

**ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „ НЕОФИТ РИЛСКИ“
ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА „ ГЕРМАНИСТИКА И РОМАНИСТИКА“**

Дафина Янорова Костадинова

**Структурни интерференции при продуцирането на текст на
английски език от българи**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертация за присъждане на образователната и научна
степен
„ДОКТОР“
по шифър 2.1 Филология – Германски езици
(английски език)**

Научен ръководител:

Доц. д-р Елисавета Бояджиева

Благоевград, 2012

Увод

Общоприета истина е, че съществува тенденция английският език да се превърне в първия истински глобален език в епоха, в която едновременно е възможно и необходимо наличието на глобален език.

Всъщност английският език като *lingua franca* играе важна роля в света от петдесетте години на двадесети век (Кристъл 1997: 9-10). През последните две десетилетия се наблюдава все по-голямо нарастване на значимостта на английския език (АЕ) в межкултурното общуване. Почти всички водещи специалисти споделят виждането, че АЕ служи като международен език, свързвайки хора от различни сфери на обществения живот, на различни нива на владеене на чуждия език и от различни култури и религии (Кристъл 1997; Градол 1997; Маккей 2003; Георгиева 2011; Грозданова 2010).

Трябва да се има предвид, че АЕ се разпространява в глобален мащаб не като завършен продукт, а като постоянно развиващ се език. В исторически план това става чрез мисионерството и политиката на колонизиране на страни и народи. На по-късен етап чрез глобализацията АЕ е бил адаптиран така, че да може да бъде използван за различни нужди при нови обстоятелства и поради контактите с местните езици и култури той постепенно се обогатява с нова лексика, променя функции и граматични форми. Наблюдавайки това явление много специалисти смятат, че установените геолингвистични модели на английския(ите езици) в световен мащаб, например моделът на Качру с трите кръга: „вътрешен“, „външен“ и „разширяващ се“, вече не отразяват новата социолингвистична реалност, създадена в резултат на глобализацията (Модиано 1999; Брутио 2003).

Тези наблюдения имат огромно влияние върху изучаването и преподаването на АЕ като втори език в страни като България, в които той е чужд език. Отношението към преподаването на АЕ постепенно се променя във времето и стига до момент, в който много езиковеди и специалисти по интеркултурно образование и обучение смятат, че трябва да се преподава глобален АЕ вместо стандарта на някои от най-широко разпространените варианти на АЕ - тези на Обединеното Кралство и на Съединените щати. Целта

според тях е учещият да постигне ефективна комуникация като билингва независимо от акцент или незначителни вариации в граматиката и лексиката.

Според Дейвид Кристъл в бъдеще естествените носители на АЕ трябва да притежават свят с три английски езика: местен или домашен, национален за училище и работа и международен стандартен АЕ за общуване с чужденци (Кристъл 1997). Напоследък се наблюдава тенденция, според която АЕ, използван като чужд, започва да приема изречения с грешки от типа: *She look sad, or a book who and a person which* като структурирана граматика, в следствие на което учителите по АЕ са съветвани да не коригират такъв тип грешки. Според Градол именно тези, за които АЕ е чужд, ще определят неговото бъдеще (Градол 1997: 10).

Такъв вид наблюдения повдигат редица въпроси, които пряко засягат процеса на изучаване и преподаване на АЕ като чужд език, а именно: Как влияе майчиният език върху усвояването на АЕ? Дали е необходимо да се унифицират вариантите на АЕ? и др. Тези базисни постановки водят до следващите въпроси: възможно ли е да се изолират черти, които обединяват структурирана граматика на варианта на местния АЕ на индивиди, за които АЕ не е роден; възможно ли е да се прави разграничение между errors и mistakes, т.е. между систематични и несистематични грешки в местния вариант на АЕ; кои грешки възпрепятстват комуникацията и кои не; вследствие на това доколко учителят по АЕ трябва да се ангажира с коригирането на всички грешки; възможно ли е да се изолират грешки, които да се обединяват в една структурирана граматика на специфичен местен АЕ, който е различен от стандартния АЕ; възможно ли е да се определят психолингвистичните причини за отклоненията от стандартния език?

Основното предположение на дисертационния труд е, че съществува набор от специфични езикови характеристики, които взети заедно представляват една структурирана граматика, специфична за българите, изучаващи АЕ, и различна от набора от правила, характеризиращи стандартния АЕ. Тази структурирана граматика може да бъде наречена условно български английски междинен език (БАМЕ), заимствайки термина от Данчев (Данчев 1988).

Основната цел на дисертационния труд е да опише подробно специфичните структурни характеристики на БАМЕ на граматическо ниво. Изпълнението на основната цел включва следните стъпки:

1. Събиране на емпиричен езиков материал;
2. Систематизиране на езиковите данни;
3. Анализ на емпиричните данни;
4. Описание на специфичните структурни характеристики на БАМЕ;
5. Съпоставяне на резултатите от описанието на БАМЕ с правилата на стандартния британски АЕ.

Последователността на тези стъпки е избрана така, че да може да се изпълни целта на труда, следвайки стандартния хипотетично-дедуктивен модел на научния модел на анализ. В тази връзка е необходимо да се отбележи следното:

Първо, емпиричният езиков материал е събиран в рамките на четири години, колкото трае обучението в бакалавърска степен на специалността Приложна лингвистика. Той представлява примери от текстове на АЕ, в които има грешки; текстовете са продуцирани от студенти – българи, за които френският език е първият чужд език, а АЕ е вторият чужд език. Грешките са извлечени от съчинения, които студентите пишат три пъти годишно в задължителните часове по писмени упражнения през четиригодишния период на обучение. Това означава, че примерите от корпуса за изследване са извлечени само от писмени текстове, тъй като архивът улеснява проследяването на видовете грешки през четиригодишния период. Писменият текст и творческото писане са избрани целенасочено, тъй като приемам, че посочването на тема, която допада на студентите ще засили тяхната мотивация не само да изразят мнението си писмено, но и да кажат, колкото могат повече по най-спонтанен начин на АЕ.

Трябва да се отбележи, че анализът включва само граматически грешки, т.е. грешки на ниво морфология и синтаксис като по този начин се изключват грешките на фонологично ниво. Лексикалните грешки включват само примери на граматически или фиксирани лексикални колокации, които могат да се разглеждат като част от граматиката на АЕ. Ограничението се налага от основната цел на дисертационния труд: да се анализират само струк-

турните грешки на граматическо ниво, чиято повторяемост съставлява характеристиките на структурираната граматика на БАМЕ.

Такъв тип анализ на емпирични данни изисква прилагането на инструментите на две теоретични рамки, които едновременно са съвместими и взаимнодопълващи се. От една страна това са основните принципи на контрастивния анализ в частта си, свързана с усвояването на втория език, и от друга страна - междинния език и принципите на анализа на грешките.

Анализът на грешките (АГ) е тясно свързан с идеята за междинен език. Понятието се отнася за езика, продуциран от изучаващите чужд език, и на даден етап се състои от правилен текст и от текст с грешки. В приложното езикознание се приема, че значителна част от грешките се дължат основно на негативен трансфер, т.е. породени са от прякото прилагане на знанията на майчиния език върху изучавания чужд език. Ето защо всеобщо е мнението, че чрез идентифициране на повтарящите се грешки, които представляват специфична част от междинния език, се постига по-висока ефективност в чуждоезиковото обучение. Това от своя страна изисква да бъдат разработени по-прецизни процедури, за да се постигне достоверно описание на даден междинен език, защото дългосрочната цел на чуждоезиковото обучение е намаляване на грешките колкото е възможно повече, което може да стане по пътя на описание и анализиране на междинния език. Ако на учители и обучаеми е позната етиологията на грешките, това ще усъвършенства процеса на преподаване и изучаване, а обучаемите ще развият усет към собствените си грешки и ще изградят стратегии за тяхното избягване. Все пак грешките при чуждоезиковото обучение се приемат за необходим етап в постепенното усвояване на езика цел, което пък води до по-дълбоко разбиране на езика като цяло и до един по-хуманен подход към преподаването на чужд език (Ричардс и Сампсън 1992:17).

Процедурата на извличане на грешките включва постоянно съпоставяне на продуцирания текст на обучаемите спрямо установения модел на носителите на езика. В настоящото изследване езикът, който се възприема за модел, за автентична форма, е стандартният Британски АЕ, с който се сравнява и оценява писменият текст, продуциран от българи. Този избор се налага от

нуждата от модел, който да служи за *tertium comparationis*. Британският АЕ е избран за стандарт измежду останалите варианти на АЕ заради това, че от историческа гледна точка е първият установен стандарт и поради това, че по-голямата част от учебниците по АЕ за всички нива на обучение в България, включително и университетското ниво, са написани и публикувани в Обединеното Кралство. Следователно, от българите, обучавани по тези учебни системи, се очаква да усвоят именно правилата и парадигмите заложили в тях.

В светлината на корпусно езиково проучване основната цел на изследването може да се преформулира по следния начин: да се открият моделите на автентична езикова употреба чрез анализ на продуцирания АЕ от българи. Лингвистичният анализ, базиран върху корпусно изследване, няма за цел да генерира нови теории, а да опише статуквото на даден език или част от даден език. Основната цел на изследването включва изпълнението на следните **задачи**:

1. да се идентифицират грешките;
2. да се категоризират според принадлежността им към фразата на съществителното или фразата на глагола;
3. да се категоризират според тяхната форма и значение;
4. да се идентифицира техния възможен произход: отрицателен трансфер или друго;
5. да се направи разграничение между errors и mistakes, т.е., между систематични и несистематични грешки, на базата на тяхната статистически оценена повтаряемост и съответната тенденция към фосилизация;
6. да се опише набора от характерните черти на БАМЕ.

Тези задачи водят до формулирането на три, произтичащи от тях, предположения, които да бъдат потвърдени или опровергани чрез анализа:

1. Българите, изучаващи АЕ, използват опростен вариант на АЕ, който е версия на Стандартния Британски АЕ. Може да се

предположи, че тъй като техният първи чужд език е френският, интерференцията може да бъде двустранна: веднъж от родния език и втори път от френския, първия чужд език.

2. БАМЕ е структурирана граматика, която е различна от установената структурирана граматика на глобалния АЕ, тъй като е повлияна по специфичен начин от българския език.

3. Основните структурни специфики на БАМЕ се изразяват предимно от грешки, които имат склонност към фосилизация и така стават част от структурираната граматика на БАМЕ като специфичен междинен език.

Глава 1

Философски теории, свързани с усвояването на езика

1. Теоретичен преглед

Общото мнение, споделяно от философи, психолози и езиковеди е, че владенето на език различава човека от животните. Според Лайънз да се отговори на въпроса „какво е език“ е толкова трудно, колкото да се отговори на въпроса „какво е живот“ (Лайънз 1981:1). Това, което езиковедът иска да знае, е дали всички естествени езици имат помежду си нещо общо, което да не е характерно за другите системи на общуване, за да може „език“ да се отнася само за тях, но не и към другите системи за общуване (Лайънз 1981:3).

Двете основни теории, свързани с усвояването на езика, са бихейвиоризмът и ментализмът.

1.1. Бихейвиоризъм и усвояване на втори чужд език

Бихейвиоризмът, който е версия на материализма, твърди, че не може да се говори за „съзнание“ и термини като „мисъл“, „емоция“, „воля“ и „желание“ трябва да се считат за специфичен вид поведение или предразположеност към дадено поведение (Лайънз 1981:241).

За бихейвиористите ученето на език се равнява на усвояването на всяка друга дейност; изучаването на езика се смята за формиране на навик или умение, за форма на поведение. Според бихейвиористката теория „условията“ играят основна роля в процеса на учене на езика или езиковото поведение и, ако условията се променят, тогава и поведението трябва да се промени. Следователно обучаваните при еднакви условия ще учат по еднакъв начин, т.е., ученето е контролирано от условията, в които то се провежда (Уилкинз 1972:162).

Факт е обаче, че различни индивиди, поставени при едни и същи условия, проявяват различни умения да учат. Тези вариации бихейвиористите обясняват с различен опит в ученето.

Това, което е значимо и приложимо и днес от тази теория е, че тя е основата на хипотезата за контрастивния анализ, който е приложен в настоящата разработка.

1.2. Ментализъм и усвояване на втори чужд език

Теорията на ментализма е в пълно противоречие с тази на бихейвиоризма. Ако за бихейвиористите ученето е процес на формиране на навик, то менталистите твърдят, че хората научават език, защото притежават вродена способност да усвояват език, което се счита за нормален процес на съзряване и по този начин усвояването на езика се счита за универсална човешка способност. Според менталистите усвояването на езика от детето не включва задължително активна реакция на това, което то чува. То може да се научи само докато слуша и да възпроизвежда наученото по-късно в напълно нов контекст. Причина за това са генетично унаследените „правила“, които детето прилага. Бихейвиористите говорят за „аналогия“ при продуцирането на реч, а менталистите ползват термина „правило“. За менталистите ученето включва вътрешното усъвършенстване на правилото. Когато обучаваният има продължителен контакт с езика, той формулира правила за употребата на съответния език. Продължителният контакт с езика е съществено условие за усвояването му. Следователно в преподаването на език е необходим адекватен контакт с езика-цел, защото от него учещият извлича правилата на този език, което налага материалите, които се ползват в преподаването на език да съдържат примери от естествения език с неговите вариации (Уилкинз 1972: 171-172).

Критиците и поддръжниците на универсалната граматика твърдят, че тя не може да обясни ученето на чужд език. Факт е, че универсалната граматика има доста ограничен потенциал да обясни основни въпроси, с които се занимават теоретичните на изучаването на чужд език (Дорнъей 2009: 86-87). Тази теория няма пряка приложимост към настоящия труд, освен фактът, че обучаемите са имали продължителен контакт с АЕ.

1.3. Съвременни теории за изучаване на чужд език

Напоследък се наблюдава разделяне между символни и несимволни теории по отношение на изучаването на чужд език (Дорнъей 2009). Сред най-дискутираните теории, свързани с психологията на изучаване на чужд език са тези на нативизма

/Nativism/ , към която принадлежи универсалната граматика; на несимволната теория, към която принадлежат теорията за взаимоотношаността **/Connectionism/**, конкурентният модел **/Competition model/**; унифицираният модел за учене на чужд език **/The unified model of language acquisition/**; теорията за динамичните системи **/Dynamic systems theory/**; емерджентизъм **/Emergentism/**, която е в сферата на когнитивната наука (Дорнъей 2009: 79-129).

Друга теория, която се занимава с ученето по отношение на достъпа до информация и знание, включително и с процеса на изучаване на чужд език е конективистката теория **/Connectivist Theory/**. За конективизма индивидът е началната точка на знанието. (Сийменз 2004 <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, извлечено на 28 май 2011). По отношение на чуждоезиковото обучение тази теория има приложимост до толкова, до колкото учещите трябва да знаят, че могат да се възползват от безкрайния поток от информация, както и че може да се натъкнат на някои отклонение от стандартния АЕ, т.е., те трябва внимателно да оценяват източника на информация и да знаят дали и как да прилагат тази информация на практика.

Тези теории имат своя значителен принос в полето на усвояването на чужд език, но анализът в тази разработка ползва инструментариума на контрагентивния анализ и анализа на грешките.

2. Контрагентивен анализ

Преподаването на чужд език (ЧЕ) предполага участието на минимум два езика – родния език и ЧЕ. Системите и характеристиките на двата езика трябва да бъдат анализирани, описани и съпоставени с цел осигуряване на ефективен процес на преподаване и учене на ЧЕ. Тази информация се добива чрез методите на контрагентивния анализ (КА), който се прилага в процеса усвояването на ЧЕ.

Като вземат предвид емпиричните наблюдения, контрагентивистите забелязват, че изучаващите ЧЕ имат склонност да пре-

насят някои формални черти от родния си език върху ЧЕ при продуцирането му. Джеймс отбелязва, че при еднаква степен и интензитет на преподаване, обучаваният усвоява някои езикови единици по-лесно от други, въпреки че преди да започне да изучава ЧЕ не е знаел нищо от него (Джеймс 1980:29).

Като говори за връзката между различие и трудност при изучаването на ЧЕ, Джеймс предлага „скала на трудност“, която се основава на типовете взаимоотношения между сравнимите правила на родния и ЧЕ (Джеймс 1980:147). Според него три са възможните типове на взаимоотношения на междуезиковите правила: родният език има правило, ЧЕ има същото правило; родният език има правило, но ЧЕ няма еквивалентно правило; ЧЕ има правило, но родният език няма такова еквивалентно правило. Като се знаят спецификите на двата езика на различните езикови нива езиковедът или учителят по ЧЕ могат да предвидят и да опишат трудностите, които учещите може да срещнат, както и да предположат и възможните грешки. Както отбелязва Джеймс обаче, има чисто количествени ограничения върху броя на грешките, които КА може да предвиди, тъй като не всички грешки са резултат от интерференция на родния език (Джеймс 1980:148). При сравняването на два езика еднаквостта е доминантна, защото тя осигурява откриването на различията между езиците. Еднаквостта е константата, която в КА се определя за *tertium comparationis*; докато различията са променливите в езиците.

3. Анализ на грешките

През седемдесетте години на двадесети век се появява слабата версия на КА, която замества традиционния модел на КА и разкрива един нов подход към методологията на преподаването на ЧЕ. Този модел става известен като Анализ на грешките (АГ). За анализатора на грешки обяснението на грешките и трудностите трябва да се основава на контрастивен анализ на родния и ЧЕ а posteriori. Както КА, така и АГ се базират на предположението за родноезикова интерференция. Разликата е, че КА заявява предвиждане на грешки, докато АГ диагностицира направените грешки (Джеймс 1980:184-185). Парадигмата на АГ включва обе-

ктивното и независимо описание на езика, който обучаваните продуцират и на стандартния ЧЕ, което е последвано от сравняване на двата езика с цел да се открият несъответствията. Новото в АГ, което го различава от КА е, че родният език не се взема под внимание, т.е., грешките може да се опишат цялостно в рамките на чуждия език, без да е необходимо позоваване на родния език (Джеймс 1998:5). Всеки практик обаче знае, че родният език играе основна роля при изучаването на ЧЕ, така че е неправилно изключването на родния език от анализа на грешките, напротив, той е от съществена необходимост.

4. Междинен език

Идеята за междинен език има своята дълга история в теорията за усвояване на втори език. Селинкър е този, който въвежда термина *междинен език (interlanguage)* през седемдесетте години на миналия век. За него това е отделна езикова система, която се основава на наблюдения върху езика, продуциран от учещите, когато те се опитват да говорят на целевия език (Селинкър 1992:34-35).

За Джеймс междинният език се определя като версия на ЧЕ, който говорят учещите, но не и носителите на този език. За него това е естествен човешки език със своите права, който трябва да бъде описван независимо или *sui generis* (Джеймс 1998:43). Данчев също приема, че междинният език трябва да се приема като трети език, който е автономен по характер и трябва да се разглежда като отделен език (Данчев 2001:94-9).

Немзър използва термина *approximative system* (Немзър 1992:55), а Кордър въвежда термина „идиосинкратичен диалект“ като посочва, че той е нестабилен и има своя граматика и правила, които го правят понякога труден за разбиране от носителите на съответния език (Кордър 1992:161). Василева също определя междинния език като преходен, като постоянно развиваща се и променяща се система между изходния и целевия език (Василева 2002:85-86). Това, с което трябва да се съгласим и което обединява мнението на всички автори е, че междинният език е такава езикова система, която носи характеристиките на родния и на чуждия език, които се комбинират по свой начин и образуват тре-

ти самостоятелен език, който е нестабилен и променлив и е характерен само за изучаващите ЧЕ.

5. Видове грешки

В наши дни е трудно да се определи и оцени какво точно е грешка при продуцирането на АЕ заради регионалните стандарти, както и дали АЕ, който е продуциран от учащи, се счита за грешен или правилен от носителите на АЕ (Джеймс 1998: 10 - 11). Модино също отбелязва този проблем, като разграничава АЕ като *lingua franca* и АЕ като роден, както и че някои идиосинкратични форми на АЕ не би трябвало да се считат за грешни, а също и факта, че стандартният АЕ не бива да се приема автоматично за единствената норма при преподаването на АЕ (Модино 2009:211).

Независимо от разновидностите на АЕ, трябва да бъде възприета една норма при преподаването му в зависимост от държавата на преподаване, учебните помагала, целта на преподаване и изучаване на АЕ и др.

5.1. Систематични и несистематични грешки.

Кордър предлага да се прави разлика между систематични и несистематични грешки. Грешките, които са характерни за езиковата продукция (*performance*) са несистематични, а грешките, които са характерни за езиковата компетентност (*competence*) са систематични. Първите той нарича *mistakes* /грешки/, а вторите *errors* /грешки/. За него систематичните грешки са тези, от които може да се определи знанието на езика на учащия към даден момент, или както Кордър го нарича преходна компетентност /*transitional competence*/ (Кордър 1992:25). За Джеймс несистематичните грешки не са от значение в процеса на усвояване на ЧЕ, докато систематичните грешки, освен че са значими и отразяват знание, не могат да се коригират самостоятелно от учащите (Джеймс 1998:78-79). Следователно, фокусът на анализ на междинния език пада върху систематичните грешки на учащите; а междинният език представлява система, която съдържа повтарящи се систематични грешки.

Допускането на грешки налага тяхното коригиране, което е проблем, заслужаващ внимание. Въпросът, на който трябва да се търси отговор, е до каква степен трябва да се коригират греш-

ките. Според Градол АЕ вече не се преподава като ЧЕ, а като глобален АЕ (Градол 2007:82). Той твърди, че след като АЕ се приема за lingua franca, то той трябва да се преподава като такъв и фокусът да пада върху прагматичните стратегии за постигане на знание на езика, служещо за интеркултурна комуникация (ibid.). Така Градол се съгласява с идеята на Кук (Кук 1991: 558), че целевият модел при изучаване на АЕ не е владението на АЕ като роден език, а успешен двуезичен учещ, който запазва националната си идентичност и който може да се разбира с други индивиди, за които АЕ не е роден (Градол 2007: 87). Въпреки правотата на двамата автори по отношение на прагматичните стратегии за постигане на знание на езика, трябва да се спазва установения стандарт при преподаването на АЕ и грешките, които допускат обучаемите да бъдат своевременно коригирани, иначе може да се стигне до пореден вариант или крайно отклонение от АЕ.

5. 2. Скрити и явни грешки (covert and overt errors).

5. 3. Грешки на „растежа“.

6. Източници на грешки

Различни езиковеди дават различни обяснения за източниците на грешки при продуцирането на ЧЕ. Джеймс и Ладосмятат, че елементите в ЧЕ, които са подобни на родния език на учещите се приемат за лесни, а онези елементи, които са различни са трудни (Джеймс 1980: 153). Според Кордър и Джеймс езиките, които е най-вероятно да не усвоим, са или тези, които са твърде близки до родния език или онези, които са най-далечни на родния език (Джеймс 1980:189). Практиката сочи, че това твърдение невинаги отговаря на данните от наблюденията върху успеха на изучаващите ЧЕ.

6.1. Грешки и видове трудности

Селинкър формулира следните пет централни психолингвистични процеса при изучаването на ЧЕ, които установяват знанието, върху което се гради междинният език:

- 1) езиков пренос
- 2) пренос на преподаване

- 3) стратегии за учене на ЧЕ
- 4) стратегии за общуване на ЧЕ
- 5) свръхобобщаване на езиковия материал на ЧЕ (Селинкър 1992:37).

Тези пет процеса и/или техните комбинации се считат за основни причини за появата на систематични грешки.

7. Фосилизация

Езиковите явления, които подлежат на фосилизация са отклонения от стандарта във вид на единици, правила и подсистеми, които носителят на даден език има склонност да запазва в своя междинен език при продуциране на текст на целевия език. Фосилизацията не е свързана нито с възрастта на учещия, нито пък с количеството на обясненията при преподаване на ЧЕ (Селинкър 1992:36). Причините за фосилизацията са някакъв вид незнание или частично знание, което води до различни видове систематични грешки. Изследвания и анализ на текстове, продуцирани от учещи, показват, че грешките варират от пълно незнание, частично или непълно знание до свръхобобщения. Джеймз настоява да се прави разграничение между незнание и непълно знание (Джеймз 1998:63). Според него има четири категории за измерване на незнанието на ЧЕ: граматичност; приемливост; правилност; неуместност (Джеймз 1998: 64 - 76).

Ричардс и Сампсън отбелязват, че въпросът за изучаването на ЧЕ трябва да се разглежда като съпоставяне на две езикови системи (Ричардс и Сампсън 1992:4). За тях това съпоставяне не е хаотична смесица от двата езика, а система със свои собствени правила и фактът, че се наблюдават грешки е доказателство за систематичното съпоставянето на родния език с ЧЕ. Немзър твърди, че езикът, продуциран от учещите, трябва да се разглежда не само от гледна точка на родния и целевия език, но и сам по себе си (Немзър 1992:56). Практиката ми на преподаване на АЕ и изследването на езика, продуциран от студентите, ми дават основание да се съглася с тези твърдения и да подкрепя тази теза.

8. Интерференция.

Разглеждат се различни гледни точки относно това универсално явление в чуждоезиковото обучение.

9. Анализ на грешките и междинен език

Уникалността на междинния език е характерна както за отделния индивид, така и за група от учещи, които имат един и същ роден език. Независимо, че може да се наблюдават разлики в междинния език на всеки отделен учещ в дадена група, общите характеристики на междинния език са съвкупност от междинните езици на всички членове на групата, когато те са участници в едно и също обучение при еднакви условия.

10. Българският английски междинен език

Идеята за междинен език в частния случай на настоящето изследване е българският английски междинен език (БАМЕ). Българският е родният език на всички студенти, които участват в изследването. Първият чужд език за тях е френският, който са изучавали от няколко години като АЕ се явява втори чужд език за тях. От гледна точка на КА по отношение на това, че българският език е родният, а АЕ е целевият език може да се предположи, че българите ще срещат трудности и ще допускат грешки в следните области:

1. Фразата на съществителното име:
 - Разграничаване между броими и неброими съществителни имена
 - Неправилни форми на съществителните имена в множествено число, както и самото маркиране на множествено число
 - Синтактичното съгласуване на прилагателните имена
2. Употреба на членовете
3. Прилагателното – маркиране на множествено число
4. Фразата на глагола
 - Употреба на глаголните времена
 - Маркиране на глагола в трето лице единствено число в сегашно просто време

- Употреба на спомагателни глаголи

Въз основа на разликите между българския и АЕ се очакват грешки и в:

- Отрицателните и въпросителните форми на глагола
 - Употребата на деятелен/страдателен залог
 - Съгласуването на времената, както и глаголните форми в условното наклонение
 - Глаголните времена при непряка реч
 - Подчинителното наклонение
5. Безличната конструкция *има* в АЕ.
 6. Наречията и тяхната позиция в изречението.
 7. Лексикални грешки при словообразователните модели.
 8. Грешки при словореда.
 9. Грешки в отрицателните изречения.
 10. Грешки при употребата на възвратните местоимения.
 11. Грешки при предлозите.
 12. Грешки при граматични и лексикални колокации.

При анализа на грешките е необходима норма или стандарт, които да служат като *tertium comparationis*. Анализът в това изследване се основава на стандартния британски АЕ, който се приема за норма. Основанията за това са, че учебните материали са изработени от британски автори, както и че британският АЕ и американският АЕ са двете признати версии на АЕ, които се използват и преподават като ЧЕ в България.

Глава 2

Метод и методология на изследването

Изследването и анализът се базират на езиков корпус, който е събиран от 2004 до 2009 година и представлява примери, взети от писмените работи на студентите, обучавани от Катедрата по германистика и романистика към Филологическия факултет на Югозападния университет „Неофит Рилски“.

Обект на изследването е английският език, продуциран от студентите в техните писмени работи по време на четиригодишното им обучение. Техните съчинения или есета бяха събирани три пъти годишно: през октомври – началото на академичната година, през януари – краят на зимния семестър, през май – краят на академичната година.

Студентите, които участват в изследването, са от специалността Приложна лингвистика, които изучават френски език като първи чужд език и английски език като втори чужд език. Според изискванията на ЮЗУ „Неофит Рилски“ те са издържали успешно приеман изпит по френски език, който отговаря на ниво B1 – B2 според Европейската езикова рамка. В първи курс нивото на владееене на английски език от тези студенти е различно в зависимост от вида училище, което са завършили. Петима от общо 45 студенти бяха напълно начинаещи, трима имаха ниво B2, останалите студенти (37) владееха английски на ниво A1 или A2.

Учебният план за специалността Приложна лингвистика за придобиване на степен „бакалавър“ с професионална квалификация преводач по първия и втория чужд език предвижда с 240 часа аудиторна заетост и 270 часа извънаудиторна заетост практически английски език през първия семестър. Часовете постепенно се намаляват, достигайки 30 часа аудиторна заетост и 60 часа извънаудиторна заетост в осмия последен семестър. Целта на обучението през четирите години, което е и периодът на самото изследване, е да се достигне ниво на владееене на английски език C1 и умения за превод от английски на български и обратно.

Именно фактът, че тези студенти трябва да достигнат ниво C1 в процеса на четиригодишното си обучение е основната причина да бъдат избрани за изследването на дисертационния труд. Такова изследване прави възможно да се наблюдава развитието

на междинните езици на студентите, както и промените и тенденциите през различните етапи, като по този начин може да се опише целият процес на учене и да се установят характерните черти на междинния език на всеки етап от ученето. Това, което прави тези групи интересни за изследване, е владееенето на френски език и очакваната интерференция на френския език в усвояването на английския език.

Броят на изследваните групи е 4 и е внимателно и преднамерено избран. Две от тези групи са изследвани в рамките на 4 години (първи – четвърти курс), една група в рамките на 3 години (първи – трети курс) и една група в рамките на 2 години (първи и втори курс). Целта е да се отчете не само броят грешки в различните етапи на обучение, но и да се провери дали има значителни разлики в броя на грешките между различните групи, т.е., да се установи дали при еднакви условия на обучение се наблюдават сходни резултати или различия. Общо 39 съчинения/есета на различни теми са събрани, обработени и анализирани.

В резултат от прилагането на КА и наблюденията върху грешките на студентите, участващи в изследването, бяха установени следните типове систематични грешки, характерни за БАМЕ:

1. Съгласуване между подлога и сказуемото
 - 1.1. Съществително в единствено число е последвано от глагол в множествено число.
 - 1.1.1. Специфичен случай е съгласуването между неброимо съществително, което винаги изисква глагол в единствено число, но е последвано от глагол в множествено число.
 - 1.2. Съществително в множествено число е последвано от глагол в единствено число.
2. Словоред
 - 2.1. Запазване на въпросителния словоред при индиректните въпроси.
 - 2.2. Постановяне на наречията за честота на неправилно място в изречението.
 - 2.3. Транспозиция на подлога и сказуемото.

- 2.4. Липса на граматическия подлог *it*.
- 2.5. Неправилна употреба и смесване на конструкциите *there is/are (има)* и *have (got) (имам)*.
- 2.6. Систематични грешки при отрицателните форми
 - 2.6.1. Двойна негация.
 - 2.6.2. Отрицателни форми във фразата на глагола: изпускане на оператора при отрицани.
3. Определителен и неопределителен член
 - 3.1. Неопределителен член
 - 3.1.1. Изпускане на неопределителния член.
 - 3.1.2. Употреба на неопределителния член със съществителни в множествено число.
 - 3.1.3. Употреба на неопределителния член с неброими съществителни.
 - 3.2. Определителен член
 - 3.2.1. Изпускане на определителния член.
 - 3.2.2. Свърхупотреба на определителния член.
4. Местоимения
 - 4.1. Неправилна употреба на относителните местоимения.
 - 4.2. Неправилна употреба на относителните местоимения и несъвместимост между подлога и неговото притежателно прилагателно.
5. Прилагателно име
6. Наречия
7. Свърхупотреба на глагола *to be*
8. Неправилна употреба на инфинитивната частица *to*
9. Неправилна употреба на герундия
10. Систематични грешки при употребата на глаголните времена
 - 10.1. Сегашно просто време вместо сегашно продължително и обратно.
 - 10.2. Минало просто време вместо сегашно просто време.
 - 10.3. Минало просто време вместо сегашно перфектно просто.
 - 10.4. Сегашно просто време вместо сегашно перфектно просто.
 - 10.5. Сегашно просто време вместо минало просто.

11. Предлози
 - 11.1. Сгрешен предлог.
 - 11.2. Изпускане на предлога.
 - 11.3. Излишен предлог.
12. Съюзи
13. Лексико-граматични систематични грешки
 - 13.1. Употреба на неправилна част на речта, например, сегашно деятелно причастие вместо минало причастие, прилагателно вместо съществително и др.
 - 13.2. Неправилен избор между две думи, които имат един и същ преводен еквивалент на български.
 - 13.3. Проблеми с така наречените думи *фалшиви приятели*.
 - 13.4. Неправилен избор на лексеми и на пароними.
 - 13.5. Пряк пренос на колокации от родния език.
14. Предполагаема интерференция от френски език
 - 14.1. Словоред.
 - 14.2. Съгласуване на прилагателните със съществителните.
 - 14.3. Използване на думи и фрази на френски език.

Примерите за изброените видове грешки са дадени и разгледани в *глава 3 Анализ на данните*.

Трябва да се отбележи, че има езиков материал, който съдържа толкова много грешки, че смисълът на изречението е напълно неясен и не подлежи на реконструкция.

1. After that **he must was going...** **Unhappily** he was from Sofia... **We wrote may be *one, one year and *half.** – граматически недопустимо, но разбираемо.
2. I **never have** the possibility to live **the** other **tell** day. – заради френската дума *tel* (*tel* мъжки род, *telle* женски род), която означава *такъв/такава*, това изречение е неразбираемо за хора, които не говорят френски.

Глава 3 Анализ на данните

Анализът на грешките на морфосинтактично равнище води до следните резултати:

Общият брой на разгледаните грешки е 4441. За оценка на критичния брой грешки е направен анализ на разпределението на перцентилите за резултатите през първата година. Като база е избран 70 перцентил, който е равен на 18,87, което показва, че 30% от изследваните през първата година са получили над 18,87 брой грешки. Това е причината да се подложат на анализ тези типове, при които са допуснати повече от 20 грешки.

Количественият анализ показва следните резултати:

1. Съгласуване между подлог и сказуемо.

1.1. 320 грешки в случаи, в които подлог в единствено число е последван от глагол в множествено число, т.е., липсва маркер на глагола за трето лице единствено число.

* *Every woman **want** to be independent, to be strong but **rest** a woman at the same time.* (първа година) – presents simple tense

*...*every person **think** different* (четвърта година) – present simple tense

Данните сочат слаба промяна в броя на грешките от първата и втората година – съответно 117 и 112. През третата година те значително намаляват и достигат 68, докато през четвъртата година те спадат до 23. Значителното намаляване на грешките сочи, че продължителният контакт с АЕ е положителен фактор за изчистването им, но остатъчният брой от 23 в четвъртата година, които не падат под 20, показва тенденция за тяхната устойчивост, което е основание те да се интерпретират като елемент от граматиката на БАМЕ.

1.2. Другият тип систематични грешки, наброяващ 82 случая, засяга липсата на съгласуване между подлог в множествено число, последван от глагол в трето лице единствено число. За този тип грешки не може да се каже, че фосилизират, тъй като при тях се наблюдава сериозно намаляване през годините: от 36 през първата година - на 27 през втората, 13 през третата година и едва 6 през четвъртата година.

But these **problems makes the relation between **two person** much more powerful. (първа година)*

People **needs of them. (четвърта година)*

Данните предполагат, че фосилизация на този тип грешка се наблюдава само в БАМЕ на отделни обучаеми.

2. Словоред

Характерна черта на БАМЕ на студентите са грешки в словоред, които спадат към следните основни модели:

2.1. Запазване на словоред на въпросителното изречение при индиректните въпроси. Установени са общо 25 такива случая. От тях 4 са през първата година, 6 - през втората, през третата година те нарастват до 9 и отново намаляват до 6 през четвъртата година.

** If someone ask me **what's love** for me... (първа година)*

** But it isn't important how many friends **do you have**. (четвърта година)*

Интересното при тези грешки е, че при тях не се наблюдава никаква стабилна тенденция. Флукуацията на броя на грешките може да се дължи на факта, че индиректните въпроси се въвеждат в последните уроци на ниво А2, което като период на обучение съвпада с края на първи и началото на втори курс. Смятам обаче, че този тип грешки, независимо от малкия им брой, има тенденция към фосилизация заради родноезиковия пренос.

2.2. Поставяне на наречието за честота на грешна позиция в изречението: общо 52 грешки, от които 18 през първата година, 16 през втората година, 11 през третата и 7 грешки през четвъртата година. Тенденцията е към постепенно намаляване на този тип грешки.

...because the man **put always their careers before their families. (първа година)*

** We have to believe * ourselves because **always** dreams come true. (трета година)*

Причината за появата на тези грешки най-вероятно се дължи на родноезиков пренос, тъй като в българския език словоредът е относително свободен. Този тип систематични грешки показват тенденция към намаляване, но фактът, че те не изчезват напълно, може да се смята като показател за тенденция към фосилизация, което дава основания да се смята за елемент от БАМЕ.

2.3. Транспозиция на подлога и сказуемото.

Характерно за БАМЕ, особено в първите нива на обучение, е разместването на позициите на подлога и сказуемото: 40 такива случая са открити, от които 13 грешки през първата година, 10 през втората, 9 през третата и 8 грешки през четвъртата година.

* *In my life **have changed a lot of things.*** (първа година)

* *because you call together with the drugs and **came one moment** in which you can't live without the drugs.* (четвърта година)

Независимо, че общият брой на грешките не е голям, общо 40, фактът, че тези грешки са устойчиви и почти не се наблюдава тенденция към намаляване, сочи за устойчив процес на фосилизация, което ги прави част от граматичната система на БАМЕ.

2.4. Липса на граматическия подлог *it*.

Характерно за БАМЕ е изпускането на формалния подлог *it* в изречението. Броят на изреченията, в които той липсва е 62, където 23 грешки са през първата година, които намаляват до 19 през втората година и до 15 през третата година, достигайки до 5 през четвъртата година.

Тенденцията е към намаляване на тези грешки, но въпреки малкия им брой в края на процеса на обучение, те остават характерна черта на БАМЕ. Причината за трайната им поява е родният български език на студентите, където глаголът е задължително морфологично маркиран за лице и число, което позволява пропускането на открит (overt) подлог¹.

* *I buy everything for her, although I know **[] is** not good for*

¹ Българският език типологично принадлежи към т.нар. pro-drop parameter languages.

her. (първа година)

* *There is *perfect relationship but [] isn't in nowadays because they have not *proper opinion about the situation.* (четвърта година)

2.5. Неправилна употреба и смесване на конструкциите *there is/are (има)* и *have (got) (имам)*.

Установени са 34 грешки от този вид, като те се разделят на подвидове. Отчетени са два случая на изпускане на *there*:

***Here are the shops different some are cheaper but others are very expensive.** (първа година)

Други 4 грешки се наблюдават във фрази като: *it exist/s* вместо *there is/are*. 7 грешки са установени във фрази като *it has/it have* вместо *there is/are was*. Останалите 21 грешки, които засягат употребата на *has/have* вместо *there is/are* имат по-голяма значимост. Тези грешки се дължат най-вероятно на пренос от родния език, където глаголът *имам* има форма за трето лице единствено число *има*, която съвпада с безличното *има* и съответства в АЕ на *there is/are*. Тенденцията при този вид грешки е към значително намаляване и почти изчезване от БАМЕ: от 10 грешки през първата година те намаляват до 2 в четвъртата година.

**I think it haven't perfect people, and about that I think it haven't *perfect relationship.* (първа година)

**The temptation is everywhere...but always have different and many prepositions about *development of this feeling.* (четвърта година)

2.6. Систематични грешки при отрицателните форми.

2.6.1. Двойна негация.

Идентифицирани са общо 20 грешки, от които 5 през първата година, 6 през втората година, 5 в третата и 4 в четвъртата година. Значимостта на тези грешки е в тяхната устойчивост и склонност към фосилизация, което дава основание да се смятат за част от БАМЕ.

* *I'm sure that nobody can't know my own only I can understand myself very well.* (първа година)

* *This is the worst scenario that I couldn't even wish to no-*

body. (четвърта година)

2.6.2. Отрицателни форми във фразата на глагола: изпускане на оператора при отрицание.

Открити са 41 грешки, представляващи случаи, в които е изпуснат спомагателния глагол *do/does/did*. Трябва да се вземе предвид, че този вид грешки засягат предимно глаголите *have* и *have got* и начините, по които те формират отрицателните и въпросителните форми. 18 грешки са открити през първата година, през втората те спадат на 15, през третата година - до 6 и намаляват до 2 грешки през четвъртата година.

In Blagoevgrad people **haven't this problem.* (първа година)

I **haven't many friends...* (втора година)

In the past the woman **hadn't *right to go to the polls, to vote.* (четвърта година)

Данните сочат, че тези грешки показват трайна тенденция към намаляване. Те са характерни за БАМЕ на ниските нива на владение на езика А1, А2, В1. Тъй като по-високите нива не показват наличие на подобни грешки, може да се заключи, че те не са част от БАМЕ.

3. Определителен и неопределителен член.

3.1. Неопределителен член.

3.1.1. Изпускане на неопределителния член.

Открити са 146 грешки: от тях 73 през първата година, 43 през втората година, 17 през третата година и 13 грешки през четвъртата година. Спадът е драстичен, т.е. наблюдава се стабилна тенденция към намаляване и изчезване на този вид грешки.

When you have *good** relationship...* (първа година)

** ... she was ***housewife**.* (четвърта година)

Най-вероятните източници на тези грешки са незнание, свръхобобщаване, непълно прилагане на правилата и родноези-

ков пренос. Относително високият им брой през четвъртата година свидетелства за склонност към фосилизация.

3.1.2. Употреба на неопределителния член със съществителни в множествено число.

44 грешки са открити в изречения, в които неопределителен член стои пред съществително в множествено число. Важно е да се отбележи, че този вид грешки е открит само през първите две години от обучението и те вероятно се дължат на свръхобобщаване. 25 са грешките през първата година и 19 през втората, следователно БАМЕ има различни характерни черти през различните етапи на усвояване на АЕ, което сочи, че този вид грешки не са част от граматиката на БАМЕ.

* *Our life it will be difficult if we don't have **a friends**.* (първа година)

* *They had to stay at home, to cook and to be **a good wives**.* (четвърта година)

3.1.3. Употреба на неопределителен член с неброими съществителни.

Установени са общо 52 случая от този вид систематични грешки. Техни източници са свръхобобщаване и съответно свръхупотреба, както и случаи, в които студентите не знаят, че дадено съществително е неброимо в АЕ. 22 грешки са открити през първата година, 18 през втората, 9 през третата и 5 през четвъртата. Наблюдава се тенденция към намаляване, но не и към пълно изчезване на този тип грешки, особено със съществителното *advice*, което е сигнал за фосилизация.

* *if you realize that, if you find **a water** the relationship will grow...* (първа година)

* *We can always take **an** advice from an old person, while if I **would** ask * **an** advice a young person like me...* (четвърта година)

3.2. Определителен член.

3.2.1. Изпускане на определителния член.

Общият брой на грешките от този вид е 73, като те се разделят на две групи: изпускане на определителния член в устойчиви словосъчетания и изпускането му в свободни словосъчетания. Към първата група се отнасят общо 32 грешки, които запазват устойчивост през годините: 6 грешки през първата година, 9 през втората, 11 през третата и 6 през четвъртата година, което е белег за фосилизация. Може да се предположи, че тези грешки се допускат в резултат на непълно прилагане на правилата, както и на родноезиков пренос.

* *In [] evening we watched TV.* (първа година)

* *Only one smile is enough and you are the richest et happiest in [] whole world.* (втора година)

* *On [] one hand if there are someone who don't like you.* (трета година; четвърта година)

Вторият тип грешки е изпускането на определителния член пред съществително в единствено число с генерична употреба – общо 30 случая: 9 грешки през първата година, 11 през втората, 7 през третата и 3 през четвъртата година.

* *[] Computer is very important nowadays.* (първа година)

* *We do chatting with on [] net, make several friends.* (втора година)

* *We communicate on [] Internet...* (четвърта година)

Източникът на тези грешки може да е незнание и/или непълно прилагане на правилата. Намаляването през третата и четвъртата година показва тенденция към изчезване и не би трябвало да се очаква фосилизация. По-скоро трябва да се отбележи, че този вид грешки е характерен за БАМЕ за нивата под B2.

3.2.2. Свърхупотреба на определителния член.

Впечатляващ е броят от 264 грешки, засягащи свърхупотребата на определителния член. 91 грешки са открити през първата година, които намаляват до 80 през втората година, през третата достигат 60 и стигат до 33 през четвъртата година.

* *The life is not easy... ; The people make faults...* (първа

година)

** In my opinion **the** fast food is very unhealthy...; When **the** peoples have a lunch they have to be in *calm situation, not to fast. (четвърта година)*

Големият брой грешки и тяхната устойчивост на различните нива сочи, че свръхупотребата на определителния част проявява стабилна тенденция към фосилизация, което е много характерно за БАМЕ. Източникът на тези грешки е комбинация между родноезиков пренос, непълно прилагане на правилата на АЕ за определителния член.

4. Местоимения.

4.1. Неправилна употреба на относителните местоимения.

Този тип грешки се наблюдават, когато се прави разграничението одушевеност:неодушевеност. В българския език не се прави разлика във формите за одушевеност:неодушевеност. Идентифицирани са общо 23 грешки: 8 грешки през първата година, 7 през втората, 5 през третата и 3 през четвъртата година.

** We have difficult days, but with patience and love, we have our life **who** is beautiful. (първа година)*

** In the humans live there are many factors **who** make the definition of happiness and calmness. (четвърта година)*

Наблюдава се устойчива тенденция към намаляване, но и устойчивост на тези грешки, което ги прави типични за БАМЕ на всички нива на владеене на АЕ. Най-вероятно източникът на тези грешки е родноезиков пренос.

4.2. Неправилна употреба на относителните местоимения и несъгласуваност между подлога и притежателното прилагателно.

Общият брой на тези грешки е 77, от които 28 през първата година, 26 през втората, броят им спада до 14 през третата и достига 9 през четвъртата година.

...when somebody gives all from **yourself, but *other would*

only to receive and don't give nothing for this relationship.
(първа година)

** he always gives **your** hand when you are in *trouble...*
(втора година)

,... he pay attention to **her family and her appearance. He is of help to **her** wife in their home. He love **her** family and her friends.* (втора година)

** For the other side if you think you will die soon – you will... It can be done when people doesn't respect **himself**.* (четвърта година)

Този вид грешки е типичен за БАМЕ, независимо от намаляването на броя им в процеса на обучение. Най-вероятно те се дължат на родноезиков пренос, тъй като всички тези местоимения имат еднакъв преводен еквивалент на български – възвратното местоимение *себе си/си*, а устойчивостта им е признак за фосилизация.

5. Прилагателно име.

Характерното за БАМЕ на някои от студентите е маркирането на прилагателното име с окончание за множествено число. Две са основните причини: родноезиков пренос или пренос от френския език. 56 грешки от този вид са идентифицирани: по 19 грешки са отчетени през първата и през втората година, 11 през третата и 7 през четвъртата.

** But often there are different times, days who are **difficults**.*
(първа година)

** That is why they are so **differents** in personality.* (четвърта година)

Броят на грешките и тяхната устойчивост на различните нива е индикатор за фосилизация, което означава, че маркирането на прилагателното име с окончание за множествено число е характерно за БАМЕ за нивата по ниски от C1.

6. Наречия.

Грешки, свързани с употребата на наречията, са установе-

ни на синтактично ниво. Грешките от този вид са 27 и са характерни за БАМЕ предимно на по-ниските нива. По 12 грешки са регистрирани през първата и втората година, само 1 през третата и 2 през четвъртата година.

* *Nowadays it is possible to transport food **easy** from one part of the world to the other.* (първа година)

* *Sometimes they behave **so bad** with us.* (втора година)

* *The friend can sell **easy** about money because people want make success in society from his early life.* (четвърта година)

Този вид грешки е характерна черта за БАМЕ само на по-ниските нива, не по-високи от B1.

7. Грешки във фразата на глагола

7.1. Свърхупотреба на глагола *to be*.

Интересен случай представляват грешките, свързани със свърхупотребата на глагола *to be* в следния вид конструкции [подлог BE + инфинитив], например, *I can't be agree*, които възлизат общо на 63. Основното обяснение на този вид грешки е родноезиков пренос. Типично за БАМЕ е фразата *I am agree* за *аз съм съгласен*, както и фрази, чийто преводен еквивалент на български включва възвратната частица *се*, например, *случва се*, на което в БАМЕ съответства *it is happen*: глаголят *be* замества възвратната частица в българския език. 24 грешки са открити през първата година, 22 през втората година, 11 през третата и 6 през четвъртата година.

* *It's depends. ... I'm agree that...* (първа година)

* *I'm not completely agree with the opinion.* (първа година)

* *It could be exist *very good relationship...; it is not the perfect one because like it is happen in the life – the people have very often difficults and problems...* (втора година)

* *I'm agree that the women are more sensitive, but...* (четвърта година)

Малко по-различен е случаят с глаголите, чийто екви-

валент на български език е възвратен глагол. При тях студентите заместват възвратната частица *се* с глагола *be*. Обяснението на този тип грешки най-вероятно се крие в грешна интерпретация на омонимите в българския език: възвратната частица *се* и кратката форма на възвратното местоимение *се* (*себе си*), което те пренасят в АЕ под формата на глагола *be*.

*Случва **ce** да срещнеш някой интересен човек.*

It **is happen to meet someone interesting.*

*Те **ce** срещат всеки месец.*

** They **are** meet every month.*

Този тип грешки се изчистват до ниво B2 и са част от граматиката на БАМЕ до ниво B1.

7.2. Неправилна употреба на инфинитивната частица *to* .

Изпускането на инфинитивната частица е от онези грешки, които с времето намаляват и почти изчезват, но въпреки това са част от типичните черти на БАМЕ. През първата година са идентифицирани 17 грешки, през втората 12, третата 7 и 4 грешки през четвъртата година.

... but I don't know whether I **want [] know them, although I get on well together. (първа година)*

But sometimes it's happen that one day we can't anymore or just don't **want [] support it. (втора година)*

The friend can sell easy about money because people **want [] make success in society from his early life. (четвърта година)*

Типична грешка за БАМЕ е комбинацията на модален глагол последван от *to* и инфинитивна форма. Регистрирани са 49 грешки от този вид: 17 през първата година, 16 през втората, 9 през третата и 7 грешки през четвъртата година.

However, travelling by car you **can to be in a traffic jams. (първа година)*

Everybody **can to discover itself when there is *friend **nearly**. (четвърта година)*

Броят на тези грешки значително намалява през годините, но те демонстрират устойчивост на всички изследвани нива, което ги прави характерна черта на БАМЕ. Основната причина за допу-

скането на този вид грешки най-вероятно е непълно прилагане на правилата на стандартния АЕ, подсилено от интерференция от родния език.

7.3. Неправилна употреба на герундия.

Открити са 23 грешки от вида: употреба на инфинитивна форма вместо герундивна след определен вид глаголи в АЕ, които изискват герундивна форма:

- Глаголи в семантичното поле на *like/dislike*
- Глаголът *go* последван от друг глагол, изразяващ дейност
- Глаголи в семантичното поле на *start, continue, finish*, когато те изразяват начало/край на дейност, която се счита за навик или рутина
- Един от начините да се изразят навици – *be/become used to doing something*.

Показателното при тези грешки е, че с времето те изчезват – не са открити грешки през четвъртата година. 10 грешки са идентифицирани през първата година, 8 през втората и 5 през третата година.

* *I like **travelle** very much.* (първа година)

They **are used to think that the man has to bring the money home and all the rest is an obligation **to** the woman.*
(трета година)

По-задълбочен анализ би установил, че липсата на такива грешки може да се дължи на прилагането на стратегия на избягване на трудност, което води до заключението, че те също принадлежат към характерните черти на БАМЕ, особено на по-ниските нива.

Идентифицирани са обаче 21 случая, които засягат употребата на *-ing*-окончание на глагола, следващ спрегнатия глагол. В този случай може да се предположи, че основният източник на такъв вид грешки е свръхобобщаване/ свръхупотреба на правилото [*спрегнат глагол + глагол + ing*] вместо [*спрегнат глагол + to инфинитив*]. Трябва да се спомене, че на обучаващите се им

е нужно време, за да свикнат да разграничават случаите, при които *спрегнатият глагол* е последван от *герундий* и при кои *спрегнатия глагол* е последван от *инфинитив*.

Въпреки че броят на тези грешки не е голям, те проявяват устойчивост: 7 грешки са открити през първата и през втората година, 4 през третата и 3 през четвъртата година.

**...there is a restaurant and *café where you can stop relaxing.* (първа година)

**All you need is to help yourself being better, a reliable person with qualities.* (четвърта година)

Неправилната употреба на герундия и инфинитива не са сред най-честите грешки, което не прави този вид грешки част от граматика на БАМЕ.

8. Грешки при употреба на глаголните времена.

8.1. Сегашно просто вместо сегашно продължително време и обратно.

Идентифицирани са 32 грешки в изречения, в които се използва сегашно продължително време вместо сегашно просто. Най-често източникът не е пряк пренос от родния език, а културен пренос. Българите не граматикализират разликата между *сега* и *в този момент* и *сега* със значение *нашия живот*. Основните причини за такива грешки свръхобобщаване и свръхупотреба са, които са типични за нивата A1 и A2, когато тези две времена се въвеждат в учебното помагало, но също така се появяват и в следващите нива. 10 грешки са открити през първата година, 9 през втората и третата, 4 грешки през четвъртата година.

**I seeing the red roses and they are costing 25euros.* (първа година)

**The conversation between peoples in one relationship is really *important part of it. If it is lacking the relationship is doomed to fail.* (четвърта година)

Въпреки намаляването на този вид грешки, тяхната устой-

чивост сочи, че те са част от основните характеристики на БАМЕ.

Идентифицирани са само 2 случая на погрешна употреба на сегашно просто време вместо сегашно продължително, което веднага изключва такъв тип грешки от характерните черти на БАМЕ.

8.2. Минало просто време вместо сегашно.

Този вид грешки е типичен за всички нива на БАМЕ – открити са общо 59 грешки. При известни условия може да се каже, че тези грешки са в рамките на правилата за съгласуване на времената, но това са спорадични случаи. През първата година са отчетени 19 грешки, които намаляват до 18 през втората година и до 13 през третата година, достигайки 9 грешки през четвъртата година.

I get on well with them but they don't trust me. If **they asked me a favour I **told** them I **was** busy. They don't tell me anything about their life.* (първа година)

And when this **happened – this reflect on the other. Everything **lost** very fast.* (четвърта година)

Едно от основателните обяснения за източника на тези грешки е свръхупотреба на този учебен материал, който е преподаден и усвоен последен. Като се вземат предвид броят на грешките и тенденцията за изчезването им може да се заключи, че този вид грешки са типични за БАМЕ само на нива А1, А2 и В1.

8.3. Минало просто време вместо сегашно перфектно просто.

Броят на тези грешки е 20. Като цяло за българите е трудно да усвоят употребата на сегашно перфектно просто време и често те го заместват с други глаголни времена. Източникът на тези грешки, които са характерни за всички нива, е незнание или непълно прилагане на правилата. През първата година са открити 6 грешки, през втората 7, през третата 4 грешки и 3 през третата година.

****Nowadays people became** bad, cold...* (първа година)

Can you imagine how the man **changed to start love other man, to forgot about the beautiful woman next to him...* (чет-

върта година)

8.4. Сегашно просто време вместо сегашно перфектно просто.

Типична грешка е употребата на сегашно просто време вместо сегашно перфектно време в БАМЕ. Има 35 идентифицирани такива изречения. Повечето от грешките се дължат на родноезиков пренос. 9 грешки са отчетени през първата година, през втората те се увеличават до 14, през третата година намаляват до 8 и стигат до 4 грешки през четвъртата година.

**All my life I search *the perfect relationship... (първа година)*

**Hristo is from Pazardzhik and I know him five years ago and he is my best friend. (четвърта година)*

Въпреки увеличаването на грешките през втората година, през третата и четвъртата година се наблюдава тенденция към редуциране и изчезване на тези грешки, което води до заключението, че те са характерни за БАМЕ предимно на нива А1 – В1.

8.5. Сегашно просто време вместо минало просто.

Грешките, които се отнасят за случаи, когато сегашно просто време е използвано вместо минало просто са 51 (*He is born in Blagoevgrad.*), което ги прави типични за БАМЕ. Положителното е, че с времето те устойчиво намаляват, но не изчезват напълно. През първата година са идентифицирани 18 грешки, които достигат до 20 през втората година, намаляват до 8 през третата и стигат до 5 грешки през четвъртата година.

**When I'm introduced to Vesela, I was very worried because she was very beautiful. (първа година)*

**The men in the past I think are different than the men nowadays. (четвърта година)*

Ако източникът на тези грешки на нива А1, А2 и В1 вероятно е непълно прилагане на правилата за употреба на минало просто време, то на нива В2 и С1 той трябва да се търси в непълното прилагане на правилата за съгласуване на времената.

9. Предлози.

9.1. Сгрешен предлог.

От този вид са идентифицирани 320 грешки. Предлозите и усвояването им е сред най-трудните проблеми за преодоляване при изучаване на чужд език. Често се наблюдава смесица от източници и обяснения на този вид грешки. Това, което е важно по отношение на употребата на грешен предлог е, че броят им намалява значително в процеса на учене, но все пак, те не изчезват. 136 грешки са изолирани през първата година, те намаляват до 96 през втората, до 68 - през третата и достигат 20 грешки през четвъртата година.

* *I prefer to speak **for** one relationship between two people who are in love.* (първа година)

* ***In** the other side the pollute air, the car's continuous movement, the noisy make people to have relax in the vil-lage...* (първа година)

* *I'll do something good like a donation **of** a poor children or people in needs or something like this.* (четвърта година)

* *He care **to** her family, **to** his parents, **to** her children, he want to have a big house...* (четвърта година)

Основният източник на тези грешки е родноезиков пренос, последван от свръхобобщаване.

9.2. Изпускане на предлога.

Идентифицирани са 91 случая, засягащи изпускането на предлога, от които 39 грешки през първата година, 25 през втората година, 20 през третата година и намаляване на грешките до 7 през четвъртата година.

* *I lived in a small town ***[]** so long, that now I want to pass the other part of my life in a city like a capital.* (първа година)

* *I dream to have a man with me, who love me, who understand me, who depend ***[]** me, who help me...* (четвърта година)

* *We are together ***[]** 6 months and I'm the happiest person.* (четвърта година)

Този вид грешки са по-малко от тези, описани в 11.1., но все пак се наблюдава известна устойчивост в БАМЕ, която засяга основно предлога *for*, когато с него се изразява период от време. Тази грешка е най-вероятно резултат на родноезиков пренос, тъй като българската конструкция не позволява употребата на предлог (*I have waited for you **for** so long.* – **[]** *Толкова дълго те чакам.*). Изпускането на този предлог принадлежи към характеристиките на БАМЕ, особено на нива А1 – В2.

9.3. Излишен предлог.

Този вид грешки възлизат общо на 73, от които 27 са допуснати през първата година, 23 през втората, намаляват до 17 през третата и достигат до 6 грешки през четвъртата година.

* *Last weekend I went **to** home.* (първа година)

* *For them to help **of** somebody **don't** mean anything.* (четвърта година)

Обяснението на видовете грешки, допуснати през първата година, е свръхобобщаване на правилата за употребата на глагола *go*, което води до непълно прилагане на друго правило за употребата на същия глагол (*go home; go to work, go to the gym* и т. н.). Грешките, допуснати през четвъртата година, се дължат на родноезиков пренос. На български глаголът *помагам* (**на**) изисква предложно допълнение, което правило студентите пренасят в АЕ. Броят на тези грешки, както и тяхната устойчивост, ги прави характерна черта на БАМЕ, особено на нива А1 – В2.

10. Съюзи.

Броят на грешките, отнасящи се към употребата на съюзи, не е значителен, идентифицирани са само 22 грешки. Заради малкия им брой е трудно да се дефинира специфичен тип грешки. Има само един случай, който се повтаря често, и това е размяната на предлозите *as* и *like*, който възлиза на 12 грешки:

**My mother works like a midwife.*

Двата предлога *like* и *as* се превеждат на български като. Студентите не правят разлика между двата съюза в АЕ и ги използват в свободна вариация. Открити са по 8 грешки през първата и втората година, 4 грешки през третата и 2 през четвъртата година.

** They behave **as** *animal* and they don't never take responsibility.* (втора година)

** I want to have a man **as** my father.* (четвърта година)

Може да се предположи, че основният източник на тези грешки е родноезиковият пренос. Същественото при този вид грешки е, че те са малко на брой и изчезват в процеса на обучението, тъй като се наблюдават на нива А1 – В1, което ги изключва от основните характеристики на БАМЕ.

11. Лексикално-граматични грешки.

Тези грешки са сред най-многобройните – общо 616 грешки са установени, като те се подразделят в няколко типа.

11.1. Употреба на една част на речта вместо друга, например, сегашно деятелно причастие вместо минало причастие, прилагателно вместо съществително и др. – общо 143 случая. Вероятна причина и обяснение за появата на такива грешки е частично незнание. 43 грешки са отчетени през първата година, броят нараства до 59 през втората година, през третата спадат на 27 и достигат до 14 грешки през четвъртата година.

** We travelled by plane to England and we **enjoyed** very **exciting**.* (първа година)

** If some woman will be a mother and she is smoking, it can be **danger** in pregnancy.* (четвърта година)

Наблюдава се тенденция към рязко намаляване на грешките след втората година и постепенното им редуциране по-нататък през учебния период. Въпреки тази устойчива тенденция,

тези грешки не изчезват напълно, което дава основание този тип грешки да се впишат в основните характеристики на БАМЕ.

11.2. Неправилен избор между две думи, които имат един и същ преводен еквивалент на български.

Пример за такъв тип грешки е случаят с *close/near* – *близък/близо*. Най-лесното обяснение на този вид грешки е частично незнание, но не бива да се игнорира и родноезиковият пренос като източник за подобни грешки. На български може да се каже: *близка приятелка, близка сграда, живея близо*, докато на АЕ всяка фраза има различен преводен еквивалент: *a close friend, a nearby building, I live close/nearby*. 142 грешки от този вид са идентифицирани, от които 48 през първата година, броят се увеличава до 57 през втората година, през третата година те спадат до 27 и достигат до 10 през четвъртата година. Независимо, че този вид грешки бележат ръст през втората година, през третата и четвъртата се наблюдава рязък спад, но не и пълно изчезване.

** I think that the person must be someone very **near to** you, with same problems **as** yours and ***person, who have** ***same life and thought like yours.** (първа година)*

** I **watch to the** life as the greatest **something.*** (четвърта година)

Наличието на този вид грешки на всички наблюдавани нива, въпреки тяхното значително редуциране, е причина тези грешки да се добавят към характеристиките на БАМЕ.

12. Проблеми с така наречените думи фалшиви приятели. Примери на лексикален пренос се наблюдават в две посоки: грешки, които се дължат на пренос от български – 89 случая и грешки, които се дължат на пренос от френски език – общо 48 грешки. Общият брой от 89 грешки се разделя между годините по следния начин: 23 през първата година, 29 през втората, 27 през третата година и бележат спад до 10 грешки през четвъртата година.

** Usually in the big cities ***are** situated the biggest clubs and*

*people from all over the **province** come to have fun.* (първа година)

* *The problem of self-esteem is very **actual** nowadays.* (четвърта година)

Въпреки че се наблюдава намаляване на грешките през четвъртата година, наличието им и устойчивостта им ги прави част от типичните черти на БАМЕ. Вероятният източник на тези грешки е свръхобобщаване в комбинация с прилагането на комуникативни стратегии на чуждия език. Фалшивите приятели /false friends/ представляват интересен случай, когато освен родния се намеси още един чужд език, френският. В повечето подобни случаи студентите могат сами да коригират грешката си. Тези 48 грешки са разпределени през годините по следния начин: 15 през първата година, 14 през втората, лек спад до 11 през третата година и намаляване до 8 през четвъртата година.

* *There are many **magazines** of different kinds.* (първа година)

* *Will I have the chance to **consomate** all this things ...* (четвърта година)

Този вид грешки намаляват с около 50% за четирите години, което сочи тенденция към устойчивост, а това дава основание те да се добавят към характерните черти на БАМЕ, който в случая може да се нарече и *български френски английски междуен език* заради намесата и на двата чужди езика. Източникът на този вид грешки вероятно е първичен родноезиков пренос, интензифициран от френския език.

13. Неправилен избор на лексеми, включително при паронимни двойки.

Общият брой на тези грешки е 54: от тях 10 грешки са идентифицирани през първата година, наблюдава се увеличаване до 19 грешки през втората година, 18 през третата година и рязък спад до 7 през четвъртата година.

* *This position is very different for example, me and my friend Galia – we are so different.* (първа година) [Here posi-

tion is used instead of *situation*.]

* *With time I will be the other person open for the people and then the people will perceive me – the other manner.* (четвърта година) [Here *perceive* is used instead of *appreciate*.]

Този вид грешки има същите параметри като другите лексикални грешки – увеличение на броя им през втората година спрямо първата и значително намаляване през четвъртата година. Най-вероятно източникът на тези грешки е прилагането на комуникативни стратегии на чуждия език. Подобно на гореспоменатите грешки е неправилният избор на пароним, например: *difficult* instead of *different*, *carry* вместо *care* и обратно и т.н. Този вид грешки може да се счита като част от грешките при неправилен избор на лексема. Идентифицирани са 47 грешки, свързани с неправилна употреба на пароними: 14 грешки през първата година, 15 през втората, 12 през третата и намаляване до 6 грешки през четвъртата година.

* *After that I want **to leave** in France ... I prefer it.* (първа година) *Leave* instead of *live*.

* *The temptation is everywhere...but always have different and many **prepositions** about *development of this feeling.* (четвърта година) *Preposition* instead of *prerequisite*.

Възможен източник на тези грешки е частично незнание: студентите не са усвоили напълно дадената лексема. В допълнение, прилагане на комуникативни стратегии на чуждия език са приемливо обяснение.

13.1. Пряк пренос на колокации от родния език.

Всичките 45 грешки от този вид представляват пренос на български колокации, които студентите превеждат буквално на АЕ, без да осъзнават, че това може да доведе до грешно разбиране или до липса на каквото и да е разбиране от носителите на АЕ или на друг език, различен от българския. През първата година са открити 10 грешки, които се увеличават до 12 през втората и

достигат до 15 през третата година, след което намаляват до 8 през четвъртата година.

- * *People often say –**what you can do, nobody can't do it.***
Това, което сам си направиш, никой не може да ти го направи. (първа година)
- * *I think they **a little or more** depend on their husbands.*
Мисля, че те **малко или много** зависят от съпрузите си.
(четвърта година)

Несъмнено източникът на тези грешки е родноезиковият пренос. Независимо от малкия брой грешки, тяхната устойчивост ги прави част от характеристиките на БАМЕ.

14. Предполагаема интерференция от френски език.

14.1. Словоред.

При тези грешки подредбата на думите във фразата на съществителното следва правилата на словоредата на френския език, където съществителното обичайно стои пред прилагателното. 21 грешки от този вид са установени, които проявяват устойчивост през годините: 7 грешки са открити през първата година, по 6 грешки през втората и третата година и 3 през четвъртата година.

- * *I met to Paris many **people goods.*** (първа година)
- * *The individual violence usually help in the **moments painful, the moments without friends...*** (четвърта година)

Тези грешки сочат интерференция от френския език. В този случай е нужно да се прави разлика между БАМЕ и български френски английски междинен език, тъй като вторият се характеризира с комбинация на правила от трите езика, което води до нов четвърти език със своите характерни черти и граматика.

14.2 Съгласуване на прилагателните със съществителните.

Съгласуването между прилагателното и съществителното се разглежда в 5. *Прилагателно име.* Както бе посочено,

идентифицирани са 56 примера на прилагателни имена, маркирани с окончание за множествено число. Спорно е дали те се дължат на родноезиков пренос, на пренос от френски или и от двата езика и кой език надделява. Естествено е да се предположи, че когато се наблюдава интерференция от френския език, може да има повече от една сгрешена единица или нарушено правило. Следователно в изречения като:

* *But often there are different times, days who are **difficults**.*

(първа година)

* *That is why they are so **differents** in personality.* (четвърта година)

пренос от български може да се приеме за източник на грешката, докато в изречението:

* *I met to Paris many **people goods**.* (първа година)

най-вероятно източникът на грешката е пренос от френски език. В такъв случай тези грешки са част от грешките, разгледани в 14.1. т.е. те са грешки в словоредата на фразата на съществителното, които наброяват 21. От тях само 12 имат съществително в множествено число, последвано от прилагателно в множествено число. Фактът, че този брой грешки не е значим и че изчезва на нива A1 and A2, ги прави нерелевантни към общото описание на БАМЕ.

14.3. Директно използване на думи и фрази от френски език.

Явен пренос от френски език се наблюдава на лексикално равнище при 102-та случая на директно използване на думи и фрази от френски език. Отчетени са 27 грешки през първата година, увеличение до 35 през втората, намаляване до 23 през третата и спад до 17 грешки през четвъртата година.

* *Par example, I'm ***very** busy person.* * *All my life I see **eprouvements** who speak to me that...* (първа година)

* *If we are the same our life will be **ennui**.* (четвърта година)

Този вид грешки е сред най-многобройните, като при това се наблюдава само леко намаляване през годините, което ги прави значими при описанието на БАМЕ или българския английски френски междинен език, тъй като те са специфичен случай.

Резултатите от изчерпателния количествен и качествен анализ на грешките на БАМЕ на дадена група учещи, които изучават два чужди езика, могат да бъдат приложени в: обучението по АЕ на българи, съставянето на учебници по АЕ за българи, цялостното описване на БАМЕ, отчитането на ролята на първия чужд език в процеса на преподаване и учене на втори чужд език, определянето на БАМЕ върху картата на англоговоряща Европа, определянето на БАМЕ върху картата на англоговорящия глобализиращ се свят, прогнозирането на бъдещето развитие на АЕ и преподаването му в България на фона на глобализиращия се англоговорящ свят.

Заклучение

Анализът на БАМЕ дава отговор и обяснение на много въпроси поставени от КА и заедно с диагностицирането на АГ очертават кръга от проблеми, които се поставят пред учителите и учещите в българска езикова среда.

При поставянето на тези въпроси, трябва да се има предвид, че за езика са характерни вариацията и промяната и че тези промени и вариации невинаги отразяват отклонение или грешка (Къркпатрик 2007:53). В контекста на обучението по АЕ ситуацията изглежда още по-сложна заради установените стандартни и нестандартни варианти на АЕ, които са претърпели и продължават да претърпят различни промени и вариации.

В тази рамка, като се познава БАМЕ на обучаеми, които вече говорят френски като първи чужд език, може да се направят няколко важни заключения. Най-важното е, че предположението, че съществува набор от специфични езикови характеристики, които взети заедно представляват структурирана граматика, специфична за българите, изучаващи АЕ, която е различна от набора от правила, характеризиращи стандартния АЕ, се потвърди. Тази структурирана граматика може да бъде наречена българският английски междинен език (БАМЕ). Достигането до това заключение е резултат от реализирането на основната цел на труда да се даде подробно описание на специфичните структурни характеристики на БАМЕ на граматично ниво, както и чрез изпълнението на формулираните в увода по-частни задачи. Всички видове грешки, изброени във втора глава и анализирани в трета глава, са граматични характеристики на БАМЕ, тъй като те са систематични грешки, които учещите не могат да коригират сами. Основните характеристиките на БАМЕ са извлечени след направен сравнителен и контрастивен анализ между него и стандартния АЕ. Това от своя страна довежда до потвърждаването на някои от предварително заявените предположения в увода, а именно:

1. Българите, изучаващи АЕ, използват опростен вариант на АЕ, който е версия на стандартния АЕ. Следи от родноезиков пренос се наблюдават на морфосинтактично и лексикално ниво.

2. БАМЕ е граматика със своя структура, която само отчасти споделя някои от характеристиките на глобалния АЕ, тъй като е повлиян по специфичен начин от българския език, който го отличава от установената граматика на глобалния АЕ.

3. Основните структурни специфики на БАМЕ намират израз предимно в грешки, които имат тенденция към фосилизация и по този начин представляват част от структурата на граматиката му като езиково специфичен междинен език.

4. Предположението, че ще се наблюдава засилена интерференция от френски език, се оказа погрешно. Онези следи, които се идентифицират като резултат на френскоезичен пренос, са главно на лексикално ниво и в частност представляват директни заемки на френски думи и фрази в английския текст.

5. Четирите групи, които бяха изследвани, не показват значителни различия във видовете и в броя на грешките, които се допускат. Може да се приеме, че и четирите групи имат едни и същи характеристики на своя БАМЕ.

Заклученията от гореизброените резултати от изследването и техния анализ могат да бъдат формулирани по следния начин:

I. БАМЕ има някои общи черти с глобалния/международния АЕ, но като се има предвид, че този език се ползва като инструмент за лесно общуване в световен мащаб (Георгиева 2011:35) и е нерелевантен към признатите норми на носителите на езика. Това заключение се прави след анализ и сравнение между основните характеристики на БАМЕ с описанието и систематизациите на най-познатите варианти на АЕ, систематизирани и представени от Анди Къркпатрик в книгата му *World Englishes* (Къркпатрик 2007). Всеки един от описаните варианти на АЕ притежава уникален набор от граматични и лексикални характеристики, които варират според географския район и чийто набор представлява специфична комбинация от елементи на отклонение от стандартния АЕ (Къркпатрик 2007).

Приликите между БАМЕ и глобалния/международния АЕ се наблюдават в следните случаи:

- неправилна употреба на възвратните и относителните местоимения;
- неправилна употреба на относителните местоимения;
- неправилна употреба на неопределителния и определителния член във фразата на съществителното име;
- маркиране за множествено число на прилагателното име;
- употреба на сегашно просто време вместо сегашно продължително и обратно;
- употреба на минало просто време вместо сегашно просто време и обратно;
- употреба на сегашно просто време вместо сегашно перфектно просто;
- употреба на минало просто време вместо сегашно перфектно просто;
- свръхупотреба на глагола *to be* ;
- неправилна употреба на инфинитивната частица *to*;
- неправилна употреба на герундия;
- употреба на прилагателно име вместо формата на наречие за начин;
- употреба на двойна негация;
- изпускане на спомагателния глагол в отрицателни изречения;
- съгласуване: съществително в единствено число е последвано от глагол в множествено число;
- неброимо съществително е последвано от глагол в множествено число;
- съществително в множествено число е последвано от глагол в единствено число;
- неправилна употреба на екзистенциалната конструкция *there* и на конструкцията *have (got)*;
- изпускане на формалния *it*-подлог;
- запазване на въпросителния словоред при индиректни въпроси.

Ясно се вижда, че общите характеристики са на морфосинтактично ниво. Според броя на подобните и/или еднаквите отклонения в тези модели може да се предположи, че БАМЕ е специфичен вид на глобалния/международния АЕ. Важно е да се отбележи, че в България АЕ се преподава, изучава и приема като чужд език (Георгиева 2011:56). Този междинен език, обаче, притежава черти, както от стандартния британски АЕ, така и от родния език – българския, което го прави уникален по свой начин. Тази уникалност е засилена от интерференцията от френския език на лексикално ниво.

II. Определен брой от характерните черти на морфосинтактично ниво на БАМЕ са езиково специфични, т.е., те не са част от глобалния АЕ. Те се подразделят на две групи:

1. Езиково специфични грешни модели при словореда, които засягат:

- Грешно позициониране на наречието за честота;
- Транспозиция на подлога и на сказуемото.

Източникът на тези грешки е най-вероятно родноезиковият пренос.

2. Езиково специфични лексикални грешки. Както може да се предположи, всеки вариант на АЕ има своите лексикални специфични черти, които се коренят в езика, културата, историята, и др. От гледна точка на БАМЕ тези езиково специфични характерни черти са:

- Специфични модели на употреба на предлози:
 - Грешен предлог;
 - Изпускане на предлога;
 - Излишен предлог.
- Специфични модели на употреба на съюзи.
- Специфична употреба на лексикално-граматични модели:
 - Употреба на една част на речта вместо друга, например, сегашно деятелно причастие вместо минало причастие, прилагателно вместо съществително и т.н.;
 - Неправилен избор между две думи, които имат един и същ преводен еквивалент на български език;

- Проблеми с така наречените фалшиви приятели (False friends);
- Неправилен избор на пароними;
- Пряк пренос на словосъчетания от родния език.

Всички тези лексикални модели са интерференция от родния български език. Българският език силно влияе върху продуцирането на АЕ в областта на лексиката и словореда.

III. Това, което прави БАМЕ на тези студенти по-специфичен, е фактът, че те изучават френски като първи чужд език. Без съмнение следи от интерференция от френския език се наблюдават, като те попадат отново в две групи: грешни модели при словореда и лексикални грешки:

1. Словоред.

2. Директна употреба на френски думи и фрази.

Следователно и другите две езиково специфични характеристики на БАМЕ са резултат от интерференция от френския език. Те са от същите групи, както и езиково специфичните черти, които произхождат от българския език. Както се дискутира в Глава 3, лексикалните грешки и грешките в словоред във фразата на съществителното, които се дължат на интерференция от френския език, имат тенденция да изчезват с течение на времето. Този факт води до друго основно заключение, а именно:

IV. В случая с тези студенти, първият чужд език не показва особено силно влияние в процеса на усвояване на втория чужд език. Ако има някакви следи от него, които са от значимост, те са основно на лексикално ниво в случаите, когато студентите заемат и/или прилагат директно френски думи и фрази в английския текст.

V. Трябва да се отбележи, че липсват грешки в традиционно трудни за българите граматични конструкции и глаголни модели: модални глаголи, словоред при въпросителни изречения, страдателен залог и др. Това е така поради няколко причини: студентите не са контролирани при писането на съчиненията, те

нямат зададен модел, който да следват; те със сигурност осъзнават своите трудности и за това е налице стратегия за избягване на трудностите.

Описанието на езиково специфичните черти на БАМЕ, както и неговите други характеристики, води до следните обобщения:

- **БАМЕ е език със свои характеристики и функции;**
- **Ако целта е да се постигне АЕ без грешки, трябва да се вземат предвид видовете грешки от такова изследване, за да се работи по посока отстраняването им в процеса на обучение;**
- **БАМЕ принадлежи към набора световни английски езици.**

Трудът разисква продуцирането на АЕ и неговите характеристики от езиковедска гледна точка. Такива изследвания, обаче, идват от класната стая и би било полезно, ако резултатите и заключенията от тях се върнат в класната стая и бъдат включени в учебните помагала и доведат до подобряване на преподавателския подход и методи. Важен аспект при провеждането на такива изследвания е обратната връзка. Учещите трябва да бъдат информирани относно своя опит да ползват чуждия език: дали го ползват правилно или погрешно, дали му липсва лекота на изказа и т.н. Учещите не трябва да знаят как и защо те са допуснали грешки от чисто теоретическа перспектива, но трябва да бъдат научени кога и къде да обръщат специално внимание на езикови факти и явления от гледна точка на КА и АГ. Добре известно е, че пълна превенция на грешките е невъзможна, следователно, усилията трябва да се фокусират върху изчистването на грешките. Добри резултати се постигат чрез превенция и коригиране в комбинация. Като се вземе под внимание АЕ в частност, при неговото преподаване и използване трябва да се има пред вид, че днес в глобализиращия се свят общуването се провежда не на АЕ, а на английски езици и всеки АЕ заслужава уважение и признание.

Основни приноси на дисертационния труд

1. За първи път се прави цялостно изследване на БАМЕ на морфосинтактично ниво като се представят основните структурни характеристики на граматиката на БАМЕ.
2. Изследването на БАМЕ се провежда диахронно в рамките на 4 години, което се прави за първи път.
3. Описват се всички основни типове грешки, които са характерни за БАМЕ на морфосинтактично ниво, като се включват и определени лексикални типове грешки, които се проявяват на границата между лексиката и граматиката.
4. За първи път се прави изследване на БАМЕ на групи, които имат един и същ първи чужд език /френски/ и които изучават АЕ като втори чужд език, т.е., те са еднородни по отношение на опита си в АЕ и времетраенето на преподаване на АЕ.
5. Разпространеното виждане, че граматичната структура на последния изучаван чужд език влияе значително върху усвояването на следващ чужд език, не се потвърждава.
6. Резултатите от изследването сочат интерференция от френския език върху АЕ предимно на лексикално ниво и представляват случаи на пряко заемане на думи и фрази на френски език в английския текст.
7. За първи път се прави сравнение между БАМЕ и глобалния/международния АЕ и се посочват приликите и разликите между тях.
8. Резултатите и заключенията от това изследване на БАМЕ имат пряко практическо приложение:
 - могат да се използват при преподаването на АЕ в общ план;
 - въз основа на резултатите и заключенията може да се разработи учебно помагало по АЕ;
 - в частност, тези резултати и заключения може да се приложат при преподаването на АЕ като втори чужд език на групи, които вече владеят един чужд език на определено ниво.

Списък на цитираните в автореферата трудове

Bruthiaux, P. 2003. Contexts and Trends for English as a Global Language. In: *Language in the Twenty-First Century*, Tonkin, Humphrey and Timothy Reagan (eds.), pp. 9–22.

Cook, V. 1991. The Poverty-of-the Stimulus Argument and Multi-Competence. *Second Language Research*, 7. <http://slr.sagepub.com/content/7/2/103.abstract>.

Corder, S. P. 1992. The Significance of Learners' Errors. In: Richards, J. C. (ed.) *Error Analysis*. London and New York: Longman.

Corder, S., P. 1992. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In: Richards J. C. (ed.) *Error Analysis*. London and New York: Longman.

Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danchev, A. (Данчев, А.) 1988. *Анализ на грешките на българи изучаващи английски език*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".

Danchev, A. (Данчев, А.) 2001. *Съпоставително езикознание*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".

Dorney, Z. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Georgieva, M. 2011. *Global English in Bulgarian Context*. Varna: Silueti Publishing House.

Graddol, D. 1997. *The future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in the 21st Century*. London: The British Council.

Graddol, D. 2006. *English Next*. London: The British Council.

Grozdanova, L. 2010. Interaction, Interlanguage, International English. In: *Globalization in English Studies*. Maria Georgieva, Allan James (Eds.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 2010, 192 – 211.

James, C. 1980. *Contrastive Analysis*. London and New York: Longman.

James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use*. London and New York: Longman.

Kirkpatrick, A. 2007. *World Englishes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lyons, J. 1981. *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1992. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1992. *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. 2002. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Modiano, M. 1999. International English in the Global Village. *English Today*, 15(2), pp. 22-27.
- Modiano, M. 2009. World Englishes, Vol. 28, N. 2, pp. 208 – 223. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2008.01566.x/pdf>.
- Nemser, W. 1992. Approximative Systems of Foreign Language Learners. In: Richards, J. C. (ed.) *Error Analysis*. London and New York: Longman.
- Richards, J. C. and Sampson, G. P. 1992. The Study of Learner English. In: Richards J. C. (ed.) *Error Analysis*. London and New York: Longman.
- Selinker, L. 1992. Interlanguage. In: Richards J. C. (ed.) *Error Analysis*. London and New York: Longman.
- Siemens, G. 2004. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Vassileva, I. 2002. *Academic Discourse Rhetoric and the Bulgarian-English Interlanguage*. Sofia: Tip-Top Press LTD.
- Wilkins, D. 1978. *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.

Публикации на авторката по темата на дисертационния труд

1. Language Teaching, Language Learning and Errors. Interlanguage. Статия в списание *Езиков свят*. Брой 1, Страници от 25 - 27. 2001 г. Благоевград.
2. Some Issues on Language, Interlanguage, Bulgarian English Interlanguage, Language teaching and Language Learning. Статия в Годишника на Филологическия факултет на ЮЗУ „Неофит Рилски“. Том 1, Страници от 99 - 106. 2002 г. Благоевград.
3. Структурни интерференции при продуцирането на английски език от българи и македонци. Доклад, изнесен на *Юбилейната конференция на факултета по класически и нови филологии*, публикуван в Том 2/2005 г. Страници от 510 – 516. *Словото класическо и ново*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. София.
4. Фразата *съвременна жена* и конотациите, които тя предизвиква у студенти второкурсници. Статия в сборника *За човека и езика*, посветен на 60-годишнината на проф. д.ф.н. Майя Пенчева. 2007 г. Страници 598 – 602. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. София.
5. A Semantic Analysis of the Phrase *Modern Woman* and Its Interpretations by Contemporary SWU Students from Bulgaria and Macedonia. Доклад, изнесен на международната конференция на Българското дружество за британски изследвания. 9 – 12 ноември 2007 г. Публикуван в сборника *Boundaries, Boundary Crossing, Cross-Boundary Transfer*. Страници 406 – 411. 2009 г. Благоевград.
6. Some Errors Regarding the Acquisition and Use of Tag Questions by Bulgarian Secondary School Students. Статия в съавторство с Катя Крумова в списание *Езиков свят*. Брой 7, Страници 99 – 102. 2009 г. Благоевград.
7. Lexical Errors Typical of the Interlanguage of South-Western University Students of Applied Linguistics. Статия, публикувана в Годишника на Филологическия факултет, Том 8. Страници 276 – 280. 2010 г. Благоевград.