



Гергана Пламенова Илиева-Златарева

**Взаимовръзка между нарушенията на устния и
на писмения език при билингвални ученици**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертационен труд за присъждане
на образователна и научна степен „доктор“

По професионално направление 1.2.Педагогика (Логопедия)

Научен ръководител:
проф. дпн. Цветанка Ценова

София, 2024г.

Дисертационният труд съдържа 166 машинописни страници, от които 71 страници представляват теоретичната рамка на научния труд, а 85 страници представляват експерименталната част на разработката. В текста са включени 15 таблици и 36 диаграми, както и приложения в 9 страници. Библиографията съдържа 108 заглавия (67 на кирилица, 37 на латиница и 4 интернет сайта).

Дисертационният труд е обсъден на заседание на катедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ на 16.01.2024г. и е насочен за защита пред специализирано научно жури.

Бих искала да изкажа благодарност на моя научен ръководител проф. дпн Цветанка Ценова за нейното експертно ръководство и оказаното доверие.

Бих искала да благодаря на всички директори, учители, логопеди, родители и ученици, които участваха и спомогнаха за провеждането на експерименталното изследване.

Бих искала да изкажа и благодарности на преподавателите от катедра „Логопедия“, които допринесоха за моето докторантско обучение и научно израстване.

Този труд се посвещава на моите родители и на моя съпруг!

Гергана Илиева-Златарева

София, 2024

Съдържание

УВОД.....	5
ГЛАВА ПЪРВА. Теоретични аспекти.....	7
I. Определение на устния и писмения език.....	7
1. Същност на езика и речта.....	7
2. Специфики на писането и четенето.....	9
II. Нарушения на устния и писмения език.....	10
1. Специфично езиково нарушение.....	10
2. Вторични езикови нарушения и влиянието на социално-психологическите фактори върху развитието на езика...	11
3. Дислексия на развитието.....	12
III. Билингвизъм.....	13
1. Същност и характеристика на билингвизма и свързаните с него фактори.....	13
2. Класификации на билингвизма.....	14
3. Билингвизмът и влиянието му върху устната и писмената реч.....	15
4. Взаимовръзка между билингвизъм, специфични езикови нарушения и дислексия на развитието.....	17
ГЛАВА ВТОРА. Постановка на изследването.....	19
1. Цели, задачи и хипотези.....	19
2. Участници в изследването.....	20
3. Методика и процедура на изследването.....	21

4. Методи на статистически анализ.....	24
ГЛАВА ТРЕТА. Анализ на събраните данни.....	26
1. Количествен и качествен анализ на анкетна карта на родителите на билингви, живеещи в чужбина и информация за билингвите от ромски произход.....	26
2. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за устния език между ЕГ и КГ.....	30
3. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за четене и писане между ЕГ и КГ.....	33
3.1. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за четене и писане между КГ и ЕГ, включваща билингви от ромски произход и билингви от чужбина.....	36
4. Сравнителен вътрешногрупов анализ между устния и писмения език на ЕГ и КГ.....	38
5. Сравнителен анализ и взаимовръзка между постиженията в устния и в писмения език между ЕГ и КГ.....	41
6. Описание и систематизация на грешките допуснати при писане.....	42
7. Дискусия.....	44
ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	48
ПРИНОСИ.....	50
БИБЛИОГРАФИЯ (източници, цитирани в автореферата).....	51
ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА.....	54

УВОД

В съвременния свят все по-често се налага овладяването на втори, а понякога и на трети език. Темата за билингвизма и овладяването на втори език става все по-актуална, не само сред специалистите, но и сред родителите. В научната литература се коментира влиянието на билингвизма върху езиковото и познавателното развитие на децата, както и влиянието му върху писането и четенето. Във връзка с това все още има противоречиви данни и изследвания. Знае се, че билингвизмът има положително влияние върху когнитивното развитие, решаването на проблеми, творческото мислене, метаезиковото осъзнаване и други. Но по отношение влиянието му върху някои аспекти на устния и писмения език все още няма достатъчни проучвания. За да се изяснят въпросителните около билингвизма, трябва да се вземат предвид много фактори като: възрастта, на която се усвоява или въвежда втория език; по какъв начин се въвежда втория език; каква е социалната значимост на двата езика; какво е нивото на владееене; както и каква е средата, в която детето израства, тъй като тя оказва изключително голямо влияние върху езиковата му способност. Специално внимание трябва да се обърне и на езиковата интерференция между езиците.

Към изследването и проучването на билингвизма внимание насочват много специалисти: лингвисти, психолози и педагози, но напоследък той се коментира активно и в логопедичните общности. Това е така, тъй като в логопедичните кабинети се увеличава броя на децата, които са билингвални, а това поражда много въпросителни, свързани с вероятността от симптоми за забавено езиково развитие или затруднения в писането и четенето. В България нараства броят на децата и учениците, чийто майчин език не е български, а в чужбина нараства броят на децата на български емигранти. Твърди се, че групата на билингвите среща повече трудности в училище и усвояването на учебния материал, а това може да доведе до честото им категоризиране като „изоставащи“.

Ето за това е изключително важно да се проучи и отговори на въпроса пред какви предизвикателства са изправени децата билингви и по какъв начин може да им се помогне да преодолеят трудности, с които се срещат в процеса на образованието, за да имат по-успешна реализация. Съществува и несигурност сред специалистите (учители и логопеди) по отношение на оценката и диагностиката на децата билингви, тъй като липсват стандартизирани диагностични инструменти и подходящи методики, свързани с ограмотяването и обучаването на тази група деца. Често децата се

свърхдиагностицират с езиково или обучително нарушение, а понякога именно поради липсата на диагностициране и терапевтиране в правилния момент се изпуска сензитивният период, в който е можело да се подобрят по-лесно трудностите в устния и/или писмения език.

Разбирането и проучването на процесите на усвояване на втори език е важно, за да се осигури точна и прецизна оценка. Необходимо е да се разбере кога можем да говорим за риск или предимство и в кои случаи - за езиково нарушение или нарушение на ученето при тази група деца.

Целта на този научен труд е въз основата на емпирични данни и провеждане на експериментално изследване да се направи проверка и оценка на състоянието на устния и писмения български език при билингвални ученици (билингви от ромски произход и билингви, живеещи в чужбина) и монолингвални ученици, посещаващи 2 и 3 клас. Проучването се извършва чрез четири проби за устния език и четири проби за писмения език. Изследването има за цел да установи дали затрудненията в устния език се отразяват върху писането и четенето. На базата на получените данни се анализират и извеждат трудностите и грешките, които тези деца допускат в писмения език.

Обект на изследването са 78 ученици от 2 и 3 клас, които се обособяват в две групи: експериментална група от 48 билингвални ученици и контролна група от 30 монолингвални ученици. Монолингвалната група включва деца, посещаващи общообразователно българско училище в София и Костинброд. Билингвалната група включва 22 деца от ромски произход, посещаващи български училища в София и с. Бутан и 26 деца, живеещи в чужбина (Италия и Германия), които посещават неделно българско училище. Средната възраст на децата в контролната и експерименталната група е 8 години за 2 клас и 9 години за 3 клас.

Структурирането и оформянето на дизайна на изследването е осъществено в предварителна подготовка като са формулирани целите; определени са задачите и са изведени работните хипотези; разработен е изследователският инструментариум; извършен е подбор на участниците и е получено съгласие от родителите за включване на децата им в изследването. Събраните данни са анализирани качествено и количествено и са подложени на статистическа обработка. В съответствие със замисъла на теоретико-практическото изследване преди осъществяване на експерименталното изследване е извършен обстоен анализ на литература по темата.

ГЛАВА ПЪРВА. Теоретични аспекти

I. Определение на устния и писмения език

Езикът е обект на изучаване в рамките на много науки. Той има градивна роля в психичния живот на човек и в психологията се разглежда като висша когнитивна функция. Накратко може да се дефинира като сложно и йерархично организирана система, която включва абстрактни символи и кодове, както и правила за тяхното комбиниране. Посредством тази езикова система се извършва лингвистичната комуникация в двете ѝ измерения – генериране и разбиране на вербални съобщения. Употребата му и научаването му зависят от биологични, когнитивни, физиологични и средови фактори. (Ценова, 2012,а).

Писменият език се изгражда на по-късен етап от развитието на детето и изисква формирането на нови навици. Развива се съзнателно и изисква значителни волеви усилия, за да се усвои (за разлика от устния език). Той се формира на базата на функционалните системи, на които почива устния и същевременно има собствена невропсихологична организация. Осъществява се в две форми – писане и четене, които се разглеждат като негови компоненти.

1. Същност на езика и речта

Термините „език“ и „реч“ са понятия, които са взаимно свързани и имат своя специфична характеристика и приложение. Слобин (1976) описва речта като материален, физически процес, резултат от който са звуковете на речта, а езикът като абстрактна система от значения и езикови структури (по Даскалова, 2003:69,б). Ако езикът е система, която включва знаци и правила, то речта е индивидуалното приложение на тази система. Сосюр (1992) разграничава понятията език и реч. Той смята, че езикът е универсален, докато процесът на речта е индивидуален (по Даскалова, 2003:83,б). В българския език тези две понятия (език и реч) се употребяват равнопоставено, така че в научния труд устна и писмена реч се употребяват като синоними на устен и писмен език.

Съществуват много и разнообразни направления, които се опитват да обяснят процеса на усвояването на езика от детето. Те водят началото си от втората половина на миналия век и основно се разделят на: бихейвиоризъм (Скинър, 1957), конструктивизъм (Пиаже, 1954; Слобин, 1973; 1985; 1997); формализъм (Чомски, 1965), функционализъм (Брунър, 1975; Халидей 1875 и др.; по Стоянова, 2014:28). Хипотезите, от които изхождат тези направления, се обединяват около две основни идеи за езиковото развитие – нативизъм и енвиронментализъм. Нативизмът приема съществуването на вродени знания на езика и вроден биологичен потенциал на детето, а енвиронментализмът разглежда развитието на детето като заучаване под влияние на средата и възпитанието. Според бихейвиористичната теория научаването на езика от детето се извършва чрез принципите на обучението. Тази теория акцентира върху родителската среда и по-специално поощрението, което може да бъде положително или отрицателно. В модела за ученето на бихейвиористите обратната връзка играе решаваща роля. В края на 50-те години Чомски (1959;1965), който е от направлението на формалистите, отхвърля бихейвиористичното разбиране за научаването на езика като процес на имитация. Той твърди, че за езиковото развитие на човек водеща роля имат генетичните особености на човека, с което отрежда второстепенно значение на влиянието на околната среда (по Стоянова 2014:29). Според направлението на функционализма езиковата онтогенеза се осъществява като неделима част от взаимодействието на детето с околната среда. В него се разглежда и подчертава творческият характер на това взаимодействие и активната позиция на детето в него.

Като цяло овладяването на езика трудно може да се опише само с една единствена теория, тъй като всяко дете по свой собствен начин, строго и индивидуално, придобива и проявява своята езикова и комуникативна компетентност. Всеки човек се ражда с потенциал за усвояването (разбирането и продуцирането) на език, но няма как той да се развие без външните влияния на средата, които включват: наличие на словесна комуникация между възрастния и детето; добри условия за добиване на сензорен опит и двигателна дейност, позволяваща на детето само да опознава света.

За да бъде възможно практическото овладяване на който и да е език като средство за общуване е нужно усвояването на езикови знания, които включват: звуковия състав на думата; вербалното и речниковото богатство на езика; граматическата система, както и лингвистична информация, които осигуряват общуването (Георгиева: 2004).

2. Специфики на писането и четенето

Процесите на четене и писане са сложно организирани и за да се реализират е нужно участие на различни мозъчни структури и разнообразни когнитивни операции. Ако говорната реч се придобива и развива спонтанно, без съзнателни усилия, то писмената реч се развива вторично, със съзнателни и значителни усилия и до голяма степен по един изкуствен начин. В голяма степен писменият език се определя от езиковото функциониране на индивида, качеството на устната реч, уменията за правилен говор и артикулацията (Тодорова, 2023:30).

Писането се свързва с кодиране на лингвистична информация, при което акустичните сигнали, директно чути (при диктовка) или запаметени и познати (при спонтанно писане), се трансформират в графични сигнали (Ценова, 2012:19,б). При формирането на писането участват слуховата и зрителната модалност, различни видове гнозис: слухов (фонемен), зрителен (буквен), надмодален (пространствен, сукцесивен, симултанен) и това само по себе си го прави многопластова дейност. В този процес участват и мануалният и оралният праксис. А съотнасянето на фонемите с графемите и организирането на двигателните програми за изписване на графемите се активират от речевите кинестезии (Ценова, 2012, а).

Четенето може да се определи като зрително–слухова задача, при която се извършва преработка на писмения материал, като се стига до извличане на значението на написаното. Процесът на четене, включва разпознаване на дадени писмени знаци и разбиране смисъла на написаното. За осъществяването на този процес е нужно човек да има знания за съотношението между графемите и фонемите, знания за приложението на сричковия принцип в съответния език и знания за семантично-граматичната му класификация (Игнатова, 2009). Тясно свързани с модулирането на процесите при четене са структурите в кората, таламуса и мозъчния ствол, като по-сложните аспекти на този комплекс от функции се осъществява предимно от висшите корови механизми (Игнатова, 2009:23). При четенето влияние оказват зрението, буквеният гнозис, слухът и фонемният гнозис, чрез които се запамятват фонемите и така се изграждат обобщени представи за тях. От значение е и оралният праксис, който е видим при четене на глас (Ценова, 2012, б).

Четенето и писането са сложни процеси, които се научават чрез обучение. Те са базирани на езиковата компетентност, а тя е в основата на механизмите, които отговарят за функционирането на езика като знакова система от семантични и граматични правила, с помощта на които извършваме езиковото кодиране и езиковото декодиране.

II. Нарушения на устния и писмения език

Ценова (2012:52-53,a) пише, че езиковите нарушения „засягат езиковата способност като висша когнитивна, психологическа способност за опериране с лингвистични кодове и правила“. В детска възраст те се срещат като специфични езикови нарушения (СЕН) или вторични езикови нарушения. Нарушенията на писмения език се „простираат върху двата компонента на писмения език – четене и писане, които могат да бъдат равномерно или неравномерно засегнати“. Нарушенията на писмения език в периода на развитието включват: специфична дислексия и вторична дислексия.

1. Специфично езиково нарушение

Специфичното езиково нарушение (СЕН) се разглежда като първично езиково нарушение, с трудно доказуем органичен произход. Според Американската асоциация за говор, реч, език и слух (ASHA) то се определя като „значително нарушение в овладяването и използването на езика в различни модалности, дължащо се на дефицити в разбирането и/или употреба във всяка от петте езикови области на функциониране – фонология, морфология, синтаксис, семантика и прагматика“(по Тодорова, 2023:35). При специфичното езиково нарушение страдат всички подсистеми на езика - овладяването, разбирането и употребата на езика. Децата с езикови нарушения често имат изразени затруднения при използването на езика за социални цели и при взаимодействието с връстници (Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart, 1999; Gertner, Rice, & Hadley, 1994; по Kohnert et al., 2009).

Етиологичните фактори за появата на специфичното езиково нарушение трудно могат да бъдат установени, тъй като много често следите от органиката се заличават благодарение на биологичното съзряване на детето, но езиковите дисфункции остават. Известно е, че специфичните езикови нарушения имат наследствена природа. За появата обаче на това нарушение често допринасят и външни фактори с повишена значимост като липса на общуване с детето и ранни неврологични увреждания. (Ценова,

2012:89, а). Част от децата със специфични езикови нарушения могат да преодолеят езиковите проблеми или поне да ги подобрят преди началото на първи клас, но при други симптомите са устойчиви и се проявяват и в юношеството. Често децата с езикови нарушения изпитват академични затруднения в училищна възраст, тъй като демонстрират езикови дефицити във всички модалности на езиковата си изява.

Ето за това от изключителна важност при деца, които имат забавено езиково развитие е навременната диагностика и терапия преди постъпването им в първи клас.

2. Вторични езикови нарушения и влиянието на социално-психологическите фактори върху развитието на езика

Вторичното езиково нарушение се проявява в по-широкообхватен синдром и е само една от проявите на симптомите на синдрома. Вторичната езикова патология може да се прояви при деца с интелектуална недостатъчност, деца от аутистичния спектър, деца с генетични увреждания, сензорна недостатъчност (при слухови и зрителни увреждания) или при неблагоприятни влияния на средата от типа на социална депривация.

Причината за появата на езикови нарушения при социална депривация често е свързана със социално-психологически фактори. Това може да включва продължителна изолация или педагогическа занемареност при отглеждане в социални заведения. Социалният фактор оказва силно влияние върху цялостното развитие на индивида и по-специално върху успешното овладяването на езика и реализиране в училище.

Неадекватна социална среда и тежки социални условия като бедност, продължително боледуване, negliжиране от страна на родителите, включващо системно изолиране от учебно-възпитателните въздействия са важни фактори за поява на нарушение в езиковото и речево развитие при детето. Whiteside и др. (2017) отбелязват, че много често фактори като ролята на семейната домашна среда, количеството на общуване и функционирането в нея често са неизследвани, а те имат особено влияние особено по отношение на децата, които владеят два езика (по Leena, 2020). При двуезичните деца се смята, че „интерференцията“ може да предизвика затруднения в усвояването на устната и писмената форма на комуникация. (Боянова, 2012). Това може да е особено забележимо при деца, които са предразположени към езикови дефицити, деца с фамилна анамнеза, която включва родител, проговорил по-късно в детството си или при наличие на инциденти по време на бременност. В

подобни случаи билингвизмът може да се разглежда като един от възможните фактори, допринасящи за езикови трудности.

3. Дислексия на развитието

Най-често коментираното нарушение на писмения език при децата е специфичната дислексия. Това нарушение се проявява чрез трудности в овладяването на езика и фонологичната преработка и специфични трудности в процесите на четене, писане и правопис. Според дефиницията на Дибрей (по Ценова, 2012:53-54,6) дислексията се изразява в: „трайни затруднения в овладяването на четенето и писането в техния автоматизъм при деца с нормална интелигентност, с нормална училищна зрялост и без сензорни разстройства“.

Част от затрудненията, които изпитват дислексиците са свързани с изграждането, поддържането и извличането на информация от фонологичната система; с ниски параметри на краткосрочната вербална памет; повторението на не-думи; фонологично научаване на нова вербална информация; извличането на думи и бързата номинация (Тодорова, 2023:33). Децата с дислексия имат речник, който е характерен за помалките деца и в активната им реч има малко антоними и особено синоними. Синтактичните (отношенията между думите в изречението) и морфологични (структурата на думите) модели са бедни. Този аспект може да доведе до неясни изречения и затруднения в съставянето на по-сложни граматически конструкции. Децата с дислексия се затрудняват да именува бързо предмети и действия, цветове, букви от азбуката и дните от седмицата. Затрудненията при тях могат да включват разбирането на абстрактни понятия и по-сложни граматически конструкции. Също така се наблюдават несистемни грешки при употребата на местоимения, предлози, частици и съюзи. Съставянето на изречения и разкази също представляват трудност за тези деца. Изреченията могат да бъдат неясни, смислово объркани, много дълги или прекалено кратки и непълни (Ценова, 2020).

Може да се каже, че дислексия на развитието е комплексно нарушение, което съдържа широк кръг симптоми, които пряко се отразяват върху развитието на грамотността и училищните умения на всяко дете. Често децата с дислексия претърпяват продължителни неуспехи в училище, а това води до понижаване на самооценката, поява на тревожност и негативни промени в личността и поведението.

Ето за това е необходимо специалистите ясно и от рано да могат да разграничават симптомите на дислексия и нейните прояви, за да започне навременна терапия.

III. Билингвизъм

Определението на понятието „билингвизъм“ се е изменило с времето и дефинирането му е твърде трудно поради сложността и многопластовостта на това явление. В литературата се срещат различни дефиниции, но част от авторите го описват като: свободно владеење на два езика (роден и нероден) и редовното превключване от единия на другия език в зависимост от ситуацията на общуване. Според Макнамара (1969) „билингвален може да се нарече този, който владее някакъв втори език в една от четирите области: говорене, слушане, четене и писане“ (по Кючуков, 2004:12).

1. Същност и характеристика на билингвизма и свързаните с него фактори

Усвояването на първия (майчин, семеен) и втори език са характеризират със значително сходство и последователност, особено когато вторият език протича като естествено усвояване, а не като изучаване. Двата езика ще следват модела на овладяване на първия език, когато езиците се усвояват от 0 до 3-годишна възраст. Ако вторият език се включи, след тригодишна възраст, когато детето е усвоило основите на първия си език, то овладяването на втория език ще протече различно от това на първия.

Езикът, който се усвоява първи, се назовава с термина “майчин език“. Това може да бъде езикът на майката, на бащата или на приемното семейство. Така нареченият „първи език“ децата усвояват чрез активно общуване със заобикалящите го, като той има решаваща роля за познавателното развитие на детето и за неговото формиране като личност. Всеки следващ език, който се усвоява след първия, се назовава като втори език.

Едно от условията за овладяването на първи и втори език е общуването на него. Извън общуването овладяването на втори език е трудно, тъй като ще липсва достатъчна мотивация за това. Първоначалният етап на самостоятелно продуциране на реч на втори език е труден процес за детето. Възможно е при усвояване на втори език при децата да настъпи период на мълчание, в който детето първоначално да се фокусира само върху слушането и разбирането. Впоследствие при своята езикова изява, то често

може да допуска грешки, дължащи се на езиковата интерференция или езиковия трансфер на знания от майчиния език към втория. Езиковата интерференция се описва като изменение в структурата или елементите на един език под влияние на друг, при което няма значение кой е майчиният и кой е вторият. Това изменение може да възникне на всички нива на езика (фонологично, лексикално, синтактично, семантично, прагматично) и във всички модалности (жестове, говорене, писане). Колкото до езиковият трансфер, той може да бъде положителен или отрицателен между двата езика. За положителен трансфер може да се говори, когато и двата езика са сходни по отношение на структурата си, но ако първият и вторият език се различават по отношение на структурата си, много често това води до грешки и до отрицателен трансфер.

Съществени фактори, които трябва да се имат предвид за успешно усвояване на втори език са: възрастта, на която езикът започва да се усвоява, както и времето и качеството на комуникация с възрастните. Колкото по-често детето чува конкретен език от различни хора, толкова по-добре ще научи втория език (Gollan, Starr и Ferreira, 2014; по Grosjean & Myers-Heinlein, 2018). Трябва да се обърне внимание и на индивидуалните различия в овладяването на езика като ниво на езикови способности, интелигентност, мотивация и социална нагласа към носителите на втория език (Боянова, 2012:183).

2. Класификации на билингвизма

Различават се различни видове билингвизъм според различни критерии. Те могат да бъдат класифицирани по отношение на следните аспекти: възрастта, на която се усвоява, социална значимост на двата езика, ниво на владение и компетенции на двата езика.

Според възрастовия критерий за овладяване на втори език се различават ранен и късен билингвизъм. Ранният (паралелен билингвизъм) включва излагане на детето едновременно на два езика още от самото си раждане. Късният (последователен) билингвизъм е свързан с усвояване на езика на по-късен етап поради преместване на детето в друга страна.

Според фактора социална значимост може да се разграничат допълващ билингвизъм и подчинен билингвизъм. В допълващия билингвизъм новият език и култура се развиват заедно с майчиния език. И двата езика се обогатяват взаимно. При

подчинения билингвизъм новият език и култура се възприемат за „по–престижни“ от майчиния, който постепенно може да западне или да бъде изгубен.

Според фактора ниво на владеене и компетенции се разграничават балансиран билингвизъм и доминантен билингвизъм. При балансирания билингвизъм двата езика се владеят еднакво свободно. Това са случаи, когато индивидът поддържа активни контакти с носителите на майчиния език и носителите на новия език всекидневно. При доминантния билингвизъм единият език се владее на по-високо ниво и по-свободно от другия.

В литературата се разглежда и понятието „отнемащ билингвизъм“, който се използва в ситуации, когато човек по една или друга причина избягва да усвои новия език, тъй като той ще му „отнеме“ неговия собствен език. В такива случаи хората виждат заплахата за първия език, когато първият се представя в превъзхождаща роля. (Даскалова, 2003:43, а). Това е често срещано явление при билингвите от ромски произход.

А Кючуков (2004) споделя, че в България често срещан е непълният билингвизъм, тъй като има много турски и ромски деца, които не владеят добре говоримо българския език и при обучението им се използват някои методи, характерни за чуждоезиковото обучение.

За да се сформира пълноценен билингвизъм е необходимо да се разделят сферите за употреба на езици. Най-известният начин за такава диференцираност е „принципа на Ронжа“ („един човек-един език“), когато детето говори с майка си на езика, който тя говори, и с баща си на езика, който той владее.

Ако в двуезичното семейство възрастните играят с детето, всеки родител чете книжки на своя език, то в такава ситуация детето би се развивало активно. Но ако усвояването на двата езика се осъществява непоследователно и без особено внимание от страна на възрастните, това би довело до неправилна реч и би затруднило общуването и обучението на тези деца (Булба, 2006).

3. Билингвизмът и влиянието му върху устната и писмената реч

Основният въпрос, на който целят да отговорят много изследвания, е свързан с положителното или отрицателното влияние на билингвизма върху детето. Някои твърдят, че двуезичието оказва отрицателно влияние върху умственото развитие на детето и овладяването на майчиния език. Droop и Verhoeven (2003, по Богданова,

2014:167) установяват, че билингвите са със значително по-беден речник, с по-малък брой асоциативни семантични връзки между думите и с по-бедни морфологични познания. Hoff (2013) и Genesee (1989) смятат, че двуезичното обучение в ранна детска възраст натоварва допълнително езиковото развитие и обърква децата. А други автори (Macnamara, Hoff) смятат, че двуезичните деца развиват по-бавно езиковите си умения, тъй като капацитетът им за учене е разделен между усвояването на няколко езика (по Cobb-Clark, 2021).

Множество други изследвания на други автори твърдят, че двуезичието стимулира цялостно процеса на обучението и детето развива по-бързо своите познавателни способности, като високо развита способност за креативно мислене, селективно насочване на вниманието и по-ранното метаезиково осъзнаване. Други автори (Campbell и Sais; 1995, Lesaux и Siegel; 2003, по Богданова, 2014:166) смятат, че при билингвите фонологичното съзнание се появява по-рано и те се справят по-успешно в задачите за четене на думи и бързо именуване. Днес е известно, че дете, което се обучава на два езика, би имало по-скоро лингвистични трудности, отколкото трудности от интелектуален характер (Булба, 2006).

Някои автори (Skutnabb-Kangas, 2000; Cummins, 2001, 2009, по Kyuchukov, 2018) споделят, че пропуските в познанията по майчин език от предучилищна възраст са пречка за усвояването на граматичните категории и на втория език. Други данни (Ransdell and Fischler, 1987; Rosselli et al., 2000; Gollan and Acenas, 2004; Gollan et al., 2005; Bialystok, 2009; Yan and Nicoladis, 2009) показват, че билингвите се справят по-бавно със задачите, свързани с назоваване на картини; произвеждат по-малко думи при задачите за вербална флуентност и изпитват много повече трудности с лексикалния достъп (по Riva et al., 2021).

Много често децата билингви постъпват в училище без умения за четене и при тях формирането на механизма на четене изисква много търпение и време. При тези деца може да се наблюдава трудност в усвояването на четенето поради ограничените езикови знания на български език. Бедният речников запас на децата билингви, както и липсата на умения за писане на свързан текст оказват влияние върху овладяването на писмения език. Най-често билингвите записват своята устна реч, без да се съобразяват с изискванията за правилно писане. Според Мандева и Гаджева (2016:112) „сериозни бариери, които се срещат при овладяване на писмения език при билингвални ученици са проявяващите се морфологични и синтактични интерферентни грешки, бедният речников запас и неудовлетворително развитите умения за говорене (а в някои случаи и

за слушане) на официалния български език като втори език,. В езиков план децата билингви могат да срещнат и огромна трудност в социализацията и в мотивацията.

Ясно е, че за да бъде едно дете социализирано и интегрирано, неговият речник трябва да е достатъчно развит на майчиния и на официалния език за страната. Основа за бързото ограмотяване на учениците билингви е добрата устна реч. Ако децата разбират добре това, което им се говори, и имат развита лексика на български език, те по-лесно ще се ограмотят.

Процесът на овладяване на българския език е сложен и труден, а диагностицирането на степента на неговото развитие е още по-сложно. Ето затова от изключителна важност е детският билингвизъм в българската популация и условия да бъде изследван.

4. Взаимовръзка между билингвизъм, специфични езикови нарушения и дислексия на развитието

Взаимодействието между специфичното езиково нарушение (СЕН) и билингвизма е противоречиво. Твърди се, че билингвизмът може да окаже влияние при деца със специфично езиково нарушение, но не във всички области на езика (Ruberg et al., 2020). Някои автори твърдят, че децата с езиково нарушение и типично развиващи се билингви могат да имат сходни пътища на развитие в ранните етапи на граматическо усвояване (по Kohnert et al., 2009). Василева и Куцианас (2022) споделят, че често децата със специфични езикови нарушения (СЕН) имат сходни дефицити на морфологично и лексикално равнище с двуезичните си връстници, както и че при деца с билингвизъм от сукцесивен тип се срещат данни за по-лоши граматични и лексикални постижения. Според Wangle et al. билингвалните деца имат 12 пъти по-висок риск от езиково забавяне в сравнение с едноезичните (Wangle et al., 2021). Nayeb et al. (2021) правят проучване и установяват, че специфичното езиково нарушение е три пъти по-често срещано сред двуезичните деца, отколкото при едноезичните връстници. Двуезичните деца също са имали по-висок риск от сериозни езикови затруднения в сравнение с едноезичните връстници. Децата в това изследване са били оценявани и на двата си езика и рискът от свръхдиагностика е минимален. Авторите смятат, че високото разпространение на езиковото нарушение може да е свързано с трудността на семействата-мигранти да се интегрират в обществото. Те стигат до извода, че почти всяко трето двуезично дете, израснало в ниска социално-икономическа среда, показва

езиково нарушение. Ниският социално-икономически статус се счита за фактор, засягащ езиковите и когнитивните способности на децата. Те заключват, че скринингът и диагностиката винаги трябва да се провеждат и на двата езика, използвани от детето, особено ако детето не успее да премине през скрининга на един от езиците.

Ако децата имат затруднения с четенето и писането на родния език, най-вероятно те ще срещнат същите, а дори и по-сериозни трудности при овладяването на чужд език. Ако учениците имат дислексия, затрудненията в усвояването на нов език може да нараснат, тъй като изучаването на втори език изисква умения, подобни на тези, необходими за овладяване на родния език. Трудностите, срещани при ограмотяване на родния език биха се пренесли върху чуждия. А дислексията би се наблюдавала и на двата езика и би повлияла способността на детето да се научи да чете и на двата езика (Grosjean, 2019). Не винаги е лесно да се разбере дали трудността на изучаващия втори език, който се учи да чете, произтича от нарушение в четенето или се нуждае от повече време, за да овладее четенето. Трябва да се вземат предвид отново много фактори, които биха повлияли овладяването на четенето като: здравословни проблеми, емоционални проблеми, свързани с имиграцията, интелектуалното развитие и др.

В обобщение може да се каже, че ако децата имат езиково нарушение в майчиния си език, то те ще имат и такова във втория език. При специфичното езиково нарушение, езикът е засегнат във всичките му аспекти, докато при билингвизма, даденият език може да страда само в някои аспекти, но това не означава, че детето има специфично езиково нарушение. По-скоро е възможно да има т.нар. „псевдоезиково или вторично езиково нарушение“, което не е в резултат на органика и вътрешни фактори, а е свързано с външни или функционални причини, като например социалната среда.

От изключителна важност е да се уточни влиянието на билингвизма върху детското езиково развитие с цел извеждане на критерии за диференциална диагноза със случаи на езикова патология.

ГЛАВА ВТОРА. Постановка на изследването

1. Цели, задачи и хипотези

В центъра на това изследване са дефицитите в устния и писмения език при билингвални ученици от 2 и 3 клас.

Изведени са следните **цели, задачи и хипотези** на изследването:

Цел на изследването: Да се направи проверка и оценка на състоянието на устния и писмения език при ученици билингви и монолингви от 2 и 3 клас и да се установи дали затрудненията в устния език (български – ако има такива) се отразяват върху овладяването на писането и четенето.

В съответствие с целта са формулирани следните **задачи** на изследването:

1. Подбиране на адекватни за целите на експеримента методи за изследване на езиковата и писмената способност при деца билингви и деца монолингви от един и същи етап на обучение.
2. Формиране на експериментална – билингвална и контролна - монолингвална група, при които да се изследва устният и писменият език.
3. Провеждане на интервю с учителите на билингвалните ученици от ромски произход и провеждане на анкета с родителите на билингвите, живеещи в чужбина.
4. Проучване състоянието на устния и писмения език в експерименталната и контролната група.
5. Оценяване и анализиране количествено и качествено събраната информация от изследването и от проведената анкета.
6. Сравняване състоянието на устния език при учениците с и без билингвизъм (междугрупово).
7. Сравняване състоянието на писмения език при деца с и без билингвизъм (междугрупово).
8. Сравняване състоянието на писмения език при монолингви, билингви от ромски произход и билингви, живеещи в чужбина.
9. Сравняване на устния и писмения език при деца с и без билингвизъм (вътрешногрупово).

10. Оценяване и сравняване на взаимовръзката между пробите и постиженията в устния и писмения език в двете групи.
11. Извеждане и описание на грешките, допуснати в писмения език.
12. Достигане до изводи и извеждане на препоръки с практическа насоченост.

Хипотези:

На базата на проучената литература могат да се формулират следните хипотези:

Хипотеза 1: Българският език в устната форма при билингвалните деца изостава в сравнение с езика на техните връстници от общата популация.

Хипотеза 2: Българският език в писмената форма при билингвалните ученици е по-засегнат в сравнение с устния им език.

Хипотеза 3: Има взаимовръзка между устния и писмения език при експерименталната (билингвална) и контролната (монолингвална) група и успехът в устния език влияе върху овладяването на писмения език.

2. Участници в изследването

Предмет на изследването: Предмет на това изследване е проучването на дефицитите в устния език чрез четири проби и проучване дефицитите в писмения език чрез четири проби, които изследват четенето и писането при билингвални ученици от 2 и 3 клас.

Обект на изследването са 78 ученици от 2 и 3 клас, които се обособяват в две групи: експериментална група от 48 билингвални ученици и контролна група от 30 монолингвални ученици. Монолингвалната група включва деца, посещаващи общообразователно българско училище в София и Костинброд. Билингвалната група включва 22 деца от ромски произход, посещаващи български училища в София и с. Бутан и 26 деца, живеещи в чужбина (Италия и Германия), които посещават неделно българско училище. Изследвани са билингви от държавите Италия и Германия, тъй като в тях има голям брой неделни български училища. Билингвизмът при двуезичните деца от ромски произход се определя като непълен, последователен билингвизъм. При децата, живеещи в чужбина, се наблюдава паралелен (ранен) билингвизъм и последователен (късен) билингвизъм.

Средната възраст на децата в контролната и експерименталната група е 8 години за 2 клас и 9 години за 3 клас. На база събраните анамнестични данни чрез интервю от учителите на учениците, живеещи в България, и родителите на децата, живеещи в чужбина, в групите не са установени лица със специални образователни потребности или лица, диагностицирани с езикови нарушения и обучителни затруднения. Всяко дете е изследвано индивидуално в тиха и спокойна среда.

3. Методика и процедура на изследването

Методиката включва четири проби за изследване на устния език и четири проби за изследване на писмения език. Експерименталната проверка бе извършена чрез следните методи:

- **Проби за разкриване състоянието на устния език :**

➤ **Проба 1 – Изброяване на обекти от един семантичен кръг за 1 минута**

Целта на тази задача за вербална (семантична) флуентност е да оцени процеса на извличане на информация от лексикона и семантичната памет за категорията животни. Пробата е свързана с оценяване на лексикалните знания и се приема за показател на речниковия запас. Избрана е категорията животни, тъй като е най-често използваната (Tombaugh et al., 1999, по Brandeker & Thordardottir, 2023), както и поради това, че е културно неутрална и вероятно за нея се говори както у дома, така и в училище. Тази проба и скалата за оценка са заимствани от тестовата батерия за изследване на устен език на Ценова (2012:189, б).

Оценяване: В зависимост от диапазона, очертаващ се между най-ниския, минимален изкаран брой отговори от изследваните лица и максималния (най-висок) изкаран брой отговори (на изброени обекти) се създава 3 компонентна скала за оценяване с 1, 2, 3 точки.

1 ПРОБА	РЕЗУЛТАТ	ТОЧКИ
НИСЪК	0-10 думи	1т
СРЕДЕН	10-20 думи	2т
ВИСОК БАЛ	20 – 30 думи	3т

➤ **Проба 2 – Избиране на правилна липсваща първа дума (предлог) в изречение**

За тази проба са подбрани четири непълни изречения с липсваща първа дума (предлог), за да се изследва нивото на употреба и разбирането на предлозите. Пробата е взета от тестова батерия за изследване на устния език на Ценова (2012:189, б).

Оценяване: Дава се по 1 точка за всеки правилен отговор и 0 за грешен.

Общо правилни отговори: 4

➤ **Проба 3 – Допълване на липсваща последна дума в изречения**

Тази проба отново е заимствана от тестовата батерия за изследване на устния език на Ценова (2012:189,б). Променени са единствено изреченията. Целта на пробата е децата да завършат изреченията с липсваща последна дума по смисъл.

Оценяване: Дава се по 1 точка за всеки правилен отговор и 0 за грешен. Общо правилни отговори: 4

➤ **Проба 4 – Подбор на синоними към думи, изговорени от изследващия.**

За тази проба са подбрани четири думи: две прилагателни и две съществителни. Пробата е заимствана от тестова батерия на Ценова (2012:189, б), като част от думите са променени. Целта е децата да назоват по един синоним за всяка подбрана дума.

Оценяване: Дава се по 1 точка за всеки правилен отговор и 0 за грешен.

Общо правилни отговори: 4

- **Проби, изследващи писмения език:**

- **Проби за проверка на четенето**

➤ **Проба 1. Четене на изречения, онагледени с картини, и разбиране на прочетеното**

За изпълнението на тази проба се подготвят за четене 5 изречения и по 3 картини със сходно съдържание към всяко изречение, само една от които съответства на изречението. То се прочита, след което трите сходни картини се слагат пред детето. Всяко изречение трябва да бъде съотнесено към съответната картина, като детето я посочи.

Оценяване на декодирането при четене на изречения: правилно прочетено изречение без никакви грешки при прочит - оценка 2 точки; частично прочетено изречение с повече от 2 грешки, включващи неправилно прочетена дума (пропуски или размествания на думи, пропуски или размествания на букви; разкъсване или сливане със следваща дума) - 1 точка; изцяло непрочетено изречение – 0 точки.

Максимален индивидуален брой точки: 15

➤ **Проба 2. Четене и разбиране на малък текст**

За изпълнението на тази проба се подготвя един кратък текст за прочит. Пробата и текстът са подбрани от диагностичен албум, предназначен за логопеди (Боянова и кол., 2018:179). Децата трябва да прочетат краткия текст, а след това да отговорят на въпросите след него.

Оценяване: Оценява се правилно прочетен текст и разбиране на прочетеното. *Оценяване на прочита:* За всяка правилно прочетена дума – 1 точка; за неправилно прочетена дума – 0. *Оценяване разбирането на изреченията:* за всеки правилен отговор на въпрос - 1 точка, за неправилен отговор – 0 точки.

Максимален индивидуален брой точки: 37 за правилен прочит на текста и 4 за правилно отговорени въпроси.

Общ максимален брой точки: 41.

- **Проби за проверка на писането**

Данните от тази част на изследването се извличат от писмената продукция на участниците, която се събира и се анализира по-късно.

➤ **Проба 3. Самостоятелно писане на изречения, онагледени с картини**

Подготвят се 10 картини, на всяка от които има ясно и еднозначно изображение обект, който извършва някакво действие. Децата трябва да съставят по едно изречение към всяка картинка.

Оценяване: всяко правилно написано граматически и по смисъл изречение, описващо картинката, се оценява с 1 точка; неправилно написано изречение,

независимо от броя допуснати грешки или ненаписана, пропусната дума, получава 0 точки. При тази задача се взема предвид граматическата коректност на изреченията, дължината на генерираното изречение и адекватността на написаното изречение към картинката.

Максимален индивидуален брой точки : 10

➤ **Проба 4. Писане на текст под диктовка**

Събирането на необходимата информация се осъществява чрез метода диктовка на текст. Диктовките са взети от диагностичен албум, предназначен за логопеди (Боянова и кол.,2018:181) и са съобразени с възрастта и изискванията за обем на калиграфски правилно и вярно написан текст.

Оценяване: Оценява се броят на правилно изписаните думи в текста. Всяка правилно написана дума се оценява с по 1 точка, а всяко добавяне на дума; сгрешена, пропусната дума или думи; замяна, разкъсване, деформация или сливане на думи; пропусната буква или сричка в дума; пропусната главна буква; правописни и пунктуационни неточности се оценява с 0 точки. Въз основа на броя допуснати грешки се образува индивидуален и групов бал, който представя резултатите от изследването в суров вид. За всяка една грешка се взимат предвид правилата на езика, правописа и графологията.

Максимален индивидуален брой точки за 2 клас е 26, а за 3 клас 54.

4. Методи на статистически анализ

За участието на всяко дете в изследването е подготвено предварително информирано съгласие, което да се попълни от родителите им.

За родителите на децата, живеещи в чужбина, е подготвена електронна анкета за събиране на допълнителна информация. Тя включва въпроси, проучващи семейната среда, в която детето функционира; качеството на комуникацията на български език; честота на общуване; ниво на владеене на българския език; дали и колко време детето прекарва в България и какво е желанието и мотивацията на детето да говори български език.

За децата билингви от ромски произход е събрана информация чрез провеждане на интервю с началните им учители.

Основният изследователски метод, чрез който се достига до емпиричните данни, е анализ на устната и писмената продукция на учениците от 2 и 3 клас. Всички данни от тестовата батерия, включваща проверка на устния и на писмения език, се подлагат на първична математическа обработка, които се свеждат до индивидуални и групови балове. Резултатите се подлагат на количествен и качествен анализ и на статистическа обработка за доказване значимостта на получените резултати.

Статистическата обработка е направена чрез IBM SPSS Statistics и включва: сравнителен процентен анализ на резултатите между групите и вътре в групите, анализ чрез дескриптивна статистика, включващ: средна стойност, медианна стойност и стандартно отклонение. За по-голяма яснота, данните са представени графично чрез хистограми и секторни диаграми. Използвана е Алфа на Кронбах за доказване надеждността на пробите, Т-критерий на Стюдънт, корелационен и дисперсионен еднофакторен анализ (ANOVA) за установяване на статистическата значимост на резултатите и корелацията между тях. Допълнително е приложен елемент на анамнестичен метод в частта на изследването, която изисква събиране на повече информация за билингвалните ученици от родителите и учителите им.

ГЛАВА ТРЕТА. Анализ на събраните данни

1. Количествен и качествен анализ на анкетна карта на родителите на билингви, живеещи в чужбина и информация за билингви от ромски произход

Проведената анкета е попълнена от 26 респонденти. Тя цели да проучи средата, в която живеят билингвалните деца, живеещи в чужбина, както и нивото на комуникация на българския им език. В **диаграма 1** са показани отговорите на въпроса „От каква възраст детето е в среда, в която се говори друг език?“. Вижда се, че 57% от децата са родени в чужбина и са изложени на друг език още от раждането си. 19% са имали досег до друг език на 2 годишна възраст, 8% на 1 година и 6 години и 4% на 3 години и на 5 години. По-голямата част от децата са изложени на два езика в периода 0-3 години, което предполага, че трябва да са усвоили и двата езика добре. При тях билингвизмът е ранен или т.нар. паралелен. Може да се каже, че са усвоили втория език едновременно с първия.

Диаграма 2 показва в проценти в каква семейната среда растат децата билингви. От нея се вижда, че по-голямата част (73%) от децата живеят в семейство с майка и баща българи, и само 27% в смесен брак, в който майката е българка, а бащата е чужденец. При по-голямата част от изследваната група езикът, на който се говори вкъщи или т.нар. майчин език е българският, а вторият език (официалният за страната) се усвоява най-вероятно в детската градина и училището.



Диаграма 1. От каква възраст са изложени децата на втори език (процентни стойности)

Диаграма 2. Семейна среда, в която живеят билингвалните деца (процентни стойности)

В **диаграма 3** виждаме малко по-подробно в проценти с кого най-често общуват децата на български език. Най-голям процент (46%) са децата, които общуват на български език с родителите си и с роднините си (които включват най-често баба, дядо, брат, сестра). След тях са децата с 27%, които общуват на майчиния си език само и единствено с родителите си. И само 15% и 12% общуват с един родител или с един родител и роднини, което показва, че те са изложени по-малко на български език от останалите деца.

В **диаграма 4** са показани резултатите от въпросът „Как бихте оценили комуникацията на български език във вашето семейство?“. Половината от респондентите (54%) смятат, че комуникацията на български език е „напълно достатъчна“ и 27% смятат, че е „достатъчна“, което означава, че „входящите данни“ на български език, които получават тези деца са задоволителни. 11% и 8% от анкетираните родители считат, че езиковата среда, която осигуряват на български език е недостатъчна.



Диаграма 3. Общуване на български език в семейната среда (проценти стойности)



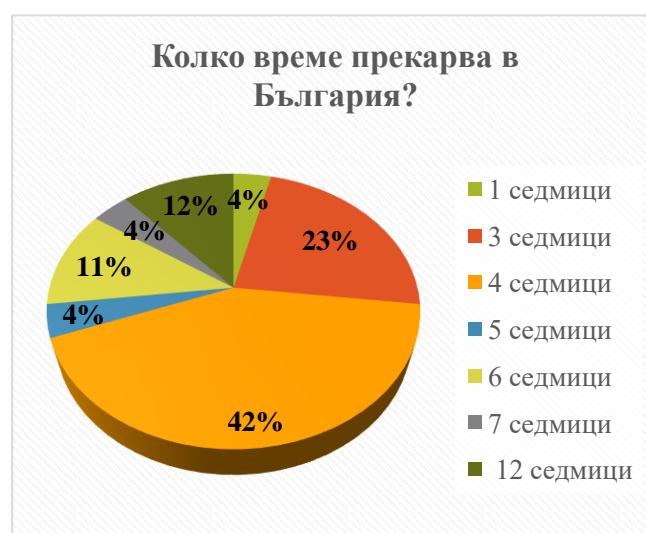
Диаграма 4. Ниво на комуникация в семействата на билингвални деца (процентни стойности)

За да проучим още по-добре доколко децата, участващи в нашето изследване са изложени на български език, попитахме дали те прекарват време в България. В **диаграма 5** са показани данните от отговорите на респондентите в проценти. 92% от всички деца прекарват време в България и практикуват своя майчин език, и само 8% не прекарват достатъчно време в България. Може да се каже, че това е много добър фактор, който би трябвало да повлияе на доброто владеене на езика в устната му форма.

А колко точно време (в седмици) прекарват децата в своята родна страна, разбираме от **диаграма 6**. Най-голям процент (42%) прекарват сумарно в годината 4 седмици в България или иначе казано 1 месец, след това с 23% са децата, които прекарват 3 седмици в България. 12% от децата прекарват 12 седмици (3 месеца, в повечето случаи през лятото), 11% от децата прекарват около 6 седмици (около месец и половина) и около 4% прекарват или 7 седмици или 1 седмица. Разпределението тук е малко по-разнообразно, но може да се каже, че малко повече от половината имат престой в България поне 3 седмици в годината, което е много добра предпоставка за употреба и практикуване на българския език. Контактите с България и престоя при роднини (баби, дядовци и други близки) са много важен фактор за поддържането и „оцеляването“ на българския език при децата на българските емигранти.



Диаграма 5. Престой на билингвалните деца в България (процентни стойности)



Диаграма 6. Количество време в седмици прекарани в България изразени чрез процентни стойности

Според родителите степента на владеене на устния български език на децата, не е достатъчно добро. В **диаграма 7** се вижда, че по-голямата част от тях (35% и 34%) смятат, че децата владеят езика в средна степен. Няма родители, които да мислят, че децата им не владеят български език. 31% от тях смятат, че децата им владеят много добре и достатъчно своят майчин език. Може да се каже, че комуникацията на български език в семействата е достатъчна, както и престоя в България и въпреки това, децата не владеят достатъчно добре майчиния си език.

Последният въпрос, който зададохме на родителите, целеше да проучи дали децата имат мотивация и желание да говорят на своя майчин език. В **диаграма 8** се вижда, че при по-голямата част от децата с майчин български език (54% и 34%) се наблюдава желание за общуване на езика и само при 4% и 8%, такова желание липсва. Това най-вероятно се дължи на факта, че родителите на двуезични деца полагат специални усилия, за да поддържат и запазят родния език, както и на това, че тези деца посещават веднъж седмично неделно училище.



Диаграма 7. Степен на владене на български език от децата билингви изразена в проценти стойности



Диаграма 8. Желание за общуване на двуезичните деца на български език (проценти стойности)

Въпреки получените резултати, които показват висок процент желание за комуникация и употреба на български език, много от родителите споделиха, че децата се затрудняват повече с българския език, който им е майчин, и предпочитат да говорят на официалния език за страната. Родителите споделят, че в междучасията в българското неделно училище децата предпочитат да общуват на немски или на италиански език със своите приятели. Може да се каже, че родният български език при тези деца изостава, а знанията им по български език се влошават, тъй като те предпочитат втория език, който за тях е доминантен.

Колкото до информацията, която получихме от педагогическите специалисти, работещи с билингви от ромски произход се знае, че децата посещават сравнително редовно училище и имат желание да комуникират на български език, но родителите не са много ангажирани с образователния процес и има периоди на отсъствие при тези деца. В тези случаи се налага да се изпрати медиатор, който да работи със семействата.

По данни на учителите някои от децата говорят вкъщи на ромски език, а други общуват смесено – използват и ромски, и български език. Децата са ограмотени само на български език. Ромски език владеят само устно. В училище тези деца имат желание и се стремят да говорят на български език със съучениците си.

2. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за устния език между ЕГ и КГ

По отношение на устния език резултатите на билингвите са по-ниски от тези на монолингвалните връстници. Те са изразени в проценти в **диаграма 9**, която показва, че монолингвите имат 85,78% успеваемост, докато билингвите са с 65,83%. Наблюдава се изоставане на експерименталната група спрямо контролната. Това е така, защото при част от учениците, живеещи в чужбина, доминантен се оказва официалният език за страната, докато майчиният (български) се практикува само вкъщи или с роднини, когато децата посещават България. Колкото до билингвите от ромски произход, при тях ситуацията е огледална. Би трябвало българският език при тях да е доминантният език и те да се справят по-добре с него, но това не е така.



Диаграма 9. Общи резултати на експерименталната и контролната група за всички проби от устен език в проценти

В **диаграма 10** резултатите от устния език са разбити по проби и се разглеждат малко по-подробно отново в проценти. В нея се вижда ясно кои са най-засегнати области и при двете групи. При билингвите най-трудна се оказва задачата за изброяване на обекти от един семантичен кръг (животни). Те (54,17%) успяват да изброят по-малко животни в сравнение със своите монолингвални връстници (74,44%).

При тази проба е интересно да се отбележи, че много от децата при изброяването на животни включваха „динозавър, еднорог или козиорог“, което може да ни покаже, че умението за категоризация при децата най-вероятно не е напълно затвърдена. Освен това при билингвите от чужбина се наблюдаваше и превключване на кодовете по време на изпълняване на пробата, както и по-бавно назоваване и извличане на думи от семантичната памет. Следващите проби, с които имат най-голяма трудност, са тези за избиране на подходящ предлог (59,90%) и задачата за синоними (56,25%).

Децата срещнаха най-голяма трудност със задачата, в която трябваше да се попълни липсващ предлог. Най-голяма трудност имаха с предлога „през“ и предлога „зад“. Освен това в едно от изречението имаше дума, която голяма част от билингвите, живеещи в чужбина, не знаеха и това е думата „шума“. Децата свързваха значението на думата с „шум“, а не със „съвкупност от листа на едно място“. На изследващото лице се наложи да обясни думата преди извършването на пробата. Колкото до синонимите (56,25%), които показват богатството на речника и лексикалния запас, се установява, че при двуезичните деца, те са по-бедни в сравнение с техните монолингвални връстници (85,83%). Изследваните лица срещнаха най-голяма трудност с измисляне на синонимите за съществителни имена, това са думите „флаг“ и „бутилка“. От всички четири проби и двете групи са се справили най-добре с пробата за довършване на изречения, в която последната дума липсва. Монолингвите имат 95% , а билингвите 90,1%. Разликите между двете групи не са много големи и може да се тълкуват като незначителни.



Диаграма 10. Резултати между билингви и монолингви от проба 1, 2, 3 и 4 за устен език в проценти

В **таблица 1** са представени данните за средна стойност, медианата и стандартното отклонение в точков бал между монолингви и билингви. Вижда се, че средната стойност от получените резултати на билингвите спрямо всички проби, както и по отношение на общия резултат е по-ниска (9.89) в сравнение с тази на монолингвите (12.87). Отново се виждат по-големи разлики по отношение стойностите на пробата за вербална флуентност, задачата за предлози и синоними. При проба 3, която е свързана с допълване на последна липсваща дума в изречения, средните стойности и при двете групи са много близки – 3.8 за монолингвите и 3.6 за билингвите.

Таблица 1. Средна стойност, медиана и стандартно отклонение изразени в точков бал за устен език (билингви и монолингви)

	Средна стойност		Медианна стойност (медиана)		Стандартно отклонение	
	Монолингви	Билингви	Монолингви	Билингви	Монолингви	Билингви
Проба 1	2.23	1.64	2	2	0.49	0.52
Проба 2	3.4	2.38	3.5	2	0.66	0.98
Проба 3	3.8	3.6	4	4	0.4	0.67
Проба 4	3.43	2.28	4	2	0.92	1.25
Общи Резултати	12.87	9.89	13	10	1.61	2.32

Резултатите от Т-критерия на Стюдънт доказват статистически значими разлики между двете групи за устния език. Между резултатите за устен език за задачите за вербална флуентност ($t=5.018$; $p=0.000$), задачите за избиране на предлог ($t=4.910$; $p=0.000$) и синоними ($t=4.424$; $p=0.000$), включително и общите резултати ($t=6.668$; $p=0.000$) от всички проби се доказва статистически значими различия между експерименталната и контролната група. Статистическа значимост на резултата не се доказва единствено за проба 3, която е свързана с довършване на последна липсваща дума в изречения, където $t= 1.597$, $p=0.114$. Това е така, защото резултатите и на двете групи за тази задача са много добри и са много близки едни до други.

От получените данни може да се заключи, че билингвите изостават в сравнение с монолингвите, но не по всички проби. Най-голяма трудност изпитват със задачата за вербална флуентност, водена от задачата за синоними и накрая задачата, свързана с предлозите. Колкото до пробата, от която се изисква допълване на последна дума в изречение, резултатът им е много висок и не се отличава значително от този на монолингвалната група.

3. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за четене и писане между ЕГ и КГ

По отношение на писмения език, резултатите на билингвите не са много по-различни от тези за устния език. В **диаграма 11** са представени по-ясно резултатите за писмения език, като са разделени на четене и писане. По отношение на четенето успеваемостта на билингвите е значително по-висока в сравнение с тази при писането. Ясно се вижда, че писането (51,5%) е по-засегнато при билингвите в сравнение с четенето (87,35%). От получените резултати, свързани с писмената продукция, се установява, че билингвите (51,5%) значително изостават в сравнение с монолингвите (80,55%). Не такива са резултатите при четенето. И при билингвите, и при монолингвите успеваемостта при четенето се е повишила в сравнение с резултатите при писането. Между двете групи има малка разлика в резултатите, получени от пробите за четене.

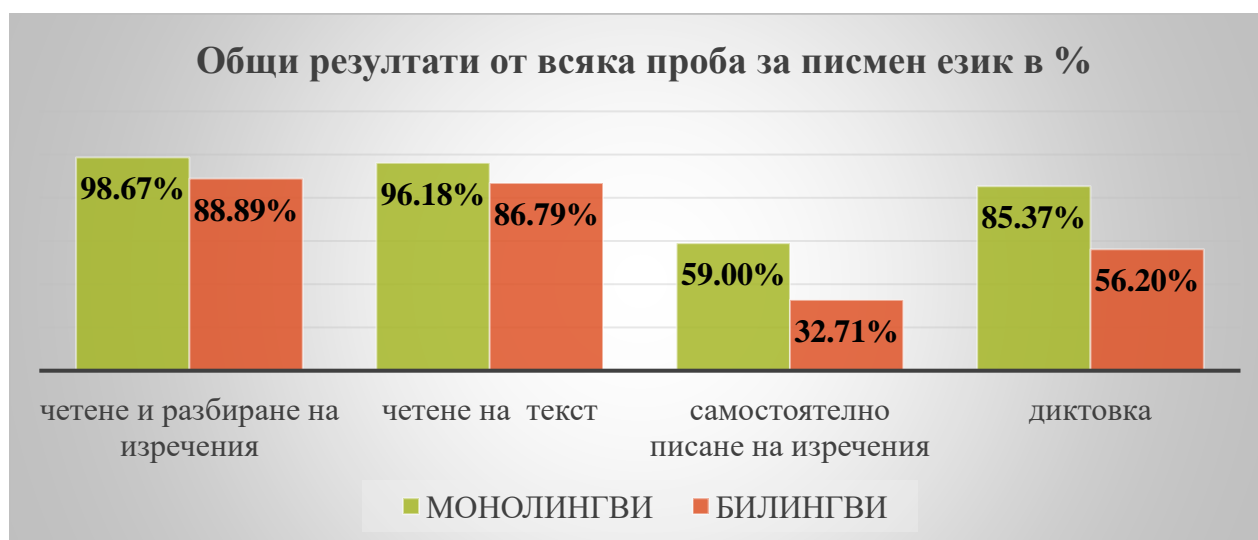


Диаграма 11. Общи резултати от писмен език изразен в проценти между експериментална и контролна група

В **диаграма 12** резултатите от писмения език са разгледани и сравнени между двете групи за различните проби. Отново се виждат разликите между експерименталната и контролната група. Най-добре двете групи се справят с пробата, свързана с четене и разбиране на изречения. Монолингвите имат 98,67%, а билингвите 88,89%, което показва много добра успеваемост. Малко по-ниски резултати има експерименталната група по отношение на пробата за четене с разбиране на кратък текст. Отново монолингвите се справят по-добре с 96,18% в сравнение с билингвите 86,79%, но разликата между резултатите им е малка. Тук и при двете групи успеваемостта се е понижила в сравнение с първата проба. Важно е да отбележим, че

децата билингви разбраха прочетеното и успяха да отговорят на въпросите, но с по една дума или с твърде кратки изречения. Освен това отново имаше дума, чието значение двуезичните деца не знаеха - думата „лаком“. Това затрудни отговорите им на последния въпрос, тъй като именно в него се съдържаха тази дума.

В пробите за писане успеваемостта и на двете групи се понижава в сравнение с тази при четенето. Изследваните лица се справят по-добре с писането под диктовка, отколкото с писането на самостоятелни изречения по картинки. Монолингвите са с 85,37% успеваемост, докато билингвите са с 56,20%. Най-ниска успеваемост и двете групи имат при пробата за самостоятелно писане на изречения по картинка. Монолингвите имат 59%, докато билингвите 32,71%. Резултатите показват, че билингвите значително изостават в сравнение с монолингвите.



Диаграма 12. Сравнителен анализ на общи резултати от всяка проба за писмен език изразени в проценти (билингви и монолингви)

В писмената продукция на двуезичните деца прави впечатление, че изреченията са по-бедни и кратки в сравнение с тези на монолингвите. Също така част от изреченията на децата билингви бяха написани от 1л. ед. число, а други звучаха като заглавия и в тях липсваше подлог. Наблюдаваше се и удължено време при изпълнението на тази проба. Грешките, които допуснаха децата билингви в проба 3, свързана със самостоятелно писане на изречения, и проба 4, свързана с писане под диктовка, са на равнището на изречението, думите и графемите. Грешките, които се наблюдават на равнището на изречението са: пропуски на думи; сливане на съюзи, предлози и частици със следходни или предходни думи (*заслушасе-заслуша се; нацъфналите- на цъфналите; соки- сок и;*

тесъбират- те събират; наполето-на полето; наславейчето – на славейчето; настарата – на старата; зарадвасе – зарадва се); пунктуационни грешки, липса на главни букви или употребата им на неподходящо място; правописни неточности като редукия на *а-ъ* (*дравчета-дръвчета; пръшец-прашец; сам-съм; сабират – събират; цафналите - цъфналите*), обеззвучаване на звучен пред беззвучен звук (*д-т; в-ф, ж-ш*), неправилна употреба на „й”, неправилна употреба на предлозите *в/във*, грешки в употребата на пълен и кратък член. Грешките, които се наблюдават на ниво дума и графема са: елизии – пропуски на букви в началото на думата или в средата на думата (предимно на гласни звукове като: *подухн-подухна; слнце-слънце; цфналите-цъфналите; славейчто, славичето-славейчето; отглеждах-отглеждаха; цвтетата-цветчетата; запях-запяха; клонит-клоните; рнобудни – ранобудни; жната – жената; оградта – оградата; н-на; с-са*) или отпадане на букви поради струпани съгласни; пропуски на срички (*кува-купува; пебира-прибира*); параграфии – замени на букви на визуален, артикулационен или фонетичен принцип (*у-и; о-и; з-с; ж-ш; с-ш; б-д-в; д-г; з-ж; ц-т; ц-с; а-о; л-у; л-р, е-а; н-п; и-і; к-х*). Например: *сатопли – затопли; ограбата-оградата; кнуда-книга; занезоха-занесоха; исвика-извика; Иван – Иван; кледата – гледаха; Вуадко-Владко; ивлезе-излезе; бідіа-видя; занесока-занесоха; суага-слага; забирад-събират; ройби-рожби; дръбчета-дръвчета; подихна-подухна; саслиза-заслуша; жираф-жираф; мимиче-момиче; итиват-отиват; киче-куче: итро-утро; прешец-прашец*. Наблюдават се и граматични замени на думи – думата се заменя с граматически неправилна нейна словоформа („*слоши*“ вместо „*слага*“; „*занесе*“, „*нанесе*“, „*донесоха*“ вместо „*занесоха*“; „*отглеждали*“ вместо „*отглеждаха*“, „*покажи*“ вместо „*показва*“).

В **таблица 2** са показани различията за всяка една проба между двете групи по стойности на средната аритметична величина, медиана и стандартно отклонение, изразени в точков бал. Във всички четири проби ръстът на успеваемост по критерия средна стойност е по-голям при монолингвите. Като отново значителни разлики в средната стойност имат билингвите при пробата, свързана с писане на изречения по картинка, и пробата, свързана с писане под диктовка, в сравнение с монолингвите. Най-видима е разликата при проба 4, свързана с диктовката. По общи резултати се вижда, че средно аритметично 98.27 от монолингвите са се справили с всички проби много добре и само 74.67 от билингвите. И медианата, и средната стойност показват, че писменият език е по-засегнат при билингвите спрямо монолингвите, като това е най-видимо при пробите за писане.

Таблица 2. Средна стойност, медиана и стандартно отклонение изразени в точков бал за писмен език (билингви и монолингви)

	Средна стойност		Медианна стойност (медиана)		Стандартно отклонение	
	Монолингви	Билингви	Монолингви	Билингви	Монолингви	Билингви
Проба 1	14.8	13.33	15	14	0.47	2.61
Проба 2	39.43	35.58	40	39	2.12	9.68
Проба 3	5.9	3.27	6	4	2.19	2.03
Проба 4	38.13	22.48	44	19	12.34	14.33
Общи Резултати	98.27	74.67	100.5	75.5	13.98	23.73

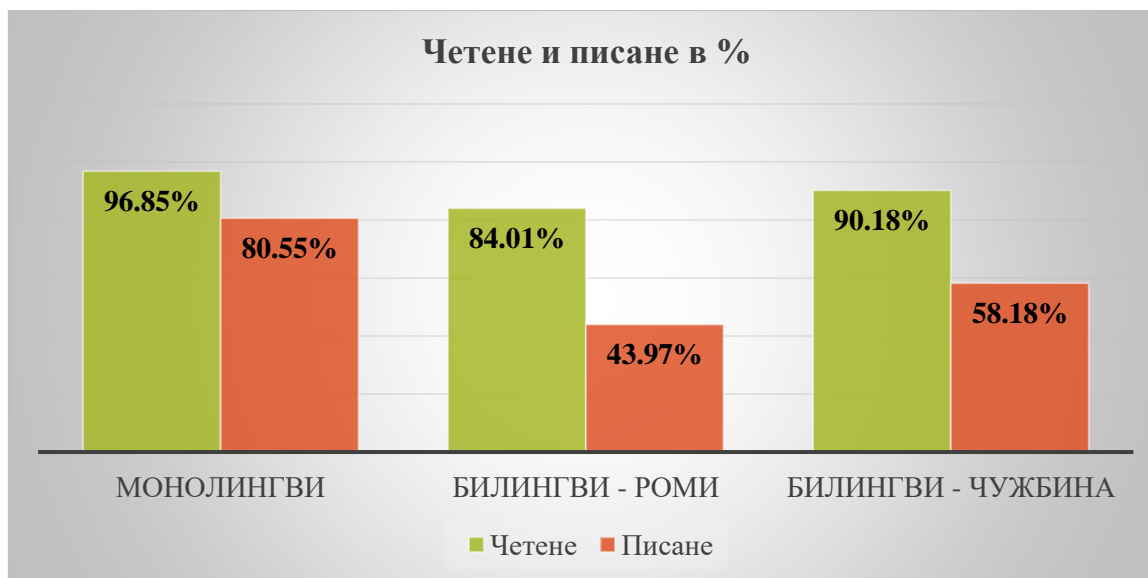
Резултатите от Т-критерия на Стюдънт доказват статистически значими разлики между двете групи за писмения език. Между резултатите за писмен език за задачите, свързани с четене с разбиране на изречения ($t=3.754$; $p=0.000$), четене и разбиране на кратък текст ($t=2.625$; $p=0.011$), писане на изречения по картинки ($t=5.324$; $p=0.000$) и писане под диктовка ($t=4.882$; $p=0.000$) включително и общите резултати ($t=4.875$; $p=0.000$) от всички проби се доказва статистически значими различия между експерименталната и контролната група.

В заключение може да се каже, че задачите за писане са най-трудни, както за експерименталната, така и за контролната група. При билингвите и четенето, и писането са по-засегнати в сравнение с монолингвите, като значителна разлика между двете групи има по отношение на проба 3, свързана със самостоятелно писане на изречения по картина, и проба 4, свързана с писане под диктовка.

3.1. Сравнителен анализ на общия резултат от пробите за четене и писане между КГ и ЕГ, включваща билингви от ромски произход и билингви от чужбина

Тъй като билингвалната група се състои от две подгрупи: билингви с ромски произход и билингви, живеещи в чужбина, в **диаграма 13** ще разгледаме разликите между трите групи по отношение на четенето и писането. При пробите за четенето с най-ниски резултати е групата на билингвите с ромски произход (84,01%), а билингвите, живеещи в чужбина, са се справили малко по-добре (90,18%). С най-добър резултат са монолингвите с 96,85%. По отношение на писането отново с най-ниски резултати са

билингвите роми с 43,97%. Билингвите, живеещи в чужбина, са се справили по-добре в задачите за писане с 58,18% в сравнение със своите връстници от ромски произход. В сравнителен план се вижда, че между четенето и писането и при двете билингвални групи има значителна разлика. Писането и при двете групи е затруднено, като билингвите с ромски произход изпитват значителна по-голяма трудност.



Диаграма 13. Сравнителен анализ на резултати от четене и писане в проценти – монолингви, билингви – роми и билингви – чужбина

От направения междугрупов дисперсионен еднофакторен (ANOVA) анализ се установява значителна разлика и статистическа значимост в резултатите и на трите групи за всички проби, свързани с четенето и писането, които включват задачи за четене и разбиране на изречения с картинки ($F=4.608$; $p=0.13$); четене с разбиране на кратък текст ($F=3.712$; $p=0.29$); писане на изречения по картинка ($F=14.798$; $p=0.000$); и писане под диктовка ($F=12.909$; $p=0.000$). Статистическа значима стойност между трите групи се открива и за общите резултати от писмения език ($F=13.345$; $p=0.000$).

Установява се, че четенето и писането са по-добри при децата, живеещи в чужбина, за които българският език се явява майчин, докато билингвите роми изпитват по-голямо затруднение. По-слабата успеваемост и ниски резултати при билингвалните деца от ромски произход най-вероятно се дължи на социално-икономически и културни фактори (тези деца са бикултурни и носят едновременно два езика и две култури), както и на т.нар. групови рискови фактори в процеса на ограмотяването като ниски доходи в семейството, липса на мотивация за учене на езика, използване на диалект,

нередовно посещение на училище и недостатъчната ангажираност на родителите в образователния процес. Освен това при тях се наблюдава т.нар. училищен билингвизъм, който е свързан с овладяване на езика в постъпване в училище. Тогава езикът се овладява на основата на първия (майчин) език. Често срещано явление при децата от ромски произход, както и при техните родители е, че те виждат заплаха за своя език в лицето на българския като смятат, че той има „превъзхождаща“ роля и затова избягват да го усвоят. В литературата това явление се разглежда като „отнемащ“ билингвизъм (Даскалова, 2003:43, а).

Може да се каже, че децата от малцинствените групи не са усвоили по естествен начин българския език, поради това, че живеят в затворени групи, а част от децата на българските емигранти не усвояват достатъчно българския език в семейната си среда. Това означава, че българският език и за двете групи деца се явява втори.

4. Сравнителен вътрешногрупов анализ между устния и писмения език на ЕГ и КГ

В тази глава ще направим сравнителен вътрешногрупов анализ между устния и писмения език при билингви и сравнителен вътрешногрупов анализ на общите резултати между устния и писмения език при монолингви. Ще се установи и надеждността на пробите за устния и писмения език при експерименталната и контролната група чрез Алфа на Кронбах.

✓ Резултати от пробите за устен и писмен език на експерименталната група

Резултатите на билингвите се виждат в **диаграма 14**. Те са се справили най-добре с пробите за четене (87,35%), след това със задачите за устния език (65,83%). Най-ниска е успеваемостта в писането (51,50%) в сравнение със задачите за устен език и тези за четене.



Диаграма 14. Вътрешногрупов анализ на устен и писмен език (четене и писане) при билингви – общ резултат в проценти

За да се разбере дали пробите за устния и писмения език при експерименталната група са надеждни, е извършен анализ чрез коефициента на Кронбах. Ако стойностите на коефициента алфа α е над 0,5, то означава че пробите са надеждни. От стойностите на Алфа на Кронбах се установява, че задачи за изследване на устния език (0.516) и на писмения език (0.599) са надеждни при билингвалните ученици, т.е. те измерват успешно това, което искаме, а именно устния и писмения език.

Тези данни сочат, че пробите са надеждни и могат да бъдат в помощ за структуриране на бъдещи изследвания по отношение на писмения и устния език при деца билингви.

✓ **Резултати от пробите за устен и писмен език на контролната група**

Диаграма 15 представя резултатите на контролната група от пробите за четене, писане и устен език. Отново се вижда, че монолингвалните ученици също са се справили най-добре с пробата за четене (96,85%), след това с пробите за устния език (85,78%), а най-затруднено е писането с 80,55%



Диаграма 15. Общи резултати за устен и писмен език (четене и писане) при монолингви, изразени в проценти

Надеждността на пробите за устния език при контролната група отново е изследвана чрез коефициента на Кронбах. Ако стойностите на коефициента алфа α е над 0,5 то означава, че пробите са надеждни. От стойностите на Алфа на Кронбах се установява, че задачи за изследване на устния език (0.460) и на писмения език (0.228) при монолингвалните ученици не са надеждни, най-вероятно защото децата се справят успешно с всички задачите и те не представляват трудност за тях.

Въз основа на анализирани резултати може да се заключи, че и при експерименталната, и при контролната група най-засегнато е писането. И при двете групи четенето е с по-добра успеваемост в сравнение с устния език. Това е така, защото при задачите за устен език има самостоятелно генериране, което е сложна мисловна дейност. Генерирането изисква самостоятелно мислене, докато при задачите за четене има готов стимулен материал, който трябва да се декодира. Освен това при проба 1, свързана с четене и разбиране на изречения, има и картинки, което въвежда известно улеснение.

5. Сравнителен анализ и взаимовръзка между постиженията в устния и в писмения език между ЕГ и КГ

Корелационният анализ, представен в **таблица 3** и **4** чрез коефициента на Пиърсън и Спирмън доказва хипотеза III и това, че има корелация между устния и писмения език при експерименталната и контролната група. Той разкрива силата и статистически значима положителна връзка между устния и писмения език и при двете групи. В **таблица 3** се вижда, че и при билингви и монолингви се установява корелация между устния и писмения език, тъй като коефициентът на Пирсън е под 0,5. Това се вижда и от **таблица 4**, където са показани ранговите коефициенти, чрез корелация на Спирмън, отново със стойности под 0,5.

Таблица 3. Корелационен анализ изразен чрез корелацията на Пиърсън между устен и писмен език за монолингви и билингви

		Устен език – общ бал	Писмен език – общ бал
Монолингви	Pearson Correlation	,451*	,451*
	Sig. (2-tailed)	.012	.012
Билингви	Pearson Correlation	,441**	,441**
	Sig. (2-tailed)	.002	.002

Таблица 4. Рангови коефициенти на корелация за устен и писмен език при билингви и монолингви.

		Устен език – общ бал	Писмен език – общ бал
Монолингви	Spearman's Correlation Coefficient	,434*	,434*
	Sig. (2-tailed)	.017	.017
Билингви	Spearman's Correlation Coefficient	,377**	,377**
	Sig. (2-tailed)	.008	.008

Тези резултати биха били полезни за последващи изследвания, свързани с изготвяне на оценка на езиковите и писмените възможности на двуезични деца.

6. Описание и систематизация на грешките допуснати при писане

Въз основа на проведените проби за изследване на писмения език: проба 3, изискваща самостоятелно писане на изречения по картинки, и проба 4, включваща диктовка, в писмената продукция на изследваните билингвални ученици са открити разнообразни видове грешки, които се причисляват към две групи:

Грешки на равнището на графемата и думата:	Грешки на равнището на изречението:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Елизии – пропуски на букви в началото на думата в средата на думата (предимно на гласни) или отпадане на букви поради струпани съгласни; ▪ Протези и епентези – добавяне на букви; ▪ Параграфии – замени на букви на визуален, артикулационен или фонетичен принцип; (у-и; з-с; ж-ш; с-ш; з-ж; ц-т; ц-с; а-о; л-у); ▪ Редукция на силабемии – пропуски на срички; ▪ Разкъсване на думи и отпадане на части от тях – предимно представки; ▪ Сливане на думи; ▪ Деформации на думи; ▪ Граматични замени на думи – думата се заменя с граматически неправилна нейна словоформа (сложи вместо слага; занесе, нанесе 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Пропуски на думи; ▪ Разкъсване на фрази; ▪ Сливане на съюзи, предлози, частици и притежателно местоимение със следходни или предходни думи; ▪ Правописни неточности – грешки, свързани с невладееене на правописните правила в българския език, като редукция (а-ъ), асимилация - обеззвучаване на звучен пред беззвучен (д-т; в-ф, ж-ш); грешки в думи с й, неправилна употреба на предлозите в/във; ▪ Нарушаване границите на изречението – сливане/разделяне; ▪ Неадекватна пунктуация – пропуски на препинателни знаци, липса на главни букви или употребата им на неподходящо място; <p>По отношение на писането при някои от участниците са отчетени и други отличителни прояви като:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ нечетлив почерк с дисграфични симптоми; ▶ бавен темпът на писане при някои билингви, както и нужда от повече повторения по време на

вместо занесоха; отглеждали вместо отглеждаха, покажи вместо показва);	диктовка; ▶ писане на български думи с латински букви;
--	---

В писмената продукция на монолингвалната група също се срещнаха грешки като: сливане на съюзи, предлози, частици и притежателно местоимение със следходни или предходни думи; правописни неточности – грешки, свързани с невладеене на правописните правила в българския език, като редукция (а-ъ), асимилация - обеззвучаване на звучен пред беззвучен (д-т; в-ф); грешки в думи съдържащи „й“, неправилна употреба на предлозите „в/във“; неадекватна пунктуация – пропуски на препинателни знаци и липса на главни букви.

Ценова (2012, б) описва грешките като пропускане на думи за сериозни, тъй като се нарушават смисъла на изречението. Граматическите замени на думи също променят значението на изречението и са белег за неустойчивост и колеблива граматика на дадения език. При грешки от типа сливане, разделяне на думи или контаминации отново се влошава разбираемостта на изречението. Тя споделя, че грешки от този тип показват нисък металингвистичен усет към структурата на писмения и вероятно и на устния език.

Типологизирането на грешките, допускани от учениците билингви дава възможност на преподавателите и логопедите да подбират подходящи дидактически и терапевтични методи, с които да ги преодолеят.

7. Дискусия

Резултатите, които получихме от пробите за устен език показват, че двуезичните деца се затрудняват най-много с пробата за вербална (семантична) флуентност, включваща изброяване на животни за 1 минута. Vialystok (2009) също прави изследване на билингвални деца, включващо задача за изброяване на възможно най-много животни в рамките на една минута. Изследователят стига до извода, че билингвите са получили по-ниски резултати в сравнение със своите едноезични връстници. Има и други автори, които са изследвали вербалната флуентност при монолингви и билингви, и доказват, че двуезичните деца дават по-малък брой отговори, както и че изброяват и назовават думи по-бавно в сравнение със своите едноезични връстници (Sandova et al, 2010). Нашите резултати също показват, че билингвите имат по-ниски резултати в сравнение с монолингвите по тази проба. Устният български език при билингвите е недостатъчно развит особено по отношение на синтаксиса и лексикалния запас в сравнение с техните едноезични връстници.

При пробите за четене и писане отново резултатите на билингвите са по-ниски в сравнение с тези на монолингвите. В западната литература Melby-Lerveg & Lerveg (по J. van den Bosch, 2020), Kovelman и др. (по Riva et al., 2021) пишат, че билингвалните ученици се представят по-зле в сравнение със своите монолингвални връстници по отношение на четенето с разбиране. Нашите резултати също потвърждават тези твърдения, че билингвите изпитват по-голямо затруднение с четенето и разбирането на изречения и текст, в сравнение с монолингвите. При изследване на 6-годишни билингви, Demon, Louvet и Nocus (по Богданова, 2014:167) откриват, че билингвите се справят с по-ниски резултати на тест, свързан с нивото на граматиката, докато на теста, свързан с ефективността при четене, билингвите са с по-високи резултати. Резултатите от нашето проучване, също показват, че билингвите имат много по-голяма трудност в писането, особено на задачата, свързана с измисляне и написване на правилно граматически изречения по картинка, отколкото в задачите за четене.

От билингвалната група, която включва ученици от ромски произход и ученици, живеещи в чужбина, най-големи трудности с писането среща групата на билингвите роми. До подобни резултатите достига и Ценова, която провежда изследване през 2012 в България, включващо 38 деца с билингвизъм. Тя сравнява билингвите с деца монолингви, и деца с дислексия от втори, трети и четвърти клас и установява, че нарушенията на

писането се срещат три пъти по-често сред двуезичните ученици. Авторката стига до извода, че при повечето деца билингви, които са от ромски произход, двуезичието интерферира негативно върху лингвистичната способност, което пък спъва развитието на металингвистичната способност. Резултатите от изследването отвеждат до следната зависимост – колкото по-лоши езикови способности имат децата, толкова повече са семантичните и граматичните замени на думи при писане под диктовка. Получените данни от изследването на трите групи (монолингви, билингви и деца с дислексия) показват, че децата с билингвизъм овладяват писмения език със затруднения. Техните умения за писане не са много далеч от тези на дислексиците, тъй като грешките, които правят следват равнопоставено грешките на дислексиците и това следва да се определи като нарушение. През 2019 година Julia Festman и John Schwieter провеждат изследване, обхващащо монолингви и билингви от 3 клас, които посещават училища в Германия. Авторите проучват академичните постижения на двете групи по отношение на четене с разбиране, гладко четене и правопис, за да проучат дали има разлики между двете групи. Установяват, че между едноезичните и двуезичните деца няма значителни разлики по отношение на гладкото четене и четенето с разбиране. Колкото до писането и правописа, монолингвите са с по-добри резултати от билингвите.

Нашето изследване достига до резултати, подобни на други проучвания, провеждани с билингвални деца. Видимо е, че двуезичните се затрудняват много повече с писането в сравнение с четенето, а грешките, които се наблюдават в писането под диктовка са на равнище синтаксема, лексема и графема.

Въпреки тези данни би било добре в бъдеще да се правят още подобни изследвания, свързани с установяване на трудностите при двуезични деца, за да може да бъдат подкрепени успешно от учители, родители и логопеди.

ИЗВОДИ И ПРЕПОРЪКИ

Въз основа на проучената научна литература и направеното изследване могат да се изведат следните изводи и препоръки:

Изводи:

1. Установяват се статистически значими разлики между експерименталната и контролната група по отношение на устния и писмения език.
2. Българският език в устна форма при билингвални ученици изостава в сравнение с техните връстници от общата група.
3. Българският език при билингвални ученици в писмената му форма е по-засегнат, отколкото при монолингвалните им връстници.
4. Писменият език в експерименталната (билингвална) група е по-засегнат в сравнение с устния език.
5. Четенето и разбирането на изречения и кратък текст е с по-високи постижения и в двете групи, отколкото постиженията в писането.
6. Писането на самостоятелни изречения по картинки е най-трудната проба и респективно е с най-лоши резултати и при двете групи особено при експерименталната (билингвална) група.
7. Грешките, които децата билингви допускат в писмената си продукция, са на равнище синтаксема (липса на главна буква, изпускане на думи в диктовки и липса на пунктуация); на равнище лексема (сливане на думи, разделяне на думи, изпускане на букви и срички) и на равнище графема, включващи правописни грешки.
8. Установява се корелация между успеваемостта в устния език и успеваемостта в писмения език при монолингвалните и билингвалните ученици.
9. Билингвизмът оказва влияние върху овладяването на писмения език и по-специално върху писането.
10. Независимо от добрата езикова среда и посещаването на неделно българско училище, майчиният език (български) при билингвалните деца, живеещи в чужбина, не е достатъчно развит.
11. Независимо от редовната посещаемост на училище от деца билингви с ромски произход, официалният език (български) страда и те имат нужда от допълнителна подкрепа.

12. В следващи проучвания и изследвания на билингвални ученици би могло да се вземат предвид приложените проби за изследване на писмения и устния език, тъй като тези проби са надеждни и информативни.

Препоръки:

1. Преди постъпването в 1 клас би било добре педагозите да проучат и да съберат достатъчна информация за семейната среда на всяко билингвално дете.
2. Необходимо е да се установи за всеки ученик какво умее и каква е езиковата му компетентност, както на майчиния, така и на официалния език, на който ще се обучава, за да се приложи правилно индивидуален и диференциран подход в обучението му.
3. Възможно е да се сформират и организират различни допълнителни и езикови клубове в училищата, които да подпомагат усвояването на езика.
4. Би било добре родителите да говорят с децата си на езика, който те владеят най-добре (езикът, на който те са носители), а официалният език в страната да се практикува в детската градина, училището и/или между приятели.
5. Нужно е родителите да осигурят богата езикова среда, свързана с четене на книги, разговори или различни допълнителни инициативи, които да са на майчиния език.
6. Децата могат да овладеят езика единствено чрез пряко взаимодействие и общуване с възрастни, ето затова не се препоръчва обучение във втори език чрез електронни устройства или говорене на чужд език от родителите, ако те не са негови носители.
7. Овладяването на втори език в най-добрия случай се осъществява, когато децата са от смесен брак, тъй като тогава билингвизмът е същински (координативен) и двете езикови системи се усвояват еднакво и достатъчно добре.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все още няма категорични твърдения какво влияние оказва билингвизмът върху функционирането на детето – положително или отрицателно. Установено е, че двуезичието има положително отражение върху когнитивното развитие на децата. Наблюдава се положително влияние върху инхибиторния контрол, творческото мислене, решаването на проблеми, селективното насочване на вниманието, фонологичното съзнание и метаезиковото осъзнаване, но е доказано, че речниковият запас на тези деца е по-беден, тъй като е разпределен между двата езика, както и че няма отрицателно влияние върху езиковото развитие (особено при координативния билингвизъм). А доколко билингвизмът е фактор при овладяването на писмения език, все още няма категорично заключение.

Нашето изследване се опитва да отговори на този въпрос. От получените резултати се вижда, че билингвите изостават спрямо своите едноезични връстници по отношение на устния и писмения език, но значително по-засегнат е писменият език. Най-трудно им е писането на самостоятелни изречения и писането под диктовка. Четеното с разбиране е на добро ниво, както и общото ниво на устния език, но децата срещат голяма трудност при задачата за вербална (семантична) флуентност, задачата за синоними и употребата на предлози. Тези задачи са свързани пряко с богатството на речниковия запас в един език, което показва нуждата от подкрепа и обогатяване на езика в това отношение. Също така се вижда, че има взаимовръзка между нивото на успеваемост при устния и писмения език и при двете групи.

Резултатите от писмения език показват, че билингвизмът оказва влияние върху писането и четенето. Грешките, които се наблюдават в писмената продукция на двуезичните деца, показват семантичен дефицит и нисък металингвистичен усет по отношение на писмения език. Нужно е да се разбере за кои от всички езици, които детето употребява, метаезиковото познание не е достатъчно развито. Нашите резултати сочат, че по отношение на българския език децата билингви нямат достатъчно добре развит металингвистичен усет. Тези данни показват, че при ограмотяването на двуезичните деца е нужно да се вземе предвид нивото на метаезиково осъзнаване. Ако то е развито достатъчно добре, би трябвало децата да овладеят писмената реч по-лесно.

Родителите са тези, които трябва да стимулират говорното и езиковото развитие на децата, а педагозите са тези, които да подпомогнат този процес в училище. Нужно е

състоянието на речта при билингвалните деца да бъде диагностицирано още преди да постъпят в 1 клас.

За да се установи дали едно дете има езиково нарушение или дислексия, то трябва да бъде изследвано както на майчиния език, така и на официалния език за страната, препоръчително е с еднакви проби и за двата езика. Това е трудно постижимо, защото в България все още няма стандартизирани диагностични инструменти, които да изследват езиковото развитие в устната му форма или писането при двуезични деца. Но това е проблем, с който се сблъскват не само българските логопеди, но и тези в други държави.

Категорични сме, че билингвите нямат цялостно нарушение в езика, а само в определени аспекти и то най-вече в писмения език, но от това не може да се заключи, че имат езиково нарушение или дислексия. За да има категоричност би било добре нашето изследване или подобни на него да се направят с по-голяма извадка билингвални ученици, като преди това е нужно да се съберат достатъчно анамнестични данни за всяко дете, както и изследването да се направи и на двата езика. Въпреки това трудностите и грешките, които установихме при групата на билингвите, могат да се вземат предвид от учителите в периода на ограмотяване, както и при терапевтирането от страна на логопедите.

В заключение ще кажем, че има много въпросителни около явлението „билингвизъм“ и много фактори, които трябва да се имат предвид при изследването на деца билингви. Във връзка с това има нужда от още изследвания на писмения език при двуезични деца. Темата за влиянието на билингвизма е актуална не само сред лингвистите, педагозите и родителите, а и сред логопедите. В западната литература има голям брой научни статии, които разглеждат значението и влиянието на двуезичието от логопедична гледна точка, но в България все още такива проучвания и статии са малко.

Ето затова е много важно да се дава гласност и да се правят бъдещи изследвания в българската логопедия по отношение на билингвизма, както и да се създадат подходящи диагностични инструменти за изследване нивото на езика в устен и писмен аспект при билингвални ученици.

ПРИНОСИ

Научните приноси от дисертационното изследване се обособяват в две категории:

✓ Приноси към теорията:

1. Проучени са български и чуждестранни източници, свързани с влиянието на билингвизма върху устния и писмения език, и са установени затрудненията на билингвалните ученици в устния и в писмения език.
2. Доказана е взаимовръзката между постиженията в устния и писмения език и при двете групи.
3. Дефинирани и типологизирани са най-често срещаните грешки в писмената продукция на монолингвални и билингвални ученици от 2 и 3 клас, което дава възможност на преподавателите и на логопедите да подбират подходящи дидактически и терапевтични методи, с които да ги преодолеят.
4. Представена е методология, включваща проби и резултати, които са статистически значими и надеждни по отношение изследването на устния и писмения език при билингвалните ученици.
5. Получени са резултати, които са особено важни и значими за българските изследователи, тъй като изследваният език при всички билингвални деца е българският.
6. В бъдеще използваният изследователски инструмент може да се стандартизира и да се приложи в практиката на логопеди, които работят с билингвални ученици, като би могъл да ги подкрепи в оказването на пряко въздействие върху най-засегнатите области на устния и писмения език на тази група деца.

✓ Приноси към практиката:

1. Разкрити са насоки, които са с голяма значимост за работата на логопеди и педагози.
2. Изведени са насоки към родителите на двуезични деца.
3. Установена е нужда от създаването на нови и адекватни диагностични критерии и батерии по отношение изследването на устния и писмения език при двуезични ученици.

БИБЛИОГРАФИЯ (източници, цитирани в автореферата)

1. Богданова, М. (2014). *Мултисензорният принцип и концепции за работа с деца със специфични потребности. Наръчник за желаещи*. София:Авангард Прима
2. Боянова, В. (2012). *От симптома към диагнозата в логопедичната практика.*, София:Нов Български Университет.
3. Боянова, В., Н. Славейкова, С. Игнатова (2018). *Диагностичен албум предназначен за практика на логопеди, специални педагози, психолози и педагози*. София:Издателски комплекс - УНСС.
4. Булба, Ю. (2006). Съвременно отношение към детския билингвизъм и обучение на билингвална основа. *Педагогически алманах*, том 14, брой 1, стр.102-108. Велико Търново:Университетско издателство "Св.Св. Кирил и Методий".ISSN: 2367-9360 (Online).
5. Василева, Н., П. Куцианас (2022). Сравнителен анализ на употребата на местоимение при деца с билингвизъм и деца с нарушено езиково развитие. *Сборник от трета научно-практическа конференция Образование и изкуства: Традиции и перспективи*. София, СУ "Св. Климент Охридски". ISSN 2738-8999.
6. Георгиева, М. (2004). *Обучение по български език в условия на билингвизъм*. Шумен:ШУ"Епископ Константин Преславски". ISBN 954-577-260-3.
7. Даскалова, Ф. (2003, а). Комуникативната и езиковата компетентност на ромските деца. *Предучилищно възпитание 1*, стр 39 - 44. София.
8. Даскалова, Ф. (2003, б). *Психолингвистика*, София:ИК "Даниела Убенова".
9. Игнатова, Д. (2009). *Четене и специфичните му нарушения*.София:Парадигма.
10. Кючуков, Х. (2004). *Методика на обучението по Български език в началните класове в условия на билингвизъм*. София: Просвета.
11. Мандева, М., Д. Гаджева (2016). *Начално ограмотяване в променящия се свят*. Велико Търново: Унив. изд. "Св. св. Кирил и Методий". ISBN - 978-619-208-044-0.
12. Стоянова, Ю. (2014, а). *Овластяване на втори език: проблеми на теорията и практиката*. София, Факултет по славянски филологии, Софийски университет „Св, Климент Охридски“.

13. Тодорова, Е. (2023). Дислексия на развитието или езиково нарушение на развитието-коморбидни състояния или независими нозологични единици. *Сборник с доклади: Логопедията с поглед към бъдещето*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
14. Ценова, Ц. (2012,а). *Логопедия - описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: ДиМакс.
15. Ценова, Ц. (2012, б). *Нарушения в овладяването на писмения език*. София: ВЕДА-СЛОВЕНА ЖГ.
16. Ценова, Ц. (2020). Дискусионни аспекти на взаимовръзката между нарушенията на устния и на писмения език. *Специална педагогика и логопедия, книжка 1, стр. 61-74*, София. ISSN 2683-1384.
17. Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477.
18. Brandeker, M., & Thordardottir, E. (2023). Verbal fluency in bilingual school-age children: Looking at switching, clustering, and the effect of language experience. *International Journal of Bilingualism*, 27(3), 374-393. <https://doi.org/10.1177/13670069211055263>
19. Cobb-Clark, Deborah A., Harmon, Colm and Staneva, Anita. (2021). "The bilingual gap in children's language, emotional, and pro-social development". *IZA Journal of Labor Economics*, vol.10, no.1, pp.-. <https://doi.org/10.2478/izajole-2021-0001>.
20. Festman, J., J.W. Schwieter (2019). Self-concept in reading and spelling among mono- and multilingual children: Extending the bilingual advantage. *Behavioral sciences (online)*, doi:10.3390/bs9040039, visited on 10.07.2023 /<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6523248/#/>.
21. Grosjean, F. (2019). Dyslexia, Bilingualism, and Learning a Second Language Dyslexia in bilinguals and second language learners. (<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201903/dyslexia-bilingualism-and-learning-second-language>)-visited on 02.04.2022.
22. Grosjean, F., & Byers-Heinlein, K. (2018). Bilingual adults and children: A short introduction. In F. Grosjean & K. Byers-Heinlein (Eds.), *The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism* (pp. 4–24). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, web: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118835722>.

23. J. van den Bosch, L., E. Segers, L. Verhoeven (2020). First and second language vocabulary affect early second language reading comprehension development. *Journal of Research in Reading*, Vol. 43, Issue 3, pp 290-308, ISSN 0141-0423 DOI:10.1111/1467-9817.12304.
24. Kyuchukov, H. (2018). Mother tongue of Turkish Immigrant Children in Berlin: to Be or not to Be?. *Journal of Language and Education*, 4(4), 54-64. doi:10.17323/2411-7390-2018-4-4 54-64.
25. Kohnert K, Windsor J, Ebert KD. (2009) Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain Lang*, May-Jun;109(2-3):101-11. doi: 10.1016/j.bandl.2008.01.009. Epub 2008 Mar 4. PMID: 18313136; PMCID: PMC2709989.
26. Leena, A. (2020). Attitudes to writing and writing performance among bilingual and monolingual children, University of Oxford, Dissertation submitted in part-fulfilment of the requirements for the degree of Master of Science in Education: Child Development & Education.
27. Nayeb, L, Lagerberg, D, Sarkadi, A, Salameh E-K, Eriksson M. (2021). Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages. *Acta Paediatr*. 110:265–272. <https://doi.org/10.1111/apa.15343>.
28. Riva, A., A.Musetti, M.Bomba, L.Milani, V.Montrasi, R. Nacinovich (2021). Language-Related Skills in Bilingual Children With Specific Learning Disorders. *Front. Psychol*.11:564047, doi: 10.3389/fpsyg.2020.56404.
29. Ruberg T, Rothweiler M, Veríssimo J, Clahsen H (2020). Childhood bilingualism and Specific Language Impairment: A study of the CP-domain in German SLI. *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 668–680. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000580>.
30. Sandoval, T.C., Gollan, T.H., Ferreira, V.S., & Salmon, D.P. (2010). What causes the bilingual disadvantage in verbal fluency?: The dual-task analogy. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 231-252.
31. Wangle, L., W. Victory, N.Rampengan, H. Lestari (2021). External risk factors associated with language disorders in children. *Paediatrica Indonesiana*, Vol.61, No.3, pp. 133-40, doi: 10.14238/pi61.3.2021.133-40.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Илиева-Златарева, Г. (2023). Особенности в писмения български език при билингвални ученици. Сборник с доклади: „Логопедията с поглед към бъдещето“, с. 247-257, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN 978-954-07-5839-8
2. Илиева, Г. (2022). Алтернативни подходи в преподаването на билингвални ученици, Сборник от трето-научна практическа конференция „Образование и изкуства: Традиции и перспективи“, с 40-48, София, Факултет по науки за образованието и изкуствата, СУ „Св. Климент Охридски“, ISSN 2738-8999
3. Илиева, Г. (2021). Предизвикателства в обучението на билингвални ученици, Сборник с доклади от юбилейна научна конференция с международно участие „Предизвикателства пред общественото здраве“, с.241-246, Благоевград, Университетско издателство „Неофит Рилски“, ISBN 978-954-00-0304-7
4. Илиева, Г. (2021). Характеристика на устния език при билингвални ученици. Сборник доклади от международна конференция „Превенция на комуникативните нарушения“, с. 192-204, София, ЛЦ РОМЕЛ, ISBN 978-954-9458-30-5