



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ФУНДАЦИЯ**

СТУДИИ

НОВИ ИЗСЛЕДВАНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО НА РОМСКИТЕ ДЕЦА В БЪЛГАРИЯ

*Христо Кючуков, Ростислав Романов,
Зина Романова, Зорица Цолова*

1. Увод

Настоящата статия има за цел да представи резултати от нови научни изследвания с ромски деца и ученици, които са осъществени по проекти, свързани с езиковото им обучение, или са резултати от дипломни работи на студенти от специалността Начална училищна педагогика и ромски език към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“. Резултатите от тези изследвания не са публикувани досега и определено считаме, че те ще представят нова научна информация в областта на обучението на децата ромски и по-специално проблемите, които имат те в езиковата си социализация и езиковото обучение. От друга страна, представянето на резултати от този тип научни изследвания се очаква да бъдат взети под внимание от учителите, работещи с ромски деца, от експертите в РИО на МОН, за да се подобри практическата работа в клас.

Проблемът с изследване на качеството на образователните услуги за ромските деца и ученици е един от основните приоритети в програмите на международни организации като ЮНЕСКО и Съвета на Европа. За тази загриженост говори и проведената в Париж през м. септември 2007 г. конференция на ЮНЕСКО, където част от резултатите в тази статия бяха изнесени като пленарен доклад. Представители от почти всички европейски държави дискутираха проблемите с достъпа до учебни заведения и качеството

на образованието за ромските деца. В този смисъл изследвания от това естество, колкото и малки да са те, дават представа за качеството на обучение на ромските деца в детската градина/началното училище.

Наред с качеството на учебния процес за децата роми не само у нас, но и в Европа, са много актуални и проблемите, свързани с десегрегирането и интегрирането в масовото училище, недопускане на ромски деца да попадат в училища за деца с психически отклонения, интеркултурното образование, изучаването на майчиния език, култура и история и др. Нуждата от нови изследвания, използвайки строги научни методи и форми за проучване на определени явления от учебния процес на ромските деца, в детската градина и училище, е повече от явна, защото през последните години такива липсват в международен план, а това определено затруднява създаването на държавна политика, насочена към пълноценна и качествена интеграцията на ромските деца и ученици. В този смисъл изследванията в настоящата статия и изводите от тях, биха могли да дадат идеи за по-задълбочени по-нататъшни изследвания, с по-големи извадки, както и идеи за подобряване на учебния процес.

2. Теоретични постановки

Един от индикаторите за доброто интегриране на ромските деца е степента на владеене на официалния език на страната. Усвояването на официалния език и запазването на личностната идентичност на детето е един от много дискутираните проблеми в научната литература. Търсенето на начини за доброто езиково обучение на официалния език е толкова важно, колкото и търсенето на начини за обучението в майчин език и култура.

В статията ние нямаме намерение да направим обстоен анализ на публикациите свързани в билингвалното образование, нито пък имаме намерение да анализираме публикациите, свързани с обучението във втори език (E2). По-скоро нашето намерение е да представим в обобщен вид тенденциите в тези публикации, които биха подкрепили/отхвърлили нашите предположения в изследванията.

В доклад на ЮНЕСКО за качество в образованието (2004 г.) се казва, че то се определя от това, доколко образованието осигурява когнитивно, креативно и емоционално развитие на учащите. Сред научните среди се приема, че развитието на речника (респективно на речта) е един от добрите показатели за когнитивното развитие на подрастващите (Л. Терман, 1916). Това доколко детето ще бъде социализирано/интегрирано зависи от това, доколко е развит неговият речник на майчиния/официалния език. Обога-

тяването на речника, както и развиването на другите познавателни, креативни и емоционални заложби на учащите се, обаче зависи и от това, доколко е качествен учебният процес.

Другите фактори, определящи качеството на учебния процес (по Доклада на ЮНЕСКО, 2004:3) са:

- учителите – по-добрата им квалификация;
- времето за учебен процес – то е в тясна корелация с постиженията на учениците;
- преподаването – използването на различни стилове на преподаване;
- езикът – използването на майчиния език в случаи, когато не се разбира, това което преподава учителят;
- учебните материали – учебници и помагала за всеки ученик;
- условията за учене – достъп на децата до спортни зали, компютри,

Изследванията, свързани с билингвизма на децата и учениците могат да бъдат разделени на три основни групи: а) „ерата“ на изследвания, доказващи, че билингвизмът „осакатява“ децата; б) „ерата“ на изследвания с „положителни открития“; в) „ерата“ на парадигмата на проучванията (Л. Сото, 1997)

Изследванията в „ерата“, когато билингвизмът се счита за недостатък и получените открития са свързани с доказването на това, че билингвизмът осакатява децата. В повечето изследвания от тази ера се цитират публикациите на Саер (1923), Пинтнер и Арсениан (1937) и Смит (1939), които доказват, че децата билингви имат умствена недостатъчност, защото са носители на два езика. Куминс (1976) и Пол и Ламберт (1962), доказаха сериозни методологически пропуски в изследванията от тази ера. Хакута (1986) счита, че е необходимо да се разгледат тези ранни публикации, защото те допринасят за историческите дебати относно качеството на образователните услуги за имигрантските групи. По принцип резултатите от изследванията през тази ера разглеждат билингвизма като интелектуално и емоционално болестно състояние.

„Ерата на положителните открития“ бе поставена с публикацията на Пол и Ламберт (1962) за учениците билингви от Монреал. Откритието, което правят авторите на това изследване е, че детето с две култури има предимства, които детето монолингва няма. Интелектуално, детето с две езикови системи, има по-голяма ментална флексибилност и по-голям набор от ментални възможности. Последвалите изследвания в тази ера направиха следните открития (по Л. Сото, 1997: 3–4):

1) децата, които растат в билингвална среда са с изострено внимание към семантичните отношения на думите, отколкото децата монолингви (Янко-Уорал, 1972);

2) децата билингви откриват по-лесно лингвистичните структури (Бен-Зив, 1977);

3) децата билингви имат по-добро резултати при измерване на металингвистичните знания от децата монолингви (Куминс, 1978);

4) билингвите имат по-добри резултати по редица измервания на когнитивните заложи, както и формирането на концепции (Куминс и Кулицан, 1974);

5) билингвите демонстрират възможност да контролират когнитивното изпълнение на задачите (Бейн и Ю, 1980);

6) при билингвите има значимо участие на втория език при задачи с когнитивни измервания (Хакута и Диаз, 1985);

7) ученето на майчиния език улеснява усвояването на втория език (Куминс, 1979).

Експерименталните изследвания през 1970-те и 1980-те години показват предимството на децата билингви. Тези изследвания доказват положителния ефект на билингвизма върху когнитивното развитие, металингвистичните знания и креативността на децата. Изследванията показва и нарастване на знанията относно качествените методи, фокусирани в когнитивното развитие, и предложиха теоретични модели, които подпомогнаха следващите билингвални изследвания в областта на образованието.

„Ерата на новите проучвателни парадигми” обогати науката с предоставянето на широки концептуални рамки и интердисциплинарни изследвания предимно сред педагозите и антрополозите. Тези изследвания се основават на големи качествени методи за изследване и създадоха методи за разглеждане на въпросите на езика и културата като свързани зависимости. Изследванията от тази ера ни помогнаха да разберем следните проблеми (Сото, 1997: 4–5):

1) промяна на общуването в класната стая (Ау и Джордан, 1981);

2) как критичният анализ на езика в класната стая (интеракцията учител-ученик) може да улесни ученето на децата (Газден, 1988);

3) как общностите могат да бъдат еднакви и различни в участието си за създаване на обкръжение за изучаване на домашния и общностния език (Хеат, 1983);

4) ефектът на предположенията на учителя относно знанието на детето на английския език и качеството на обучението (Мол и Диаз, 1985);

5) важноста на различаването между социалния разговорен стил и комплексния когнитивен академичен стил (Куминс, 1989);

6) защо загубата на първия език, който е единственият употребяван от родителите, може да бъде скъпо струващ за детето, семейството и обществото като цяло (Уонг Филмор, 1992);

7) ползата от билингвалните образователни програми върху отношенията на децата (Колиер, 1991)

8) как подкрепата за изучаване на майчиния език даде възможност на малките деца да имат по-добри резултати от сравняваната група (Крашен, 1988);

9) как включването на майчиния език в ранните детски заведения е в полза на растежа и развитието на малките деца (Пол и Ярвис, 1992);

10) как семейства, които подкрепят майчиния език в домашни условия, имат деца които са с добри академични постижения в училище (Сото, 1993).

Областта на билингвалното образование продължава да разширява проучванията и експериментите с изследователски методи, теоретични рамки и алтернативни парадигми. Става все по-ясно за научните работници и изследователи, че има нужда от изследвания в социалните науки по принцип, за да се даде ново направление – от стереотипни парадигми към креативни парадигми, които могат да посрещнат нуждите на учителите, учениците и родителите от малцинствата.

3. Методика на изследването

Изследваните деца, включени в представените експерименти, са с ромски произход, носители на различни ромски диалекти и живеещи в различни населени места – София, Г. Оряховица, Провадия и Лом. В експериментите са включени различни по брой и възраст деца – от 20 до 80 деца на възраст от подготвителен клас до 4. клас на началното училище. При някои изследвания има и контролна група – деца с български етнически произход. Те са предимно от гр. В. Търново. Броят на децата, включени в изследванията, не дава възможност за представителност на изследването.

Материалите, използвани за тестване на знанията на децата, са стандартизирани американски и шведски тестове, адаптирани и преведени на български и ромски език за целите на изследванията.

Процедурата при всички изследвания е една и съща – всяко едно дете се тества по отделно и получените резултати се записват в протоколи. Резултатите се вкарват в компютър като се *кодират* с 1 за правилен отговор и с 0 за грешен отговор. Получените резултати се обработват с математико-статистически методи (ANOVA).

4. Нови изследвания

Експеримент 1. Разбиране и продуциране на реч

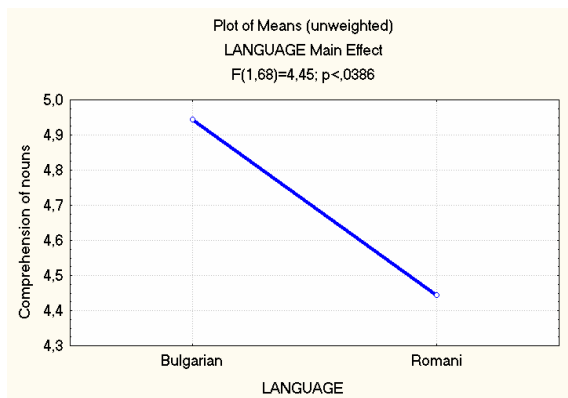
Това изследването бе проведено с 40 деца от подготвителен клас, учещи се в 75 ОУ – кв. „Факултета”, гр. София. Децата бяха тествани с два теста – първият тест за степен на разбиране на реч, а вторият – за степен на владеене на езика. Тестуванията бяха извършени на двата езика – ромски и български, като между тестванията имаше по една седмица пауза.

Експериментът, с децата от подготвителния клас имаше за задача да проследи как ще се промени степента на владеене на майчиния ромски и български език, ако в клас присъства помощник-учител с ромски произход, предварително минал през подготвителни курсове за работа с деца. Задълженията на помощник учителя бяха да подпомага работата на учителката в клас и в същото време да подпомага развитието на ромската реч на децата в извънкласни дейности-разучаване на ромски песни, приказки, гатанки и превеждането им на български език. Двуетичното обучение продължи един учебен срок и децата бяха тествани в началото на учебния срок преди започване на експеримента и в края на учебния срок.

1.1. Разбиране на реч

Тестът, с който бяха измерени знанията на децата за разбиране на реч, е шведски, адаптиран към български и ромски език. Тестът не е стандартизиран за българските и ромските норми и съдържа 46 тестови батерии. Всяко дете се тества самостоятелно в стая, в училището, където се учи, от специално обучен човек за работа с теста. Първите 5 батерии са пробни и те имат за цел да покажат на тестваното дете как трябва да работи с този тест. Всяка страница от теста съдържа три картини, като тестът е поставен към детето а експериментаторът поставя въпрос от рода на *„Покажи картината, на която жената слага дрехи в куфара”*, като детето вижда на страницата на теста жена, която слага дрехи в куфара, жена, която взема дрехи от куфара и жена, която слага дрехи до куфара.

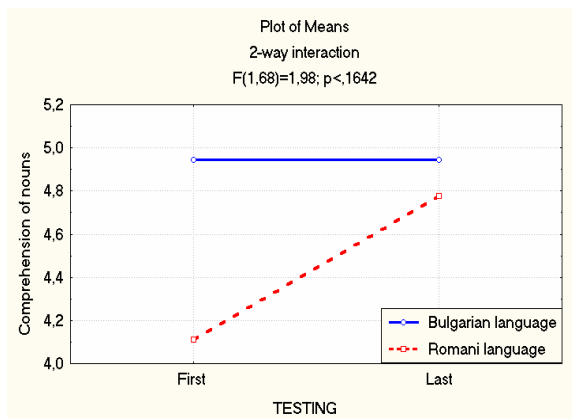
С теста се проверява степента на разбиране на различни изменяеми и неизменяеми части на речта – съществително име, прилагателно име, глагол, наречие и т.н. Тестът беше преведен и на майчиния език на децата-софийския йерлийски диалект, за да може да се осъществи и тестването на майчиния език. По-долу са дадени получените резултати.



Фигура 1. Степен на разбиране на съществително име

От фигура 1 се вижда, че има статистически значими разлики в разбирането на двата езика при $p < 0,05$ ($p < 0,0386$). Като цяло е явно, че децата разбират по-добре съществителните имена на български език и по-малко съществителните имена на ромски език.

Нека да видим какво е развитието в разбирането на съществителните на двата езика. Това е показано на фигура 2.



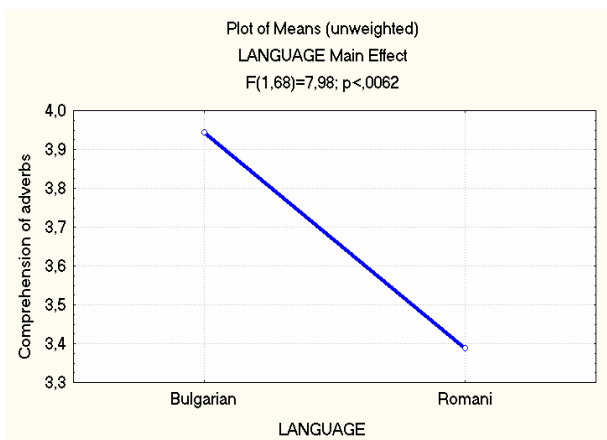
Фигура 2. Развитие в степента на разбирането на съществителните имена на ромски и български език

От фигура 2 ясно личи, че между двете тестувания няма разлика в разбирането на български език, но има голямо развитие в разбирането на

съществителните имена на ромски език. От 4,1 точки при първото тестване в началото на учебния срок, в края на учебния срок децата показват прираст в степента на разбиране и достигат 4,8 точки. Но както при българския, така и при ромския тези разлики не са статистически значими.

При измерване на степента на разбиране на глаголите на ромски и български език, децата не показват статистически значими разлики между първото и второто тестване и за това те няма да бъдат представени графично.

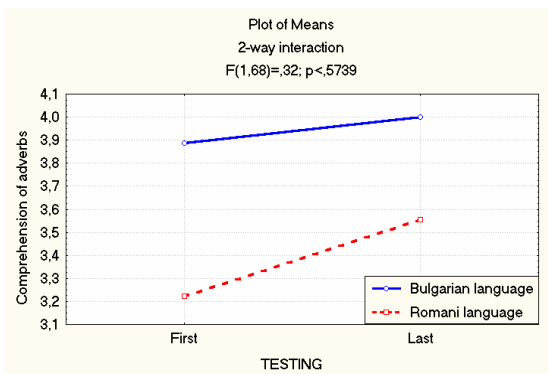
Значими статистически разлики обаче има в разбирането на наречията и те са представени в следващите графики.



Фигура 3. Степен на разбиране на наречие

Графика 3 показва като цяло по-добро разбиране на наречията като част на речта на български език. Разликите в разбирането на наречията на двата езика както се вижда от данните на графиката са много големи и статистически много значими – при $p < 0.01$ тук $p < 0.0062$

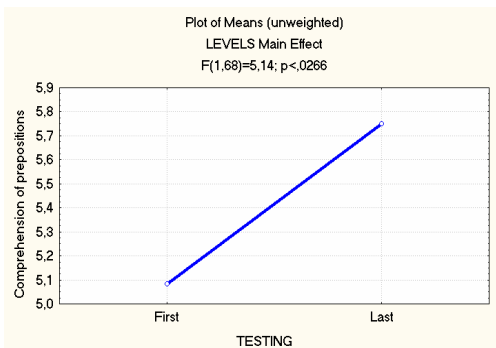
На следващата графика 4 е показано доколко децата разбират наречията като част на речта на ромски и български език. Ясно е, че и на двата езика се подобрява разбирането на дали то е съществено? На този въпрос ще се опитаме да отговорим като анализираме графиката.



Фигура 4. Развитие в степента на разбиране на наречието на ромски и български език

Отново се вижда, че има по-голям прираст в разбирането на ромски език. При първото тестване децата са показали знания на ниво 3,2 точки, а при второто тестване почти 3,6 точки. При първото тестване на български език децата имат 3,9 точки а при второто тестване – 4,0. Както се вижда от данните на графиката обаче тези разлики не са статистически значими, тъй като показателите на p са много високи – $p < 0.5739$.

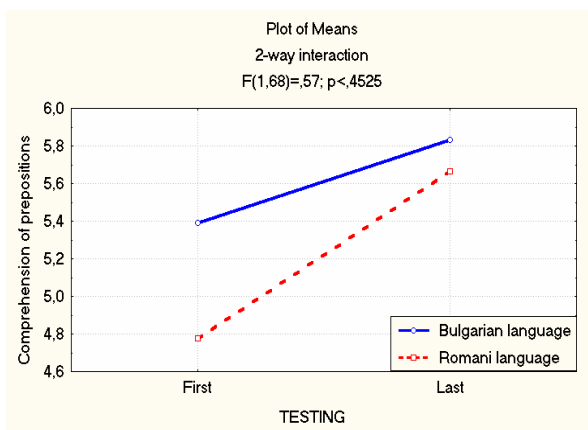
Не са значими резултатите и при прилагателните имена и за това те също няма да бъдат представени графично. Но се оказва, че са значими резултатите при предлозите. Получените резултати за предлозите са представени в следващите графики.



Фигура 5. Степен на разбиране на предлози

Както се вижда от фигура 5, има развитие в разбирането на предлозите като цяло. При първото тестване децата са показали 5,1 точки, а при второто тестване – почти 5,8 точки. Разликите между първото и второто тестване са статистически значими. При $p < 0,05$, тук показателите са $p < 0,0266$.

Не са статистически значими обаче разликите в разбирането на двата езика – ромски и български. Това добре е показано на следващата фигура 6.

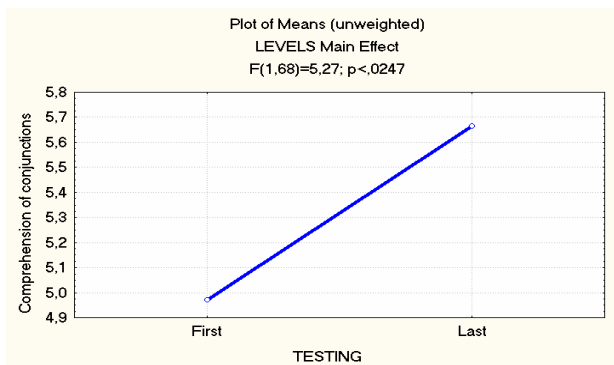


Фигура 6. Развитие в степента на разбиране на предлозите на ромски и български език

Както се вижда от графиката по-голямо развитие има в разбирането на ромски език (4,8 точки при първото тестване и 5,7 точки при второто тестване). Разбирането на предлозите между ромски и българския при първото тестване, както и разбирането им между ромския и българския при второто тестване не са статистически значими, при $p < 0,01$ тъй като $p < 0,4525$.

Друга неизменяема част на речта, която показва статистически значими разлики в разбирането са съюзите. Получените резултати са дадени на следващите фигури 7 и 8.

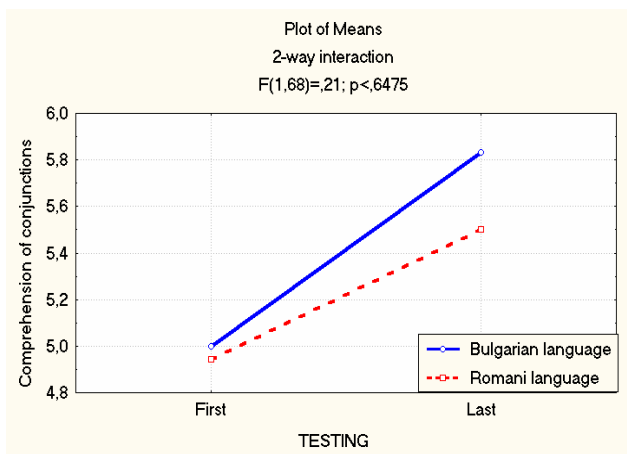
Както се вижда от фигура 7 децата показват по-ниски резултати при първото тестване и по-високи резултати при второто тестване.



Фигура 7. Степен на разбиране на съюзи

Резултатите при степента на разбиране на съюзите са статистически значими. При $p < 0.05$, тук резултатите са $p < 0.0247$.

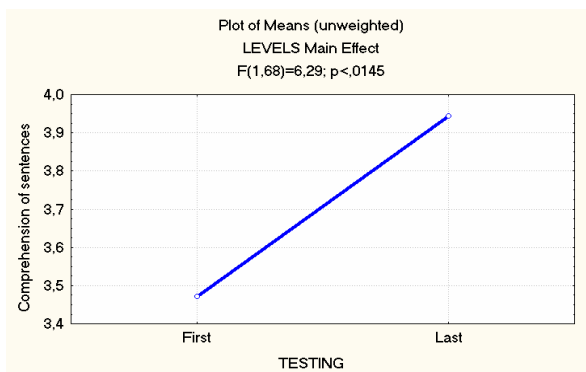
При тестване на разбирането на съюзите на двата езика се вижда, че децата разбират по-добре съюзите при второто тестване. Разликите, които се виждат обаче не са статистически значими между разбирането на ромски и български. При $p < 0.05$ тук данните са $p < 0.6475$.



Фигура 8. Развитие в степента на разбиране на съюзите на ромски и български език

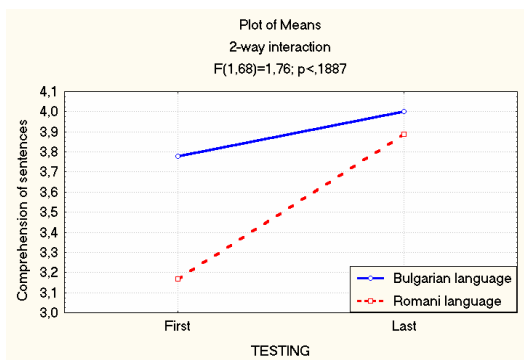
Последната изследвана категория е изречението. Доколко разбират изреченията на ромски и български език изследваните ученици? Това добре е показано на следващите фигури 9 и 10.

Отново по-добри резултати са показани при второто тестване и тук разликите между първото и второто тестване са много значими. Това личи от фигура 9.



Фигура 9. Степен на разбиране на изречения

Фигура 10 показва получените резултати от изследване на разбирането на ромски и български език. Разликите между първото и второто тестване са значими, но няма разлики в разбирането между двата езика. Стойностите на $p < 0.1887$ са по големи от стойностите на $p < 0.01$.

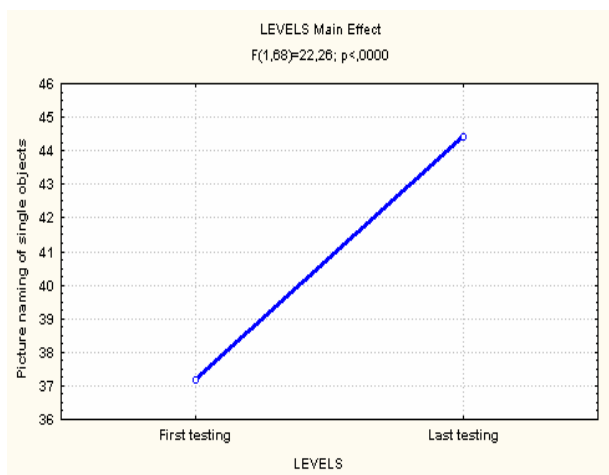


Фигура 10. Развитие в степента на разбиране на изреченията на ромски и български език

1.2. Продуциране на реч

Вторият тест, който бе използван за измерване на лексикалното богатство на децата бе Пибоди картинен речников тест. При този тест на децата се показват по 4 картини на една страница и те трябва да назоват всяка една от тях. Правилните отговори се оценяват с единица, а грешните с нула. Всички данни се обработват с компютърна програма, използвайки математико-статистически методи. По-долу са дадени получените резултати, изразени графично.

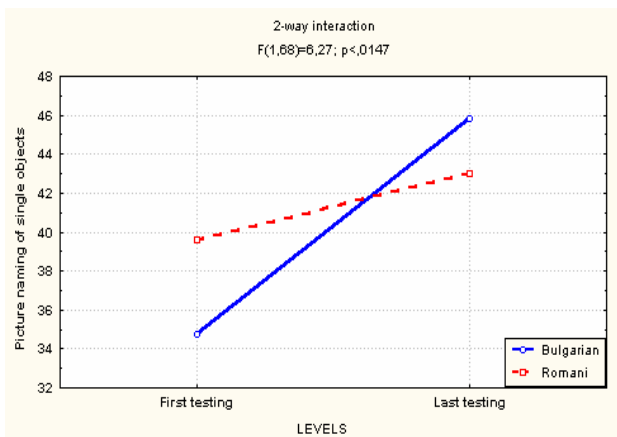
Най-напред се проследяват знанията на децата при назоваване на предмети (съществителни имена) в единствено число. На фигура 11 са дадени резултатите при първото и второто тестване.



Фигура 11. Назоваване на съществителни имена в единствено число

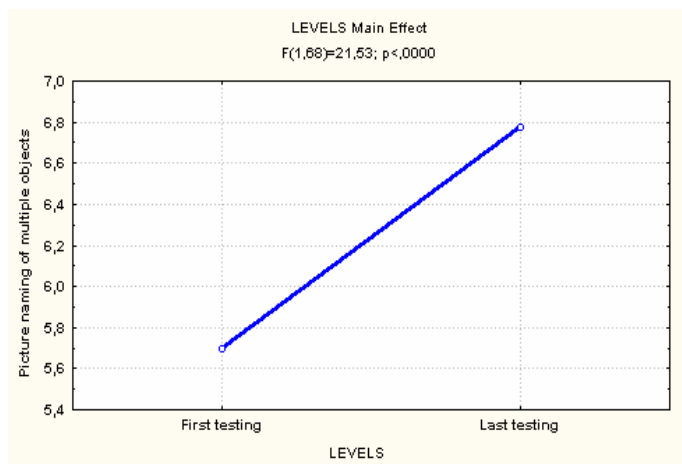
Както се вижда от фигурата, разликите между първото и второто тестване са много значими. При $p < 0,01$ стойностите са $p < 0,0000$.

Нека проследим изпълнението при този тест на двата езика – майчин ромски и български език. Това е дадено на фигура 12. Както се вижда от фигурата, при първото тестване речникът на децата е по-богат на ромски език, а при второто тестване значително се подобрява техният речник на български език. Разликите в знанията на децата на двата езика са статистически значими (при $p < 0,05$ тук стойностите са $p < 0,0147$).



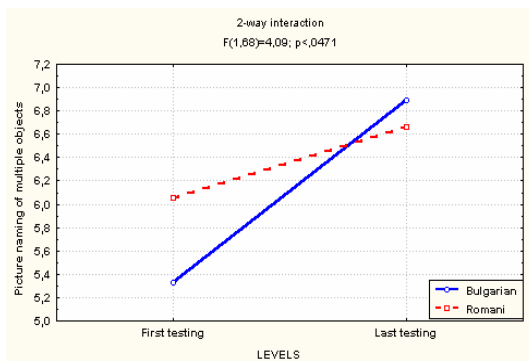
Фигура 12. Назоваване на съществителните имена в единствено число на ромски и български език

При назоваване на съществителните имена в множествено число също се получават интересни резултати. Те са представени в следващите графики 13 и 14.



Фигура 13. Назоваване на съществителните имена в множествено число

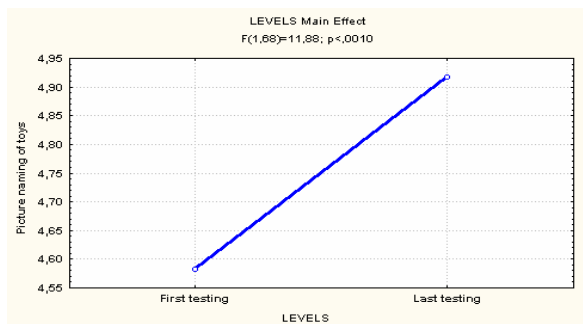
Получените разлики между първото и второто тестване показват че те са много значими – при $p < 0.05$, тук стойностите са 0.0000. Това показва, че през периода на експеримента се е подобрил лексикалният запас на децата и на двата езика. При първото тестване децата показват по-добри резултати на ромски език, а при второто – на български език, т.е. съществителните в множествено число са се увеличили в техния речник.



Фигура 14. Назоваване на съществителните имена в множествено число на ромски и български език

Както се вижда от фигура 14, при второто тестване децата показват почти еднакво лексикално богатство по отношение на съществителните имена в множествено число и разликите в знанията на ромски и български език са статистически значими.

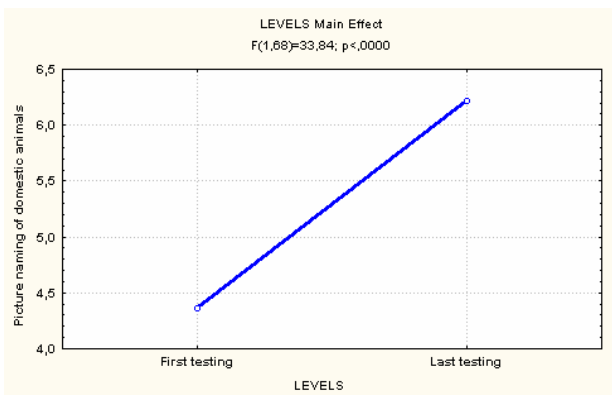
Доколко децата владеят наименованията на играчките? Могат ли да назовават правилно играчките? Това е показано на фигура 15.



Фигура 15. Назоваване на имена на играчки

На фигурата са дадени резултатите от първото и второто тестване и както се вижда децата показват по-добри резултати при второто тестване. Разликите между първото и второто тестване са статистически много значими (при $p < 0.01$ тук показателите са $p < 0.0010$).

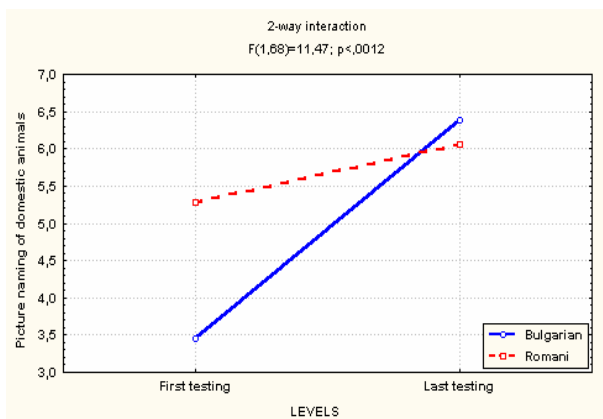
Познават ли децата домашните животни и знаят ли техните имена? Изследването показва че децата познават домашните животни и могат да ги назоват правилно. По-добри резултати обаче те показват при второто тестване и разликите между първото и второто тестване са статистически значими. Получените резултати са отразени на фигура 16.



Фигура 16. Назоваване на имена на домашни животни

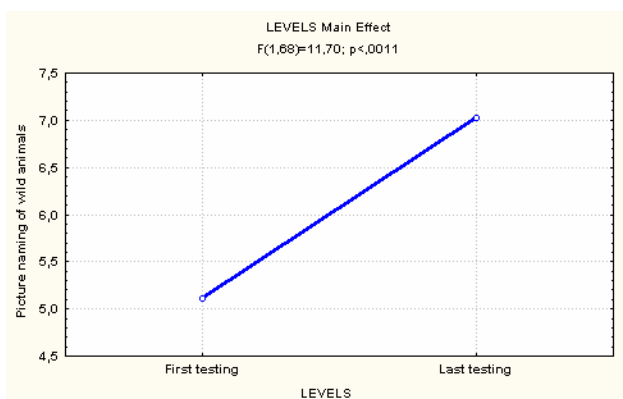
Определено децата знаят имената на домашните животни, но по-добри показатели имат при второто тестване. Разликите между първото и второто тестване са статистически значими (при $p < 0,05$ тук стойностите са $p < 0,000$).

Значими разлики има и в назоваването на имената на домашните животни на майчин ромски и на български език. При първото тестване децата показват по-добри знания на ромски език, а при второто тестване – на български език. При второто тестване знанията на български и ромски език почти се уеднаквяват. Всичко това е показано ясно на следващата фигура 17. От фигурата се вижда, че разликите между степента на владеене на двата езика са много значими – при $p < 0,05$, тук показателите са $p < 0,0012$.



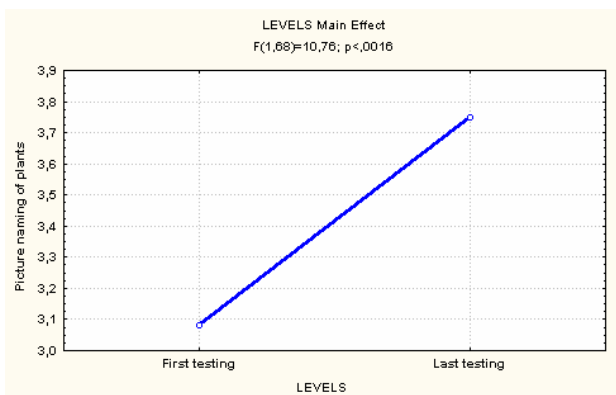
Фигура 17. Назоваване на имена на домашни животни на ромски и български език

Почти в същата степен децата владеят и имената на дивите животни. Разбира се по-слаби са техните знания при първото тестване и по-добри – при второто тестване. Тези резултати са дадени на фигура 18 и както се вижда от фигурата между първото и второто тестване има статистически значими разлики във владенето на имената на дивите животни.



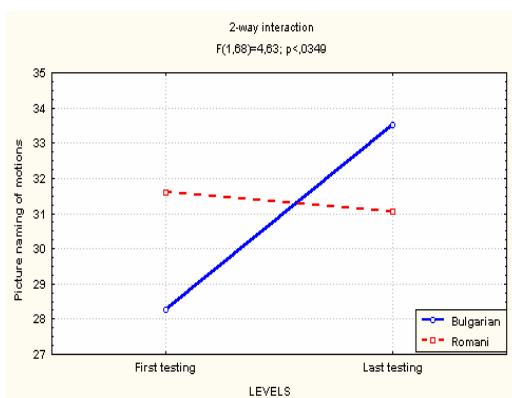
Фигура 18. Назоваване на имената на дивите животни

Следващата категория имена, които са измерени, са имената на растения. И при тази категория имена децата показват значими разлики в знанията си при първото и при второто тестване (при $p < 0.05$ тук стойностите са $p < 0.0016$). Получените резултати са дадени на фигура 19.



Фигура 19. Назоваване имена на растения

На фигура 20 са дадени резултатите от назоваване на различните глаголи на майчин ромски и български език. При първото тестване децата имат по-добри резултати на ромски език, а при второто тестване – на български език. Разликите между резултатите на ромски и български език са статистически значими ($p < 0,0349$ при $p < 0,05$)



Фигура 20. Назоваване на глаголи на ромски и български език

Както се вижда от изследването, проведено с деца от подготовителните класове, децата показват по добри резултати при второто тестване не само на майчиния си език, но и на български. Това ни дава основание да мислим, че използваната от нас двуезична методика подпомага развитието на когнитивните процеси и на двата езика при децата билингви.

Експеримент 2. Лексикалното богатство на ученици роми и българи от първи клас

Вторият проведен експеримент има за цел да покаже лексикалното богатство на учениците роми и българи в първи клас при употребата им на съществителни имена и глаголи на майчин ромски и на български език.

Допускаме, че учениците роми и българи в първи клас ще имат еднакво лексикален запас на майчините си езици – ромски и български.

В изследването участваха общо 40 деца:

20 деца роми от първи клас от гр. Лом

20 деца българи от гр. В. Търново

Тестовите, използвани при изследването са *Пибоди тест*, измерващ богатството на съществителните имена в речника на децата и *ДЕЛФ тест*, измерващ глаголите в речника на изследваните деца.

Тестовите не са стандартизирани на български и ромски език, а са адаптирани за целите на изследването на двата езика – ромски и български.

Пибоди тест: Тестът е вербален и съдържа 60 картини, като всяко дете се тества по отделно и самостоятелно. На детето се задава въпросът “Какво е това?” и се показва картината.

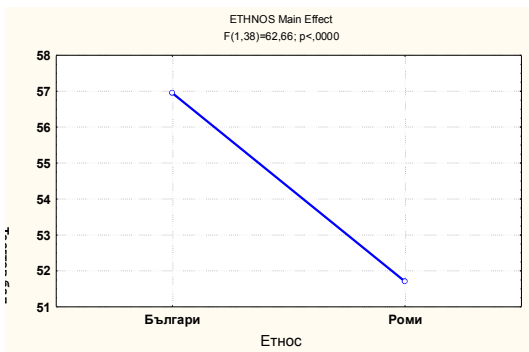
ДЕЛФ тест съдържа 5 картини, които изискват довършване на започнало изречение, като се задава въпросът “Какво прави?”. По една и съща картина се дават две изречения, които трябва да бъдат завършени с различни глаголи.

Получените резултати са обработени с математико-статистически методи (ANOVA), като е приложен двуфакторен анализ.

Отговорите на децата се записват в специални протоколи, като се кодират с 1 – за верен отговор и с 0 – за грешен отговор. Получените резултати се внасят в компютъра за математико-статистическа обработка.

2.1. Резултат от Пибоди тест

Тестуването се проведе в класна стая, поотделно с всяко дете, като на всяко дете се задава въпросът “Какво е това?” и му се показват различни картинки. Отговорите на децата са анализирани и получените резултатаи са показани на следващата фигура 21.



Фигура 21. Резултати от Пибоди тест

Както се вижда от графиката, факторът „етническа принадлежност” има значимо влияние върху изпълнението на първия тест. Българчетата имат по-добри показатели от ромчетата и разликите в двете групи са статистически значими – при $p < 0,01$ стойностите на p са $p < 0,0000$.

Това ни дава основание да направим заключението, че ромските деца имат по-беден лексикален запас на майчиния си език от българчетата в същата възраст.

2.2. Резултати от ДЕЛФ тест

Тестуването отново се провежда в класна стая, с всяко дете самостоятелно, като му се задава въпросът “Какво прави”, показва му се картина и задачата на детето е да довърши изречението. Например “**Жената не влиза в къщата, тя?**”,

При употребата на глаголите се оказва, че при децата роми и българи няма статистически значими разлики, тъй като глаголите, посочени в теста, се използват и при двете групи изследвани деца. Причината за това изпълнение на теста обаче може да бъде малкият брой глаголи които се изследват – само 10 на брой.

Това изследване ни показва, че в първи клас децата роми имат по-беден лексикален запас на майчиния си език от децата българчета. Това ни дава основание да си мислим, че една от причините за училищния неуспех на ромските деца е недостатъчно развитите когнитивни заложби на децата на майчиния им език.

Експеримент 3. Усвояване на българския език от деца роми в началните класове чрез ромския танц

Третото изследване е проведено с 10 ученици роми и 10 ученици българи от първи до четвърти клас. Учениците роми са от гр. Провадия, а учениците българи са от гр. В. Търново. Ромските деца съставят експериментална група (ЕГ), а българските деца – контролна група (КГ). Учениците от експерименталната и контролна група са поставени при едни и същи условия при провеждането на експеримента. Разликите в двете групи изследвани деца е в степента на разбиране и владееене на българския език. Експериментът протече през следните 3 етапа:

1. Констатиращ етап – през този етап се установява степента на разбиране и степента на владееене на българския език.

2. Обучаващ етап – през този етап участниците в експеримента се обучават в ромски женски танц, като е използват и елементи от индийски класически танц.

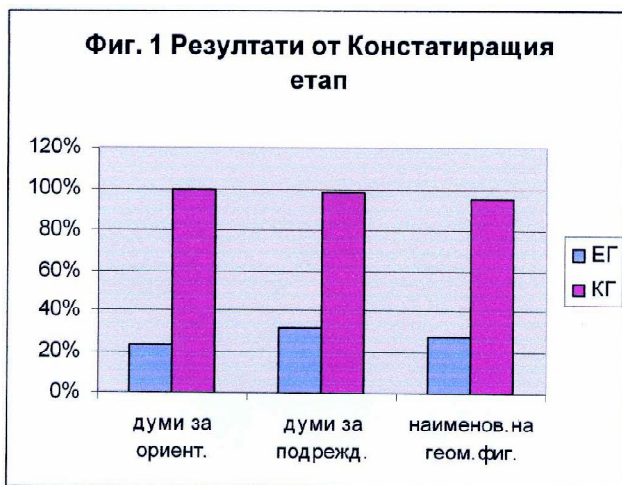
3. Контролен етап – през този етап се проверява отново степента на разбиран и владееене на българския език от двете групи деца.

Изследват се разбирането и употребата на думи от следните области:

- думи за ориентация;
- думи за подреждане;
- думи за наименования на геометрични фигури.

През Констатиращия етап на децата от ЕГ и КГ се поставят въпроси, свързани с разбирането и употребата на думите от споменатите три групи. От разговорите с децата от двете групи се установява, че почти всички разбират лексиката от трите групи, но децата от ЕГ имат проблеми с правилната им употреба.

На фигура 21 са дадени резултатите от тестването на двете групи деца на ниво Констатиращ етап.



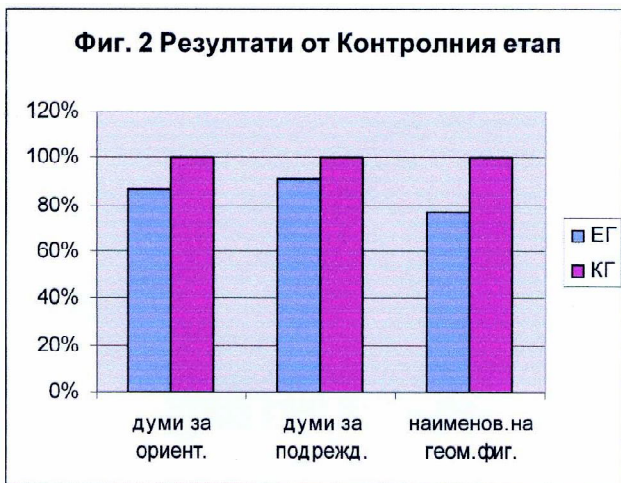
Фигура 21. Резултати от Констатиращ експеримент

Както се вижда от фигурата ромските деца от експерименталната група разбират само 22 % от думите за ориентация, 33 % от думите за подреждане и 27 % от наименованията на геометричните фигури.

През обучаващия етап учениците от две групи имат 2 пъти седмично занятия по ромски танци. Всички обяснения по време на занятията са на български език, но при децата роми често тези обяснения са на майчиния език на децата – вариант на турския език, който се говори в домашни условия. Много често обясненията се демонстрираха или рисуваха на флипчарт. Обучението в ромски танци и усвояването на новата лексика вървеше едновременно. В края на всяко занятие децата се изпитваха за новите думи, усвоени по време на занятията.

По време на Контролния етап всички ученици бяха изпитани за степента на усвоените думи на български език. И в двете групи се вижда подобряване на знанията, но това с изключителна сила важи за децата от Контролната група.

На фигура 2 са дадени резултатите от тестването на ЕГ и КГ в последния – Контролен етап.



Фигура 22. Резултати от Контролен експеримент

При Контролния експеримент се установи, че децата и от ЕГ, и от КГ имат подобрене на лексикалния си запас на български език. Особено високи са постиженията за ромските деца от ЕГ. Когато се сравняват двете фигури от констатиращия и контролния етап се вижда, че при учениците роми от ЕГ има скок в усвояването на думите за ориентирани с 64%, на думите за подреждане с 59% и наименованията на геометричните фигури с 50%.

Това ни дава основание да мислим, че танцът може да се използва като метод за обогатяване на лексиката на децата роми.

Експеримент 4. Психолингвистични проблеми при разбиране на изречения от деца роми и българи

Целта на изследването е да се установи степента на разбиране на сложни синтактични структури на ромски и български език от ученици роми и българи от първи до четвърти клас.

В изследването са включени 80 деца – 40 ромчета и 40 българчета от първи до четвърти клас (по 10 ромчета и 10 българчета от клас).

Ромчетата са от ОУ “Отец Паисий Хилендарски” – гр. Г. Оряховица, а българчетата са от ОУ “Бачо Киро” – гр. В. Търново

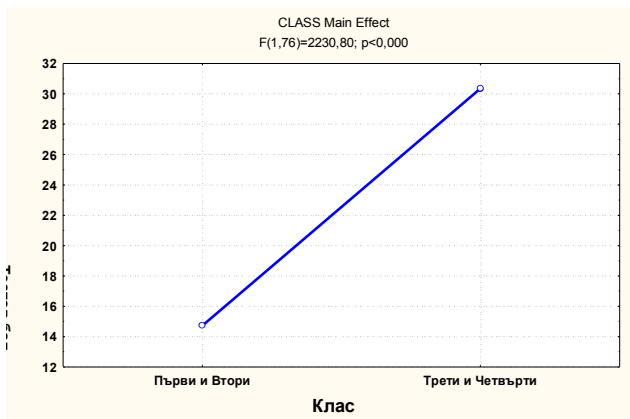
Изследваните деца от 1 и 2 клас, са тествани с тест, съдържащ 16 изречения с глаголите: *целува, удря, гони и гали*. При теста за децата от 1

и 2 клас местата на героите в изречението се сменят, като в единия случай единият герой е подлог, а вторият герой е допълнение, а в следващото изречение – обратно.

Децата от 3 и 4 клас са тествани с 32 изречения (16 изречения в единствено и 16 изречения в множествено число). От децата се изисква да показват разбирането на изреченията като демонстрират действията, използвайки детски играчки. Например при изречението *”Котката, която целува мишката, я щипне кучето”*, децата трябва да покажат действията на отделните герои в изречението.

Всяко едно дете, включено в изследването е тествано индивидуално, като отговорите на децата се записваха в специално изготвени протоколи. Правилните отговори на децата се оценяват с 1, а грешните отговори – с 0. Получените резултати се внасят в компютър и се анализират със статистическа програма ANOVA.

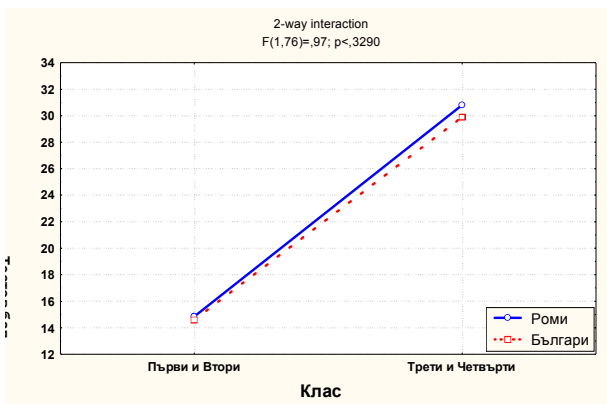
На фигура 23 и фигура 24 са дадени получените резултати.



Фигура 23. Влияние на фактора „клас“ при усвояване на сложните синтактични структури

Както се вижда от фигура 23, има статистически значими разлики между разбирането на сложните изречения при учениците от 1. и 2. клас и при учениците от 3. и 4. клас. Разликите са много значими – при $p < 0,01$ тук стойностите на $p < 0,0000$. Макар че учениците от 3. и 4. клас имат много повече и по-трудни изречения, те разбират по-добре тези сложни структури от учениците от 1. и 2. клас.

Следващата фигура 24 показва влиянието на два фактора – клас и етническа принадлежност. Както се вижда от фигурата няма статистически значими разлики между разбирането на сложните изречения на майчин ромски и на майчин български език. Тестуването, което е извършено с ромските деца на ромски и с българските деца на български език показва, че децата еднакво разбират тези сложни лингвистични структури.



Фигура 24. Влияние на факторите „клас“ и „етническа принадлежност“ върху разбирането на сложните синтактични структури

Както се вижда тук стойностите на $p < 0,3250$ при $p < 0,01$. Това означава, че двете групи деца еднакво разбират сложните структури.

Изводите, които се налагат от това изследване са че класът като фактор влияе на разбирането на сложните синтактични структури – по-големите ученици разбират по-добре сложните структури и това не зависи от етническата принадлежност, респективно от майчиния език на децата.

5. Дискусия и заключение

Изследвания с децата роми, представени в статията, показват значимостта на майчиния език в усвояването на българския език. Това има своите обяснение в научната литература.

Д. Райнова и Т. Ярулина (1997: 69) твърдят, че майчиният език възбужда емоционалните механизми на мозъчните центрове. „Данните от

невролингвистиката убедително показват, че овладяването на новия език е непосредствено свързано с дясното полукълбо на мозъка, където се осъществяват глобалните асоциативни процеси. Тези асоциации са възможни благодарение на майчиния език”.

Първите два експеримента, които са свързани с лексикалното богатство на изследваните деца – с тяхното разбиране и продуциране на реч, показват, че майчиният език е важен за усвояването на различните граматически категории. Тези наши резултати съвпадат с откритията и на други изследователи, изследвали лексикалното богатство и уменията да се назовават обекти от картинни тестове. К. Конерт, А. Хернандез и Е. Бейтс (1998) установяват, че уменията да се назовават предмети от картинни тестове са еднакво добре развити както на първия така и на втория език при деца билингви. Случаите, когато децата имат затруднения с назоваването на определено име на даден предмет от картинния тест те обясняват с това, че предметите в картинните тестове нямат същата честота на употреба в двата езика (испански и английски) при тестване на английско-испански билингви.

Дж. Гогин, П. Естрада и Р. Вилареал (1994) също установяват, че честотата на употребата на думите в речта и дължината на думите, оказват влияние върху разпознаването на предметите в картинни тестове при монолингви и билингви.

Научаването на нова лексика на втория език, чрез майчиния, както и разбирането на сложни синтактични структури на майчиния език, е в унисон с новите търсения на невролингвистиката. Невролингвистите (А. Р. Лурия, 1975) ни дават основания да мислим, че все още речевата дейност на билингвите не е достатъчно изследвана. Мозъчната кора при билингвите изпълнява сложен и динамичен процес на преработка на информация – от една страна, мозъкът възприема информацията цялостно, а от друга) – говорещият трябва да сегментира тази информация за целите на комуникацията.

В този смисъл представените изследвания и анализи поставят повече въпроси пред съвременната психоллингвистика и невролингвистика, на които все още не са намерени отговори. Това предполага нови изследвания като се използват модерни методи за събиране и анализ на данни.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва, 1975.
- Райнова, Д. и Ярулина, Т. Усвоение третьего языка с позиции нейролингвистики. – Чуждоезиково обучение, 1997, № 3–4.
- Goggin, J. P., Estrada, P. and Villarreal, R. P. Picture-naming agreement in monolinguals and bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 15, 1994, 177–193.
- Kohnert, K. J., Hernandez, A. E. and Bates, E. Bilingual performance on the Boston Naming Test: Preliminary norms in Spanish and English. *Brain and Language*, 65, 1998, 422–440.
- Soto, L. D. *Language, Culture, and Power*. State University of New York Press: Albany, NY, 1997.
- Termin, L. M. *The measurement of intelligence*. Boston, MA, 1916.
- The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005. Summary. UNESCO: Paris, 2004.

НОВИ ИЗСЛЕДВАНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО НА РОМСКИТЕ ДЕЦА В БЪЛГАРИЯ

ХРИСТО КЮЧУКОВ, РОСТИСЛАВ РОМАНОВ,
ЗИНА РОМАНОВА, ЗОРИЦА ЦОЛОВА

Резюме

Студията представя резултати с ромски деца от предучилищна и начална училищна възраст. Различни групи деца от различни краища на страната (София, Лом, В. Търново, Г. Оряховица, Провадия) са изследвани с картинни тестове за разбиране и продуциране на реч на майчин ромски и български език, организиран е експеримент, при който се използва танцът като средство за овладяване на българския език, измерва се разбирането на сложни синтактични структури. Получените резултати са обработени с математико-статистически методи, като са сравнени с откритията в научната литература по проблемите на билингвизма. Заключение от изследването е, че има нужда от задълбочени изследвания с деца билингви при усвояването на втори/трети език от тях.

NEW RESEARCH FINDINGS IN THE EDUCATION
OF ROMA CHILDREN IN BULGARIA

HRISTO KUCHUKOV, ROSTISLAV ROMANOV,
ZINA ROMANOVA, ZORICA COLOVA

Summary

The paper presents research findings with Roma children from Bulgarian kindergartens and primary schools. Roma children from different parts of the country (Sofia, Lom, V. Tarnovo, G. Oryahovica, Provadia) are tested with picture vocabulary tests for language comprehension and language production. An experiment is organized with Roma children where the Roma dance is used as an approach for language learning and vocabulary enrichment. Another experiment is focused on comprehension of complex sentences. The results are analyzed with statistical methods. The findings are compared with the findings in the scientific literature on bilingualism. The conclusion from the research is that still there is a need of deep research of bilinguals and their second/third language acquisition.