преди експерименталната работа. Това безспорно влияе и на техните умения за съгласуване на думите.

Значителен ръст се установява и при резултатите, свързани със словоредното оформяне на изречението. Повечето от обучаваните се справят успешно, когато трябва да подредят думи в кратко изречение. За разлика от децата от контролната група, които и в края на втори клас образуват изречения с неправилен словоред като *Люлка на момчето люлее се*, учениците в обучителния курс са се приучили да изнасят сказуемото напред в изречението и да го поставят в близост до подлога. Те имат успех и при позиционирането на предлозите и на частицата за възвратност. Наблюденията в хода на експерименталната работа показват, че някои от обучаваните второкласници могат да поправят словоредна грешка, посочена им от учителя. Като цяло обаче участниците в експерименталния курс продължават да допускат много грешки, когато от тях се изисква самостоятелно да съставят изречения. Явно, за да се стигне до етап, в който обучаваните билингви използват правилен словоред в своята устна и писмена реч, е необходима твърде обемна и системна методическа работа, организирана по подобие на учебната дейност в експериментираната технология.

Голям напредък се забелязва и по отношение на правилната употреба на изучаваните предлози. Към това насочват не само данните от диагностиката в края на експерименталния курс, но и наблюденията в хода на обучението. Оказва се, че прилаганата дидактическа технология е повлияла положително, тъй като обучаваните билингви сами забелязват някои от грешките си в своята устна реч и се опитват да ги поправят, като търсят помощта на учителя си. Разбира се, това съвсем не е достатъчно, но е добро начало на продължителна и целенасочена методическа работа за цялостното отстраняване на грешки от подобен тип.

Съществени изменения са настъпили и при уменията на учениците да членуват правилно думи от женски и среден род – и в единствено, и в множествено число. Изследваните ученици и в края

на експерименталното обучение продължават да допускат грешки при определителния член на думите (например: *Детето изпусна хвърчилота*), но се чувстват много по-уверени, когато трябва да решат дали конкретната дума трябва да бъде членувана или да остане в основната си форма. Без съмнение, това на първо време е напълно достатъчно, тъй като основният тип грешки, които билингвите допускат при членуването, е излишното поставяне на определителен член при думи, които в конкретната езикова ситуация не следва да се членуват.

Повишаване на резултата е постигнато и при образуването на отрицателните форми на глаголите. Наистина, в случая става въпрос за елементарни употреби, но дори и те са голяма трудност за обучаваните билингви. Ето защо този повишен резултат може да се приеме за успех, който осигурява резултатност и на последващото обучение за правилна употреба на отрицателната частица при глаголите, независимо от тяхното лице, число и време.

В края на експерименталния курс обучаваните билингви се справят по-успешно и при използването на местоименията. Значително с по-голяма лекота те употребяват правилно личните местоимения, макар че все още част от обучаваните продължават да грешат по отношение на граматическия род (*То копае, а то полива*). По-трудно се оказва преодоляването на грешките при притежателните местоимения. В особено голяма степен това се отнася за кратките им форми – например: *...а носът ни* (вместо: *му*) *ще е от морков*). Това обаче не е неочакван резултат, тъй като при лингвистичното прогнозиране се определи, че билингвите изпитват твърде сериозни затруднения при употребата на този вид местоимения поради големите различия между майчиния и българския език. Естествено е, че преодоляването на грешките при местоименията е продължителен процес, който следва да се реализира в значително по-големи времеви граници.

Като цяло, може да се определи, че в резултат на проведения експериментален курс билингви постигат значителен напредък, макар и в рамките само на една учебна година. Това е показател за ефективността на прилаганата дидактическа технология и би следвало обучението по нея да обхване целия начален етап на СОУ. Това ще се отрази благоприятно на децата с ромски и с турски произход не само при обучението им по български език, но ще има ефект върху цялостното им личностно развитие.

Анализ на резултатите от втория експериментален курс на обучение

В основата на този анализ са достиженията на всеки от обучаваните по отношение на граматическата правилност в неговата българска реч. За целта се сравняват резултатите от диагностиката на началото и в края на експерименталното обучение.

Разликите между входното и изходното ниво се проследяват по статистически път чрез сравняване на резултатите на всеки ученик в началото и в края на експерименталното обучение. Статистическата обработка се осъществява чрез *теста t за корелиращи се извадки* по формулата¹:

Полученият
с табличната
разпределението
Установява

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=0}^n d_i^2 - n \cdot \bar{d}^2}{n(n-1)}}$$

коэффициент се сравнява
стойност на
t.

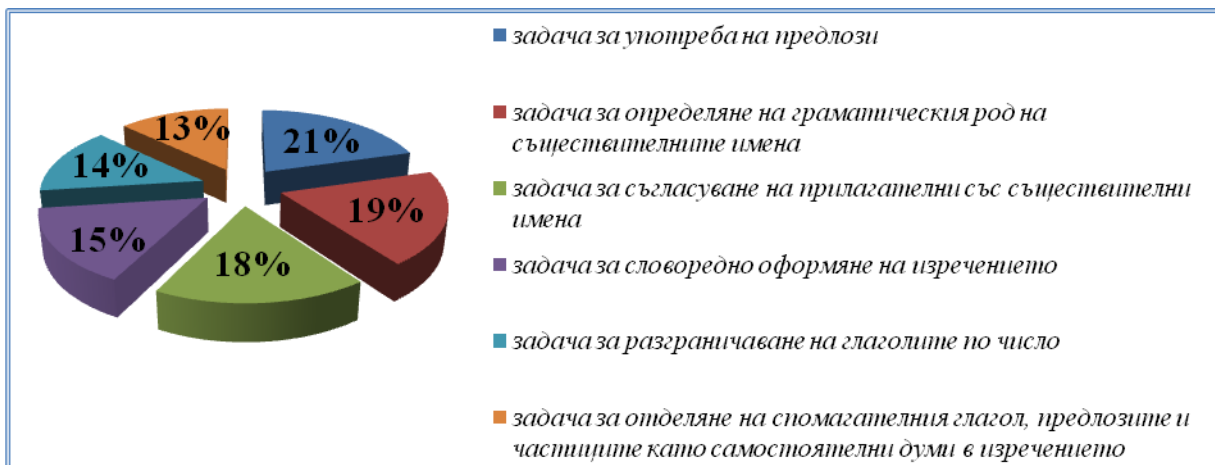
се, че $\square = 62,43 >$
 $\square_{0,001:118} = 3,375$, тоест наблюдаваната променлива приема при изходното ниво по-големи значения, отколкото има на входното ниво. Това е свидетелство за безпорен ръст в постиженията на учениците, участвали в експерименталния курс.

От значение е да се провери в кои направления на методическата работа резултативността е най-голяма. С оглед на това се сравняват постиженията на учениците при изпълнението на отделните диагностични задачи.

Тази разлика се проверява по статистически път, като се използва *тест t за корелиращи се извадки*. Сравняват се различията между резултатите от входното и изходното ниво при всяка от задачите от диагностичния инструментариум. Установява се, че всички коефициенти на корелация са по-големи от критичната стойност на t-разпределението, която е $\square_{0,05:118} = 1,98$. Това означава, че между изпълнението на отделните диагностични задачи има статистически значими разлики. Съотношението между постиженията е представено и графически:

¹ Граничина, О. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований. Санкт-Петербург : ВВМ, 2012. 93 с. ISBN 978-5-9651-0617-2.

Диаграма за съотношението между постиженията по отделните диагностични задачи, изпълнени в края на втория експериментален курс



Оказва се, че експериментът е с най-голяма ефективност по отношение на правилната употреба на предлозите. Разбира се, трябва да се има предвид, че диагностиката в края на обучението е свързана с използването само на предлози, които са включени в учебното съдържание на проведения експериментален курс. В този смисъл в речта на обучаваните билингви не са отстранени грешките при употребата на другите предлози, които, макар и по-рядко употребявани, също присъстват в речта на изследваните ученици.

Високи резултати се отчитат и при изпълнението на първите две задачи, свързани с определянето на рода на съществителните имена и със съгласуване на прилагателните имена по род и число със съответното съществително име. Успехът при ориентацията в родовите характеристики на съществителните имена вероятно се дължи и на двата урока от задължителната подготовка, но определено те не са достатъчни, за да се постигнат подобни високи резултати в тази посока. По отношение на съгласуването обаче, може да се твърди, че постиженията на изследваните ученици се дължат изцяло на проведения експериментален курс, тъй като в традиционното обучение на второкласниците не е отделено място на методическа работа за формиране на умения за съгласуване, защото този проблем съществува само при билингвите с доминиращ майчин език.

Експерименталното обучение е повлияло положително и на уменията за словоредно оформяне на изречението. Разбира се, става въпрос само за прости изречения като тези, които са използвани при диагностиката. В своите писмени работи обаче учениците

продължават да допускат неправилен словоред, особено при простите разширени и при сложните изречения. Обучаваните билингви продължават да изпитват трудности и когато трябва да подредят предложени им думи в изречения, ако тези думи са в по-голямо количество. Това означава, че методическата работа за усвояването на умения за правилен словоред следва да се осъществява поетапно, като постепенно се преминава от елементарни изречения към изречения с по-сложни синтактични структури. Важното е обаче да се положат правилно основите, ето защо в началото се работи с възможно най-опростени конструкции на изречения. По този начин билингвите напредват по-резултатно, радват се на своя успех и се чувстват по-уверени в уроците по български език.

Подобрени са и резултатите, свързани с разграничението на глаголите по число. Това обаче се отнася само когато съпоставяните глаголи са в едно и също лице. Обучаваните билингви се затрудняват, когато трябва да сравнят единствено и множествено число на глаголи, различни по лице (например: *той чете, ние четем*). Още по-трудно се справят и при разлики в глаголните времена (например: *аз говоря, ние казахме*). Както бе установено и при лингвистичното прогнозиране, грешките при употребата на глаголите са най-трудно отстранявани. Това означава, че методическата работа в тази посока трябва да присъства във всички степени на СОУ, и то като допълващо обучение, тъй като в учебното съдържание на основния курс по български език не са включени подобни теми, подходящи само за билингви с доминиращ майчин език.

Ръст в постиженията има и по отношение на употребата на спомагателния глагол съм и на частиците за възвратност. Разбира се, резултатността е главно по отношение на осъзнаването им като самостоятелни думи в потока на речта. Обучаваните билингви и в края на експерименталната учебна година продължават да използват неправилни форми на спомагателния глагол и да заменят една с друга възвратните частици *се* и *си*. Постигнатото обаче никак не е малко, като се има предвид, че и децата, за които българският език е роден, допускат много грешки при разделното писане на тези думи.

Като цяло може да се обобщи, че проведеното допълващо обучение в уроците за задължително избираема подготовка не само че е задълбочило знанията, уменията и компетентностите, предвидени в учебната програма по български език за втори клас, но и надхвърля очакваните резултати в нея, тъй като в традиционното обучение не са

предвидени теми за предлозите, спомагателния глагол и частиците, а в експерименталния курс тези теми са широко застъпени.

Важно е да се определи и ефектът от експерименталното обучение при двете основни групи обучавани – второкласниците с ромски и с турски произход. За целта се сравняват техните постижения.

Началната хипотеза, която се проверява, е, че експерименталното обучение е по-резултатно за децата с майчин ромски език. Основанията за тази хипотеза са изводите, направени от предходните изследвания – контрастивно-съпоставителният анализ, който показва, че ромският език е по-близък по своите граматически особености до българския език, отколкото майчиния език на децата от турския етнос; лингвистичният анализ на писмената реч, който доказва, че количеството на граматическите грешки на децата роми е значително по-малко в сравнение с граматическите неправилности в българската реч на изследваните турскоговорещи ученици.

Тези очаквания и прогнози се проверяват по статистически път. На обработка се подлагат само резултатите от училищата в град Нова Загора и в село Чорбаджийско, тъй като част от учениците с ромски произход от училищата в Бургас и Асеновград се самоопределят като турскоговорещи.

Резултатите между двете групи ученици се сравняват чрез критерия на Стюдънт по формулата:

$$t_{emp} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} \cdot (n_1 + n_2 - 2)}$$

Където: D_x и D_y са дисперсиите на двете сравнявани извадки.

Установява се, че дисперсията на извадката ученици с ромски произход е $D_x = 0,696$, а дисперсията на извадката ученици с турски произход е $D_y = 0,458$. Зависимостта между тях е $r_{xy} = 1,2$. Изчисленото емпирическо значение на критерия се сравнява с критическото значение $t_{кр} (0,5; 22 + 25 - 2)$ от таблицата за значим интервал на вариация на Стюдън, като се избира вероятност за сигурност $\alpha=5\%$. Тъй като $t_{emp} = 1,2 < t_{кр} = 3,171$, нулевата

хипотеза се отхвърля и се приема нейната алтернативна - различията между резултатите на учениците от двете групи са несъществени.

Оказва се, че въздействието на експерименталното обучение е с еднакъв ефект и за двете групи обучавани ученици. Това противоречи на оформилите се очаквания, затова се налага допълнително проучване на условията, в които се провежда обучението в двете сравнявани групи ученици. В оценката на тези условия се включва по-широк кръг специалисти – учители на други класове от същото училище, училищен психолог от Сливен, директорите на двете училища. Сравнението на социокултурната среда на двете общности – ромските деца от Сливен и децата от село Чорбаджийско, показва, че и двете групи ученици живеят в изолирана езикова среда, в която се използва изключително само майчиния език. Това се отнася не само за техния семеен кръг, но и за всички други социалните контакти, които тези деца осъществяват в своето ежедневие. Оформят се обаче и много съществени различия. Най-важните от тях са следните:

- мотивацията за учене;
- отношението на родителите;
- Специфични характеристики на учениците.

Тези разлики в условията, при които протича обучението на децата от ромския и от турския етнос, обясняват в голяма степен защо в експерименталния курс на обучение не се е получил очакваният ефект при ромските ученици. Оказва се, че те губят своя шанс да усвоят българския език много по-бързо и по-лесно в сравнение със своите връстници от турския етнос в България.

Сравнителен анализ на резултатите от двата експериментални курса

Сравняването на постиженията при двете дидактически технологии се осъществява, като се изследва разликата между входното и изходното ниво на всеки участник в двете експериментални обучения. Зависимостта между началното и крайното състояние на установените величини се характеризира чрез *корелационния коефициент на Пирсон – Браве* по формулата:

$$r = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

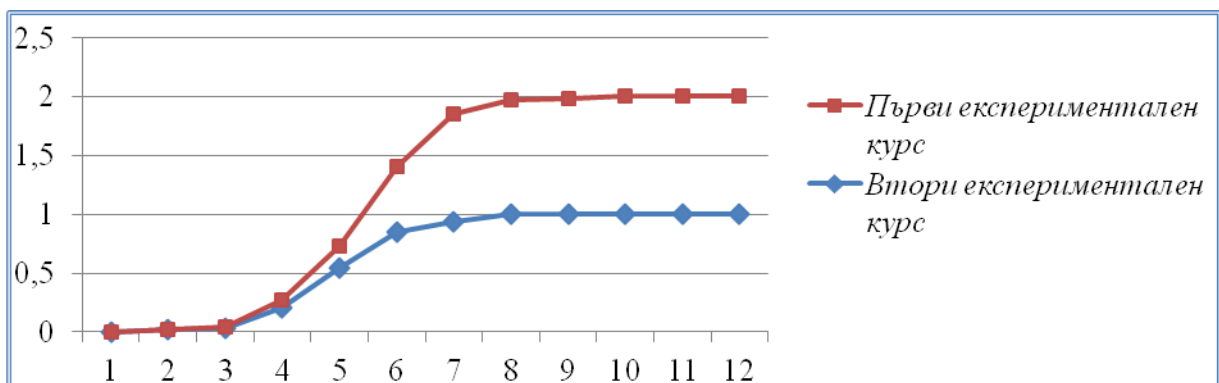
Където:

- n - броя на измерените двойки числа;
- x_i - измерената величина на променливата X ;
- y_i - измерената величина на променливата Y .

Установява се, че стойността на двата коефициента на корелация е 0,83 за първия курс и 0,64 за втория. Разликата между тях е видима, но е възможно да е случайна. Ето защо се налага това да се провери по статистически път. Нулевата хипотеза е, че двете извадки принадлежат към генерални съвкупности, чиито коефициенти на корелация са без статистически значима разлика – тоест $H_0: \rho_1 = \rho_2 = \rho$. Тази хипотеза се проверява чрез абсолютната стойност на разликата $\Delta = (\rho_1 - \rho_2)$. За целта се налага двата коефициента $\rho_1 = 0,83$ и $\rho_2 = 0,64$ да се преобразуват в r_1 и r_2 , като се използва трансформацията z на Фишер. Изчисленията за обработка на данните са в Приложение №14. Крайният резултат се сравнява с $t_{0,05} = 0,35$. Тъй като $|t| = 0,48 > 0,35$, нулевата хипотеза се отхвърля и се приема алтернативната, че двете извадки принадлежат към генерални съвкупности, които имат различен коефициент на корелация.

Съотношението между резултативността на двата експериментални курса може да се проследи и чрез кумулативните честоти на двете извадки. Те са представени графично чрез следната хистограма:

Хистограма за кумулативните честоти на резултатите от двата експериментални курса



Сравнението насочва към извода, че по-високи резултати са получени при експерименталната проверка на дидактическата

технология, реализираща се чрез цялостно специализирано обучение на билингви с доминиращ майчин език. В случая обаче трябва да се отчете фактът, че има неравнопоставеност между продължителността на двата експериментални курса. Първият се провежда в неограничените рамки на времето за следобедни занимания и летните курсове. Интензивността на учебните занятия се определя от учителя, който преценява какъв да е обемът на учебната дейност и как тя да се разпредели във времето така, че тя да е съобразена не само общата училищна натовареност на учениците, но и с техните нагласи и готовност за участие в езикови занимания. Вторият курс се провежда само в рамките на уроците за задължителноизбираема подготовка, които са 32 учебни часа за цялата учебна година. Тези уроци се провеждат по точно определен график, независимо от емоционалното и психическото състояние на обучаваните.

Тези несъответствия ще се отстранят с въвеждането на целодневната организация на учебния процес, която към днешна дата все още не е реализирана във всички училища в РБългария поради липса на необходимите ресурси. В случай, че децата от ромския и турския етнос посещават редовно не само учебните занятия, но и следобедните занимания в училище, то двете предлагани дидактически технологии биха могли успешно да се съчетаят една с друга. Без съмнение, тогава ефектът ще е много по-голям.

Анализът на резултатите от двата проведени експеримента с обучаващ характер насочва към основния извод, че и двата курса на обучение са с голям положителен ефект. Разбира се, получените успехи не е съизмерим с желанията и намеренията на експериментатори и педагози, но не бива да се очаква, че в рамките на една учебна година могат да се отстранят граматическите грешки в българската реч на билингви с доминиращ майчин език. Без съмнение, успешният преход от майчин език към добро владение на българския език е продължителен процес, който обхваща целия курс на обучение в началния етап на СОУ, а понякога може да продължи и през следващите етапи. Важното в случая е, че за разлика от традиционното обучение, учениците от ромския и турския етнос в България усвояват българския език по дидактически технологии, специфични за тяхната билингвиална среда. Това поставя тяхното езиково обучение на нова основа, която гарантира по-висока успеваемост в сравнение с обучението, при което билингвите с

доминиращ майчин език изучават българския език с методи и средства, характерни за родноезиково обучение.

ИЗВОДИ

Проведеното изследване потвърждава очакванията, че голяма част от трудностите, които учениците билингви с турски и с ромски произход изпитват при овладяването на българския език, се дължат както на големите различия между майчиния и българския език, така и на несъвършенства в методическата работа. ***Резултатите от проведените два експериментални курса доказват издигнатата хипотеза, че е възможно да бъде оптимизиран процесът на овладяване на българския език от ученици, които в ежедневието си речева практика си служат предимно със своя майчин турски или ромски език.***

Това обобщение може да бъде конкретизирано в следните изводи:

1. Сравнителният анализ на образователните програми, използвани в световната училищна практика при обучението на деца от езикови малцинства, има като свой резултат извеждането на пет основни модела на билингвиално обучение – обучение чрез посредничеството на майчиния език; двуезиково обучение в смесена езикова среда; обучение чрез пълно потапяне в официалния език; обучение с факултативно изучаване на майчиния език; многоезично обучение на деца от езиковите малцинства. Проекцията на тези модели в българската образователна система показва, че повечето от тях са приложени в България под формата на експериментални курсове, които не са се утвърдили като успешни. Това налага за българските деца с доминиращ майчин турски и ромски език да се създадат специализирани учебни помагала, основани върху описаните добри практики, чрез които се осъществява образователната интеграция на деца на мигранти в Канада, Белгия, САЩ, Франция, Унгария и др.

2. В резултат на направения контент анализ относно граматическия строй на майчиния турски език в съпоставителен план с този на книжовния турски език се констатира съществени различия главно по отношение на падежните форми, глаголните времена и конструирането на сложните подчинени изречения. Установя се, че в майчиния турски език съществуват граматически конструкции, характерни и за книжовния турски език – устойчив словоред, наличие

на изафет, на следлози и на словообразователни наставки за принадлежност, за сказуемност и за отрицание. Разкритите граматически особености на майчиния турски език са основа да се определят конкретните специфики при прехода от езика, който е пръв за децата от турския етнос, към езика цел – изучавания български език.

Съпоставката между майчиния турски и майчиния ромски език показва, че по своите граматически особености езикът на ромските деца е значително повлиян от българската граматика, което е условие за значително по-лесно усвояване на българския език. Въпреки това се оказва, че в писмените текстове на изследваните ромски ученици има твърде много граматически грешки.

3. Граматическата неправилност в речта на изследваните билингви с турски и с ромски произход се дължи на съществената разлика между двата майчини езика и усвоявания български език. При лингвистичното прогнозиране и лингвистичния анализ в настоящото изследване се установява, че най-значими са различията по отношение на категорията „граматически род”, което е в основата на неумението на билингвите да съгласуват правилно думите в българския език. Наред с това, затрудненията на билингвите произтичат и от различията в темпоралните системи на двата езика, от различните способности за изразяване на множествеността, от противопоставянето предлози/следлози, от коренно противоположния характер на средствата за изразяване на синтактичните отношения между думите в речта и т.н. Най-често допусканите грешки са при съгласуването на думите, при словоредното оформяне на изречението, при употребата на предлози и във формите на глаголите. С голяма устойчивост са и грешките при членуването, при използването на местоименията, при спомагателния глагол и при употребата на частици.

Причина за тези грешки е и обстоятелството, че билингвите с турски и с ромски произход изучават българския език не като втори език след майчиния, а по методическа система, предназначена за деца с богата речева практика на български език. Съществен недостатък на сегашното обучение е и фактът, че билингвите изучават неприсъщи за техния речев опит граматически категории при същия обем на методическата работа, както и учениците, за които българският е първи език. Тези методически нецелесъобразности поставят децата от турския и от ромския етнос в неравностойно положение спрямо

техните връстници от езиковото мнозинство в България. Това обрича много от тях на неуспех, тъй като не могат да преодолеят езиковата бариера по пътя на своето образование. Ето защо се налага тяхното обучение по български език да се осъществява по специфичен път, съобразен с лингвистичното им развитие.

4. Проведените два експериментални курса на обучение в условия на билингвизъм доказват издигнатата хипотеза на изследването. Резултатите от тях са доказателство за ефективността на предложените дидактически технологии за овладяване на българския език върху основата на специфичните трудности, провокирани от влиянието на майчиния език. Тези курсове на обучение са свързани не само с реструктуриране на учебното съдържание, но и с нова методическа интерпретация на езиковото обучение в условия на билингвизъм. Наличието на учебни помагала е основа не само за успешната реализация на това обучение, но и за създаване на цялостна методическа система за овладяване на български език от деца, за които той е втори след майчиния. Тази система следва да се отнася както за уроците за задължителноизбираема подготовка (ЗИП) по български език и литература, така и за цялостното обучение по български език на билингви с доминиращ майчин език.

Направените изводи са основа за нови изследвания, които да обхванат и другите страни в обучението - овладяването на правоговорните норми на книжовния български език, формиране на умения за изграждане на изреченските структури по нормите на българския синтаксис, обогатяване на речниковия запас с думи на български език, постигане на стилистическа точност в българската реч на учениците билингви и т.н.

ПРИНОСИ

1. Направена е систематизация на съществуващи в световната педагогическа практика образователни програми, свързани с обучението на деца и ученици, слабовладеещи официалния език.

2. Определени са граматическите особености на майчиния турски език в съпоставителен план с граматическия строй на книжовния турски език и са установени трудностите при прехода от майчин език към изучавания български език.

3. Направена е типология на грешките в писмената българска реч на ученици с доминиращ майчин ромски и турски език и на тази основа са определени спецификите на методическите процеси при овладяването на българския език от тези ученици.

4. Предложени са две дидактически технологии за обучение по български език в условия на билингвизъм, като тези технологии са осигурени с учебни помагала и са апробирани с голям брой ученици от ромски и турски произход.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА

МОНОГРАФИИ (1):

1. **Танкова, Румяна.** Дидактически технологии за начално овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски език. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, 2014, ISBN 978-954-423-897-9.

СТУДИИ (2):

2. **Tankova, Romyana.** Learning models of children from linguistic minorities in the conditions of bilingualism. In: International Scientific Journal Euro-American scientific cooperation - Vol.2, Ontario \Canada\; Accent Graphics Communications, 2014, ISBN 978-1-77192-057-1.

3. **Tankova, Romyana.** Creation of a supportive environment for bilingual people of gypsy origin, who are not fluent in the official language of the country/ The priorities of the world science: experiments and scientific debate: Proceedings of the I International scientific conference – CreateSpace, North Charleston, SC, USA. ISBN-13: 978-1497304148.

УЧЕБНИ ПОМАГАЛА (2):

4. **Танкова, Румяна.** Българска граматика в картинки. София: Международен център по проблемите на малцинствата и културните взаимодействия, 2001, ISBN 954-8872-32-3.

5. Танкова, Румяна. Български език в картинки за 2. клас. Помагало за задължително избираема подготовка по български език за ученици, слабовладеещи български език. София: Просвета – София АД, 2009, ISBN 978-954-01-2276-2.

НАУЧНИ СТАТИИ (7):

6. Танкова, Румяна. Типология на грешките в българската реч на билингвите с майчин турски език. В: Равен шанс за образование и социална интеграция (Деца с различен етнически произход). Пловдив: „ИМН – Пловдив”, 2003.

7. Танкова, Румяна. Интерференцията в писмената реч на билингви с майчин турски език. В: Образователна и културна интеграция на ромските деца, Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски”, 2008, ISBN 978-954-680-584-3.

8. Танкова, Румяна. Изграждане на граматически правилна българска реч при билингви с майчин турски език. В: Многообразие без граници, В. Търново: „Фабер”, 2008.

9. Танкова, Румяна. Преодоляване на обучителните трудности при изучаване на български език в билингвална среда. В: Образователна и културна интеграция на ромските деца (Учебно-методическо пособие). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски”, 2008, ISBN 978-954-680-597-3.

10. Танкова, Румяна. Методически процеси при овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин турски или ромски език. В: Съвременни педагогически теории и практики, Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, 2011. ISBN 978-954-423-732-5.

11. Танкова, Румяна. Дидактическа технология за овладяване на български език от ученици с доминиращ майчин ромски или турски език. В: Приобщаващо образование, Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, 2013, ISBN 978-954-423-896-4.

12. Танкова, Румяна. Модели за билингвално обучение, използвани в България при ученици с доминиращ майчин ромски и турски език. В: Перспективи в образованието, Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски”, 2014. ISBN 978-954-423-942-8.