

**ДЕПАРТАМЕНТ „РОМАНИСТИКА И
ГЕРМАНИСТИКА“**

Мариана Славева Гоцева

**РОЛЯТА НА НЯКОИ КОНТЕКСТУАЛНИ ФАКТОРИ ПРИ
УСВОЯВАНЕТО НА ИМПЛИЦИТНИ И ЕКСПЛИЦИТНИ
ЗНАНИЯ И ОВЛАДЯВАНЕТО НА АНГЛИЙСКИ КАТО
ВТОРИ ИЛИ ЧУЖД ЕЗИК**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане на образователна и
научна степен „доктор“ в област на висшето образование 2.
Хуманитарни науки, професионално направление 2.1.
Филология, научна специалност „Германски езици“
(английски език)

Научни консултанти: доц. д-р Борис Наймушин
проф. Мария Грозева – Минкова, д.ф.н.

**София
2017**

СЪДЪРЖАНИЕ

	Стр.
Съдържание	2
Използвани съкращения в автореферата	2
I. Обща характеристика на дисертационния труд	3
II. Структура на дисертационния труд	7
III. Фактори от езиковата среда, въздействащи върху усвояването на втори / чужд език	9
IV. Дихотомията имплицитно / експлицитно знание	16
V. Методология на дисертационния труд	20
VI. Материали и процедури, използвани в изследването	21
VII. Валидност на инструментите за тестване	23
VIII. Операционализиране на имплицитното и експлицитно знание	23
IX. Анализ на данните от изследването	25
X. Резултати от изследването	26
XI. Дискусия на резултатите	33
XII. Някои предложения към методиката на ЧЕО у нас	36
XIII. Заключение	37
Цитирани източници в автореферата	39
Научни и приложни приноси на настоящето изследване	43
Списък от публикации на авторката по темата	43

Използвани съкращения в автореферата:

- ТГПОВ – Тест за граматическа преценка с ограничено време
ТГПНОВ – Тест за граматическа преценка с неограничено време
ТМЗ – Тест за мета-лингвистично знание
ТНВА – Тест за ниво на владение на английски език
УИТ – Устен имитационен тест
L1 – Първи / майчин език
L2 – Втори / чужд език

I. Обща характеристика на дисертационния труд

Настоящото изследване се фокусира върху ролята на някои контекстуални фактори в процеса на изучаване на английски език като втори официален или като чужд език; усвояването на имплицитни и експлицитни знания; и достигането на високо ниво на езикова компетентност.

Проблемът за различните фактори, които оказват влияние при овладяването на английски като втори или чужд език е в обсега на научните интереси на много изследователи през последните две десетилетия. Някои от тези фактори, като например началната възраст на усвояване на втори език в условия на англоговорящо пространство или така нареченото „потопяне“ в езиковата среда на имигранти в англоезична страна, са били обект на задълбочени изследвания. Недостатъчно, обаче, се знае за ролята на някои външни, присъщи на средата фактори при усвояването на английски като втори или чужд език в условията на чуждоезиково обучение в не-англоезични страни. Малко се знае и за евентуалните сходства и различия между начините на усвояване на L2 в условията на страни, където се изучава като чужд и там, където се използва като втори официален език.

Проблемът е **актуален**, тъй като в последните няколко десетилетия английският език се налага като глобален език в световен мащаб и това изисква оптимизиране на методите за преподаването и изучаването му, което би могло да се осъществи чрез задълбочено научно изследване и познаване на факторите, които влияят върху ефективното му овладяване.

В продължение на десетилетия в областта на езикознанието и в частност в областта на приложната лингвистика и езикоусвояването, се водят разгорещени спорове относно същността на процеса на усвояване на L2 – как се осъществява и кои са факторите, които го обуславят. Напоследък когнитивната наука, както и социални, социолингвистични и социокултурни теории предлагат нов прочит на основни схващания за този процес, оборвайки хегемонията на предишни такива, подчинени на генеративната граматика, което изисква множество изследвания, чиито резултати да подкрепят или отхвърлят ново-предложените тези.

Повечето от досегашните изследвания върху факторите, въздействащи върху усвояването на втори / чужд език, са извършени в условия на интеграция на млади имигранти в страна – носител на езика, докато голямото мнозинство от хора, изучаващи английски език, всъщност правят това в коренно различни условия – в условия на чуждоезиково обучение в родната си страна, където факторите въздействащи върху усвояването на L2, са доста различни от тези в условия на интеграция. Това налага необходимостта от повече изследвания именно в такива условия. Факт е, че в продължение на десетилетия изводи от изследвания върху деца в условия на интеграция се налагат върху коренно различни участници в процеса – възрастни (18+), изучаващи L2 в родната си страна. Осезаема тенденция в последните 5-10 години е този подход да се отхвърля (Муњос, 2008) и да предлагат изводи от собствени наблюдения върху процеса.

Целта на настоящия труд е да изследва връзката между определени контекстуални фактори: начална възраст на усвояването на английски език, продължителност на обучението, продължителност на излагане на естествен език в англо-говорящо пространство, вид обучение (в естествена или в училищна среда) и

видът на „входящия език“ от една страна, и представянето на индивиди над 18 годишна възраст, изучаващи английски като втори или чужд език, на комплект от тестове, проверяващи имплицитните и експлицитните им знания, както и нивото на езиковата им компетентност.

Изследването обхваща участници, декларирали ранна начална възраст на обучение по английски език (5 – 7 годишни), започнали обучението си в предимно училищна среда, но същевременно изложени на английски, използван като втори официален език в страната им. Резултатите от представянето им на комплекта от тестове се сравняват с тези на участници, изучавали английски език в условия на чуждоезиково обучение, за да се установи преобладаващият тип знание, усвоен от двете групи (имплицитно или експлицитно).

Изследването също така цели да установи съществува ли взаимовръзка между резултатите, постигнати на тестовете за имплицитно знание и тези на тестовете за ниво на езикова компетентност и по този начин да открие дали имплицитното усвояване на L2 води до по-високи резултати в постигнатото крайно ниво на езикова компетентност.

От целите на изследването произтичат следните **задачи**:

- Създаване на материали за събиране на емпиричен материал: комплект от тестове и анкета-въпросник за събиране на допълнителна информация относно начина на изучаване и употребата на L2 (разгледани подробно в глава 4 на дисертационния труд); събиране на емпирични данни от 103 участници; кодиране и подготовка на данните за статистически анализ.
- Обработка и статистически анализ на събраната информация с помощта на специално разработен за целта софтуер за изследвания в областта на социалните науки, с цел да се установи преобладаващия тип езиково знание на участниците: имплицитно или експлицитно, както и връзката между вида на демонстрираното преобладаващо знание с крайното постигнато ниво на компетентност по английски език.
- Въз основа на анализа, да се направят изводи кой тип обучение и знание, добито в резултат от този тип обучение, води до по-високо ниво на L2 компетентност чрез сравняване резултатите от представянето на комплекта от тестове на участници от двете експериментални групи и резултатите да се сравнят с тези на контролната група студенти с роден език английски от Лондонския университет, използвана като еталон за перфектно владение на стандартния книжовен английски език. Да се предложи научно обяснение за установените прилики и разлики.
- Чрез апарата на психолингвистиката, когнитивната лингвистика, когнитивната психология, социологията и етнокултурологията да се направят изводи за влиянието на посочените контекстуални фактори върху овладяването на английски като втори или чужд език и по този начин да осведоми педагогиката на чуждоезиковото обучение, за да може тази нова информация за постигане на ефективно високо ниво на компетентност по чужд език от българските учещи да намери евентуално приложение в практиката, в конкретните учебни планове и програми на висшите училища и школи у нас, които обучават възрастни.

Предмет на изследването е представянето на 103 участници - студенти (18+), групирани в три групи: хора от страни, в които английски се изучава от ранна възраст и се използва като втори официален език в страната; такива от страни, в които английски се изучава като чужд език; и контролна група от родно-говорящи (носители на езика) на комплект от тестове, които целят да установят преобладаващия тип знание на /за английски – имплицитно или експлицитно и връзката на тези резултати с общото ниво на езикова компетентност на участниците.

В хода на изследването се разгледаха следните **работни хипотези**:

Хипотеза 1:

Тази работна хипотеза се отнася до началната възраст при изучаване на английски като втори / чужд език. Предположението е, че ранната начална възраст на обучение не е единственият, а вероятно не и най-важният фактор, оказващ влияние върху езиковата компетентност на учещите, особено онези, които го изучават като чужд език. Очаква се други контекстуални и социокултурни фактори да покажат значителна тежест и да се окажат не по-малко важни и влиятелни.

Хипотеза 2:

Различните условия на изучаване на L2 (в англоговорящо пространство и извън него), водят и до различна значимост на фактори като вид на входящия език, продължителност на изучаване и продължителност на излагане на L2 в условия, където той се използва като роден. Те най-вероятно са от първостепенно значение при усвояването му в условия на чуждоезиково обучение.

Хипотеза 3:

Очакванията са, че повечето от участниците, особено тези, които са изучавали английски като чужд език, ще покажат по-високи постижения на тестовете, измерващи експлицитно знание: тест за граматична преценка с неограничено време (ТГПНВ) и тест за мета-лингвистично знание (ТМЗ).

Хипотеза 4:

Предполага се още, че социални и социо-културни фактори като сходство в културните традиции и ценности, желание за приобщаване към местната среда, общност и култура, активна комуникация с носители на езика и пр. са фактори от особена важност, които засилват положителното отношение към L2 и влияят върху мотивацията на учещите и индиректно влияят на нивото им на L2 компетентност. Обратното – съществени различия в системата от ценности, традиции, вяра и убеждения, може да доведе до затруднения и нежелание на участниците да се социализират с носителите на езика или да приемат техния начин на живот, което на свой ред би довело до по-ограничена комуникация и използване на L2 и до влошаване на езиковата им продукция.

За да се улесни потвърждаването или отхвърлянето на работните хипотези, бяха разработени следните конкретни изследователски въпроси:

Въпрос 1:

Съществува ли взаимовръзка между представянето на участниците на тестовете, измерващи имплицитно, експлицитно знание и ниво на компетентност и контекстуалните фактори: начална възраст на изучаване на втори / чужд език, продължителност на обучението, продължителност на излагане на езика – цел в англоговорящо пространство и вид на входящия език в естествена и организирана среда?

Въпрос 2:

Сходен ли е начинът, по който се групират резултатите на участниците, изучавали английски като втори официален език, с този на резултатите на участниците, изучавали го като чужд език, според постиженията им на комплекта от тестове?

Въпрос 3:

Съществува ли корелация между нивото на компетентност на L2 на участниците и представянето им на тестовете, измерващи имплицитно знание? С други думи, по-високите резултати на тестовете за имплицитно знание водят ли до по-високо ниво на компетентност?

Изследването е направено основно в **теоретичната рамка** на психолингвистиката (Н. Елис, 2005, 2006, 2007, 2008, 2015; Р. Елис, 2008, 2009; Р. Ерлам, 2006), която изчерпателно дискутира дихотомията имплицитно / експлицитно изучаване / знание и анализира влиянието на макро- и микро-контекстуални фактори върху езикоусвояването. Взети са под внимание данни от когнитивната невропсихология, когнитивната лингвистика и някои социокултурни теории при интерпретирането на резултатите, което прави изследването интердисциплинарно.

Идеята за ключовото значение на социалната среда, от която хората произлизат, както и входящият език, на който са изложени в процеса на изучаване на L2, не е нова. Напоследък обаче, социокогнитивният подход печели все по-значителни позиции в науката за езикоусвояването, а наред с това все по-голямо значение се отдава на микро и макроконтекстуалните фактори, влияещи върху процеса.

Базирайки се на изводите от предишни изследвания по темата, настоящият труд се фокусира върху следните макроконтекстуални фактори: начална възраст на изучаване на L2; излагане на L2 в англоговорящо пространство, продължителност на изучаването и вид на входящия език, които са дефинирани подробно във втора глава на дисертационния труд.

За целите на проучването детайлно бяха проучени 205 **източника** на английски език и 2 на български език, които надлежно са цитирани и включени в списък в края на дисертацията – 100 книги; 69 статии, публикувани в реферирани списания с висок импакт фактор; и 38 глави от книги.

За постигане на задачите споменати по-горе, са използвани следните методи:

1. Диахронен преглед и критически теоретичен анализ на източници по темата.

2. Експеримент, включващ две експериментални групи и контролна група, както и комплект от тестове, направени от всички участници.

3. Анкетно проучване на участниците в експеримента чрез въпросник, целящ да събере информация за условията, начините и продължителността на изучаване и използване на английски като втори / чужд език.

4. Статистическа обработка на данните от експеримента.

5. Интер-дисциплинарен подход в дискусията на получените резултати.

Основният изследователски метод е експериментален по същността си, и корелативен като дизайн; базира се на резултатите от тестове на 103 участници и цели да определи връзката между споменатите контекстуални фактори, които в този случай действат като независими променливи, и постиженията на участниците на комплекта от тестове, които са зависимата променлива.

Експериментът е построен върху психолингвистичен модел, базиращ се на разграничаването на имплицитно и експлицитно знание (Н. Елис, 2005, 2008; Р. Елис *et al*, 2009). С цел изследване на връзката между представянето на комплекта от тестове и конструктите на имплицитно и експлицитно знание, са използвани дескриптивна статистика и фактор-анализ. За установяване на връзката между различни аспекти на изучаването на L2 и въздействието на контекстуалните фактори от една страна, и установеното преобладаващо имплицитно или експлицитно знание, от друга страна, е използван клъстър - анализ.

Използвани са и **похвати от квалитативни изследвания**: анкета – въпросник, с цел събиране на допълнителна информация за факторите, въздействали върху усвояването на L2 от конкретните участници в изследването.

Тези методи позволяват критически, теоретично информиран анализ на влиянието на различни контекстуални фактори в усвояването на английски като втори / чужд език и са прилагани комплексно и взаимосвързано.

II. Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд е написан на английски език и е организиран в пет глави и заключение, списък на използваната литература и секция с приложения, която съдържа оригиналните материали на използваните тестове. Даден е и списък на използваните съкращения, както и списък на таблиците и диаграмите, приложени в труда.

Първа глава предлага описание на мотивите за предприемането на това изследване, неговите цели и задачи, посочва въпросите, откриването на чиито отговори е цел на изследването и хипотезите, които трябва да се потвърдят или отхвърлят, и представя структурата и организацията на труда.

Втора глава прави преглед на литературата по въпроса за контекстуалните фактори, които оказват въздействие върху процеса на усвояване на втори или чужд език. Представен е критичен анализ на различни теории за процеса на езикоусвояване: универсалната граматика на Чомски и неговите последователи (Гас, 1979; Кук, 1985; Лайтбаун и Уайт, 1988), теории, повлияни от бихевиоризма като

релационната рамкова теория на Хейс, Барнс-Холмс и Рош (2001); теорията за езиковата социализация (Даф, 2007); социокултурната теория на Лантольф и Торн (2006, 2007); както и когнитивнолингвистичните теории на Пиаже (1953); Талми (2000); Даути и Лонг (2003); и психолингвистичните теории на Робинсън и Н. Елис (2008) и Р. Елис (2008).

Голяма част от втора глава е посветена на макро и микрофакторите от заобикалящата среда, както и на контекстуалните фактори, които оказват въздействие върху овладяването на даден език. Между макрофакторите, характеризирани като най-значителни от редица изследователи, са посочени: естественост на езика, на който човек е изложен (т.е. езикът такъв, какъвто се използва за комуникация в естествена среда); излагането за продължителен период от време на именно такъв език (т.е. в англоезично говорещо пространство, където езикът се използва като роден); и наличието на естествени езикови модели за подражание. От споменатите микрофактори, като най-значими са отбелязани: вниманието към езиковите форми; подчертаване на характеристиките, които отличават дадена езикова форма сред останалите; и честотата на възприемане и употребата ѝ.

Контекстуалните фактори са представени най-общо в три категории: 1) обществени контекстуални фактори; 2) домашни / семейни контекстуални фактори; и 3) институционални / училищни контекстуални фактори.

Всеки от контекстуалните фактори, които се анализират в изследването е дефиниран и представен с неговата очаквана значимост. Значително място е отделено на фактора „входящ език“, поради факта, че той е количествено и качествено различен в условията на естествено излагане на езика от една страна, и в условия на чуждоезиково обучение, от друга страна. Различията между „естествено“ и „организирано“ усвояване на езика са дефинирани във втора глава на дисертационния труд.

Трета глава разглежда дихотомията „имплицитно / експлицитно знание“ и имплицитно / експлицитно изучаване на даден език. Изясняването на дихотомията е необходимо поради факта, че комплектът от тестове, използвани в настоящето изследване е предназначен да измерва доказателства за двата типа знание. Идеята зад това решение идва от факта, че индивидите, които изучават английски като чужд език, усвояват предимно експлицитно знание за езика и се предполага, че ще демонстрират по-високи резултати на тестовете, измерващи експлицитното знание – тест за металингвистично знание и неограничения по време тест за преценка на граматичната вярност на английски изречения.

Въпреки че дефинира понятията и разглежда различни подходи към дихотомията „имплицитно / експлицитно знание / усвояване“ в различни сфери на науката: езикоусвояване, приложна лингвистика, психология, когнитивна неврология и когнитивна лингвистика, изследователката приема това дихотомно разделение за даденост, доказано от предишни изследвания, без да навлиза в подробни детайли, тъй като това не е основната цел на изследването.

Четвърта глава разглежда методиката на изследването и представя детайлна информация за използваните материали (комплект от тестове), участниците, техниката на избор на представителна извадка и използваните методи, както и академичната процедура за етичност, която е спазена и уважена.

Анализът на събрания емпиричен материал е описан в **пета глава**. Самият анализ е извършен със специален софтуерен продукт – Статистически пакет за социални науки, който се използва при количествен анализ в различни изследвания в областта на социалните науки. Резултатите от анализа, включително и отговорите на изследваните въпроси, са представени със статистически данни и визуализирани с таблици и диаграми. Главата съдържа и детайлна дискусия на резултатите от изследването, които са обяснени с тези от психолингвистиката, когнитивната лингвистика и някои социо-културни теории, както и **заклученията**, до които изследователката е стигнала в резултат на цялото изследване.

В главата са обсъдени и някои ограничения на труда и са дадени препоръки за по-нататъшни бъдещи изследвания в същата сфера.

Частта с **приложенията** съдържа 6 приложения – Приложение 1 е Форма за съгласие, която бе раздадена на всички участници, с цел да ги информира и в изпълнение на изискванията на академичния Етичния кодекс в университетите. Приложения 2 до 5 съдържат материалите от комплекта тестове: Тест за преценка на граматична вярност (Приложение 2); Тест за устна имитация (Приложение 3); Тест за металингвистични знания (Приложение 4); Анкета - въпросник (Приложение 5) и Тест за ниво на компетентност по английски като чужд език (Приложение 6).

III. Фактори от езиковата среда, въздействащи върху усвояването на втори / чужд език (Глава 2)

Още Дюлей, Бърт и Крашън (1982) посочват, че успехът при изучаването на нов език зависи до голяма степен от „качеството на езиковата среда“ (1982: 13). При изследването на факторите от средата, които оказват влияние върху усвояването на втори / чужд език, те установяват, че естествената комуникация, при която хората са по-заинтересовани да изразят мнението и идеите си, отколкото да са използват граматически точен език, значително подобрява скоростта и качеството на езиковото изучаване.

Изследователите се съсредоточават върху разликата между естественото изучаване на L2, в условия на „потапяне“ (в англоезично езиково пространство) и изучаването му в училище, където учителите са отговорни за „създаването на нова езикова среда за учениците“ (1982: 14) и дефинират определени фактори от макросредата, които влияят на скоростта и качеството на усвояване на L2.

1. Макрофактори на средата.

Дюлей, Бърт и Крашън (1982) изучават ефекта на четири фактора от макро – средата, оказващи влияние върху усвояването на L2: „1) естественост на чутия език; 2) ролята на учещия в процеса на комуникация; 3) наличието на конкретни референти за изясняване на значението; и 4) кои са моделите от изучавания език“ (1982: 14 -15). Тук се спираме само на един от изброените фактори, тъй като той дава информация, касаеща настоящето изследване.

Дискутирайки първия от посочените фактори, авторите посочват позитивното влияние на „естественото излагане“ на даден нов език, тъй като то би засилило „подсъзнателното усвояване на комуникативни умения за този език“ (1982: 15). Те се

позовават и на Керъл (1967), който демонстрира силната връзка между времето, прекарано в чужбина, в среда на страна домакин на даден език, и представянето на тест на изучаващи този език. Подобни са и резултатите от друго изследване, посветено на нивото на владееене на L2 от чужди студенти, които учат повечето академични предмети на английски език в американски университети в собствената им страна. Заключение е, че студентите не са постигнали значителен напредък в общото си ниво на владееене на езика, въпреки дългия период на изучаване на английски като чужд език (Сегерт *et al*, 1974).

От друга страна, програми на „езиково потапяне“ или интеграция се оказват много ефективни за бързото и стабилно усвояване на L2, особено при деца, които усвояват внушително количество L2 лексика и се представят задоволително по предметите, преподавани на английски език (Ламбърт и Такър, 1972).

Тези ранни изследвания потвърждават убеждението на изследователите във високата ефективност на езикусвояването в естествена среда.

2. Микрофактори на средата.

Освен макрофакторите - широките общи характеристики на езиковата среда, психолингвистите изтъкват и три микрофактора на средата, които влияят върху качеството и скоростта на езикусвояването: (1) яркост или изтъкнатост – леснотата, с която дадена структура се вижда или чува, благодарение на своята забележимост; (2) обратна връзка – отговорът на устната или писмена продукция на изучаващия чужд език; (3) честотност – колко пъти дадена структура е видяна или чува. Изводът е, че микрофакторите на средата също въздействат върху изучаването на L2, но само когато учещите са достигнали определена степен в развитието на втория си език и са „готови“ да интернализират дадена структура.

3. Контекстуални аспекти в езикусвояването.

Контекстуалните аспекти в усвояването на L2 имат доста по-широк обхват от фокуса на това изследване, но би било полезно да се спрем на тях накратко, за да се изясни по-добре тяхната роля при усвояването на втори или чужд език. Тъй като настоящето изследване се интересува от факторите, въздействащи върху усвояването на L2 и нивото му на владееене, разгледани са само изследвания от перспективата на фактор – анализ и анализ на продукта, игнорирайки работи, посветени на анализ на самия процес в действие.

Въз основа на предишни изследвания по въпроса за контекстуалните фактори (Бялисток, 1978; Клемънт, 1980; Дюлей и Бърт, 1974; Елис, 1994а; 1994б; Крашън, 1982; 1985; Шуман, 1986; и Тарон, 1983), контекстуалните фактори, които оказват влияние върху усвояването на L2, могат да се групират в три категории: 1) обществени / социални контекстуални фактори; 2) домашни / фамилни контекстуални фактори; 3) контекстуални фактори на училищната / образователната среда.

Обществените контекстуални фактори се отнасят до социалната и житейска среда, в която се усвоява даден език – в случая L2. Различни изследвания посочват различни фактори, въздействащи върху този процес. Така например, теорията на Шуман за възприемане на чуждата култура (1986) изследва социо-психологическата „отвореност“ на изучаващите L2, която се проявява в положителната им нагласа към L2 общността, мотивация за изучаване на втория език по практически и интегративни

причини, както и в готовността им да използват новия език (Шуман, 1986: 384). Ако всичко това е налице, то значително улеснява усвояването на L2 и обратно – когато изучаващите имат обратната, отрицателна нагласа, счита се, че те са социо-психологически „затворени“ за усвояването на езика.

Друг социокултурен фактор в теорията на Шуман, засягащ усвояването на L2, е културното сходство – ако дадена култура споделя сходни ценности с друга култура, това улеснява усвояването на езика ѝ (Шуман, 1986).

Със сигурност, съществуват още редица социални и социалнокултурни фактори, които влияят върху процеса на усвояване на втори / чужд език, но тъй като те не са обект на настоящето изследване, не са разгледани в подробности.

4. Дефиниране на контекстуалните фактори.

Идеята че социалните и обществени фактори са от изключително значение за достигането на висока езикова компетентност по втори / чужд език, не е нова. Продължителни дебати относно влиянието на външни, контекстуални фактори, които играят значителна роля при изучаването и усвояването на L2, датират от десетилетия. В последните десетилетия обаче, социокогнитивният подход към усвояването на L2 добива все по – солидна подкрепа и в резултат, процесът на езикоусвояване се анализира като силно повлиян от микро и макро – контекстуални фактори.

Приемайки изводите от откритията на предишни изследвания в сферата на усвояването на втори / чужд език, настоящият труд се фокусира върху някои макро-контекстуални фактори като: начална възраст на изучаване на L2, излагане на изучавания език в англо-говорящо езиково пространство, продължителност на изучаване и вид на входящия език, на който учещия е изложен. Изборът на именно тези фактори е продиктуван от изтъкването им като най-значими контекстуални фактори в предишни изследвания по темата, както и от извода, че психолингвистичните, когнитивните и социокултурните теории предлагат някои от най-убедителните обяснения на процеса на изучаване и усвояване на втори / чужд език и факторите, които въздействат върху този процес.

4.1. Начална възраст на изучаване на втори / чужд език.

Убеждението, че децата са по-добри в изучаването на чужд език от възрастните, и че са способни да овладеят езика до съвършенство, докато възрастните – не, е доста разпространено. Това убеждение е познато в лингвистиката като Хипотеза на критичния период (Бърдсонг, 1999), според която съществува определен възрастов период (обикновено периода до пубертета), след който е изключително трудно или въобще невъзможно да се постигне съвършено овладяване (сходно на това на носителите на езика) на втори / чужд език.

В изследванията на връзката между възрастта и нивото на овладяване на L2 в естествени условия, съществува общо съгласие за значимостта на началната възраст на изучаване на L2 (Бърдсонг, 2005; Де Кейсер и Ларсън-Хол, 2005). Изследователите, които подържат хипотезата за критичен период защитават тезата, че за да се постигне езикова компетентност, близка до тази на езиконосителите, изучаването на втори / чужд език трябва да започне преди този критичен период (преди пубертета) (Фледж *et al.*, 1999; Хайлтенстам и Ейбрахамсен, 2003). Други изследователи се опитват да обяснят невъзможността да се постигне подобна компетентност след пубертета като

резултат от факта, че определени мозъчни механизми престават да функционират в края на критичния период (Бърдсонг, 1999, 2005; Кнудсен, 2004). Възрастовият ефект се обяснява като резултат от промени в мозъчната структура и функция, които оказват влияние върху езикоусвояването, наред с други функции (Индефрей, Хелвиг, Дейвидсън и Гълберг, 2005).

Същевременно, Бялисток и Хакута (1994) отхвърлят идеята за връзка между началната възраст и усвояването на L2, макар да приемат, че „по-ранното начало е по-добро“. Бялисток (1997) открива доказателства, че продължителността на изучаване на L2 и продължителността на престой в условията на L2 култура в съответното говорещо пространство, могат да се считат за ключови фактори при усвояването на втори език.

Откритията в условия на чуждоезиково обучение, от друга страна, посочват че по-възрастните учещи показват по-висока начална скорост на усвояване (Сенос, 2002, 2003; Гарсия Лакумбери и Галардо, 2003; Гарсия Майо, 2003; Муньос, 2006, 2008), както и че започналите да изучават чужд език в по-ранна възраст, не достигат по-високо ниво на езикова компетентност за същия период от време.

Подобни заключения карат изследователите да излязат със становище, че Хипотезата за критическия период е невалидна в условията на организирано обучение по чужд език в училище (Патковски, 1994, 2003; Лайтбаун, 2000; Де Кейсер и Ларсън-Хол, 2005). Де Кейсер (2000, 2003) твърди, че тази хипотеза е валидна само когато се прилага към имплицитното езикоусвояване, в резултат на пълно излагане на съответния чужд език в естествените условия на говорещото пространство. Дори в тези условия, това е възможно само при огромно количество входящ език. Същевременно обаче, в условията на организирано чуждоезиково обучение, учениците рядко получават подобно количество входящ език, необходим за да заработят механизмите на имплицитно учене, съответстващи на капацитета им (Де Кейсер, 2000: 520). Това вероятно обяснява защо в едни и същи условия, по-възрастните ученици, с по-високо ниво на когнитивно развитие, учат по-бързо, макар и разчитайки изцяло на експлицитни механизми на учене (Муньос, 2006).

В повечето изследвания на фактора „възраст“ в сферата на езикоусвояването, обикновено се взимат пред вид индивиди, имигрирали в англо-говоряща страна на различна възраст. Липсват обаче, каквито и да било изследвания на хора, родени и израстнали в страни, където английският език се използва като втори официален език – хора като тези в Индия, например, които са изложени на английски като втори официален език и започват да го изучават от много ранна възраст. Ако приемем хипотезата за критичния период, би следвало, че тези хора трябва да достигнат ниво на компетентност, сходно с това на носителите на езика във всички езикови сфери: произношение, синтаксис, морфология и лексика. На практика обаче, това е непостижимо. Както настоящето изследване показва, представителите на страни, в които английски език се използва като втори официален, демонстрират дефицит във всички езикови сфери, в сравнение с носителите на езика, и дори в сравнение с хора, изучавали английски като чужд език, без значение на началната възраст на изучаването му.

Всичко това показва, че началната възраст, в която започва обучението по втори / чужд език, едва ли е най-същественият фактор, въздействащ върху езикоусвояването, когато обучението се извършва извън говорещото пространство. Личното ми предположение е, че в условия на чуждо-езиково обучение видът на входящия език, на който учащите са изложени, както и начинът и методите на

обучението им, имат далеч по-важно значение за крайния резултат – нивото им на компетентност по английски език.

В заключение, хипотезата за критичния период и състояние на зрялост на изучаващите L2, трудно намира приложение в условия на изучаването му като чужд език. Под съмнение е и дали ранната начална възраст на изучаването му има същото значение, както в естествени условия. В условията на слаб интензитет на излагане на L2 в училищни условия, вероятно продължителността (периода) на излагане или изучаване биха били много по-значими фактори от възрастта.

4.2. Излагане на L2 в условия на англо-говорящо пространство.

Още през 60-те и 70-те години на 20 век много изследователи отбелязват, че „естественото излагане на нов език отключва подсъзнателното усвояване на комуникативни умения на този език“, както заключават и Дюлей, Бърт и Крашън (1982: 17). Проведените емпирични изследвания доказват благоприятния ефект на излагането на естествена L2 комуникация и стигат до заключението, че програмите на интеграция водят до усвояването на внушителни количества лексика и високо ниво на компетентност, особено когато става въпрос за деца (Каръл, 1967, Сегерт, Скот, Пъркинс и Тъкър, 1974, Ламберт и Тъкър, 1972). От друга страна, независимо от продължителността на формалното езиково обучение, дори и изучаването на академични предмети на въпросния втори / чужд език, не води до стабилно подобряване на нивото на владеенето му.

Формалната езикова среда, където L2 се преподава чрез формални инструкции в учебни условия, се характеризира от същите автори като „силно ограничена в потенциала си да произведе говорящи, способни да комуникират естествено и ефективно“ (Дюлей, Бърт и Крашън, 1982: 15-17). Най-сериозното ограничение на формалното обучение, според тях, е в изключително незначителната роля на съзнателното изучаване на правила, както за усвояването на L2, така и за използването му за комуникация.

По-новите изследвания на контекстуалните фактори, въздействащи върху усвояването на L2 потвърждават, че контекстът на изучаване: обучението в родно-говорящо езиково пространство, има значителен ефект при усвояването на чужд език (Лафорд, 2004); и влияе върху много измерения на L2 компетентността (Фрийд, Сегалович и Дюи, 2004), което не може да се твърди за обучението във формални условия у дома.

4.3. Естествено и организирано изучаване на втори / чужд език и постигане на езикова компетентност.

В изследвания, посветени на крайното ниво на компетентност на изучавания чужд език и възрастови ограничения в процеса на усвояването му, важни фактори като разликата в количеството и вида на входящия език и обстановката в естествени и училищни условия, много често биват обърквани с фактора „възраст“. Голяма част от изследванията в сферата на езикоусвояването до скоро се фокусираха предимно върху сравнение на усвояването на L2 от деца и от възрастни (над 18 години) и доколко възрастните запазват когнитивно – лингвистичната си способност да усвоят даден чужд език подобно на децата (Бърдсонг, 2005; Лонг, 2006). Много малко изследователи признават значителните разлики между естествената и училищната

среда на обучение и разликата (количествена и качествена) в типа входящ език, получаван от учениците (Ротман и Гуяро-Фуентес, 2010).

Факт е, че разграничаването между естествено изучаване на L2 и изучаването му като чужд език, много често се игнорира в дискусии за възрастовото ограничение в усвояването на чужд език. Много често в подобни дискусии се взимат в предвид факти от обучението в интеграционни програми, въпреки че болшинството от хората по света изучават или поне започват да изучават даден чужд език в напълно различен контекст – в условията на чуждоезиково обучение в училище. Логично възниква въпросът: доколко е приемливо резултатите от изследвания в естествена среда да се обобщават и налагат върху процеса на обучение, който се осъществява при съвсем различни условия. Муньос (2008), както и редица други изследователи, възразява срещу основанията за подобни обобщения.

Противно на естествената среда на езиково обучение в съответното L2 пространство, типичната среда на чуждоезиково обучение в повечето страни по света може да се опише със следните характерни черти: 1) Ограничен хорариум по чужд език – два до четири учебни часа по 45 -50 минути седмично, в зависимост от типа училище или образователна институция, където се извършва обучението; 2) Ограничено излагане на източници на изучавания чужд език – най-често това е само учителят или учебен аудио-материал, както и филмите с оригинален аудио-звук, които са лесно достъпни в днешно време, както и материалите достъпни по интернет, които обаче не са част от официалните образователни програми; 3) Различно количество и качество на преподавания език, на който учениците са изложени – много учители не използват чуждия език като език на инструкции или комуникация в класната стая. В повечето случаи самите учители не са носители на езика и има огромни вариации в собственото им ниво на компетентност на съответния чужд език; 4) Изучаваният език не се използва за комуникация между учащите в класната стая, особено когато споделят един и същ роден език; 5) Чуждият език се използва рядко или изобщо не се използва извън класната стая (Муньос, 2008). Следователно, в училищна среда изучаващите L2 получават количествено и качествено различен входящ език, в сравнение с предлагания в естествена среда (Ротман и Гуяро – Фуентес, 2010).

Същевременно, липсват доказателства, че в условията на организирано обучение при еднакъв хорариум, ученици започнали с ранно чуждоезиково обучение, постигат по-високо ниво на езикова компетентност от започналите чуждоезиково обучение по-късно. Докато в условия на интеграционни програми, където учащите са изложени на огромно количество естествен L2, ранната начална възраст на изучаване води до много предимства в дългосрочен план, то в типичните условия на изучаване на даден език като чужд, където и периодът на изучаване, и излагането на естествен втори език са ограничени, това не е непременно така.

4.4. Продължителност на излагане на L2.

Терминът „продължителност на излагане“ е използван да означава периода от време, който изучаващият втори / чужд език е прекарал в англо-говорящо езиково пространство - в страна, където въпросният език се говори и използва като роден, от началната възраст на изучаване, до времето на тестване. В условия на организирано чуждоезиково обучение в родната страна, терминът може да означава хорариума или продължителността на курса на обучение, до времето на тестване. В настоящето

изследване, терминът се използва само в първия посочен смисъл, тъй като всички участници са живели и учили във Великобритания.

В предишни изследвания продължителността на излагане на L2 се споменава като променлива величина на фактори като възраст на пристигане или начална възраст на изучаване на L2, но никога не е изследвана като фактор, който оказва въздействие върху имплицитното усвояване на L2 и нивото на владенето му. Така например, в изследване на деца от китайски, японски, корейски и виетнамски произход, изучаващи английски като втори език след пристигането им в САЩ, Славоф и Джонсън (1995) споменават продължителността на престой в сравнение с възрастта им на пристигане като важна променлива в предположенията за знанията на децата по английски синтаксис.

В дискусии за продължителността на излагане на L2 в условия на интеграция, някои изследователи (Крашън *et al*, 1979) изразяват мнение, че тя е от значение само в първоначалния етап на интеграция и има малко или никакво значение след първите пет до десет години. Друго важно съображение е, че продължителността на престоя би бил валиден показател само ако имигрантите са изложени на достатъчно количество L2, използван от носители на езика (Фледж и Лиу, 2001). С други думи, пресилено е да се твърди, че престоят в страната, където съответният L2 се използва като роден, е достатъчен сам по себе си, за да въздейства върху езиковата компетентност на имигрантите. Излагането на естествен L2, използван от носители на езика е факторът, който може да повлияе върху нивото на компетентност, тъй като предлага различно качеството на входящия език.

В условията на чуждо-езиково обучение, обаче, учениците рядко са изложени на естествен входящ език от носители на L2 и дори когато това се случва, количеството на входящия език е недостатъчно. В повечето случаи на организирано чуждоезиково обучение, изучаващите L2 изобщо не се излагат на естествен, използван от родно-говорящи L2, а само продължителността на обучение трудно може да се приеме като валиден показател за нивото на компетентност (Муньоc, 2008). Така стигаме до заключението, че и количеството, и качеството на входящия L2, на който учащите са изложени в условия на чуждо-езиково обучение, са различни от тези на входящия език в условия на интеграция.

4.5. Входящият език като фактор в езикоусвояването.

Входящият език е вероятно един от най-важните фактори в езикоусвояването, тъй като нито един език, първи или чужд, не може да се научи без наличието на входящ език. Различните течения в лингвистиката характеризират входящия език по различен начин. В резюме, различни подходи в изследването на усвояването на L2 са отредили централна роля на входящия език, но нито един подход досега не е представил пълна и изчерпателна картина за функцията му в процеса на изучаване на втори / чужд език. Всички тези схващания са разгледани в Глава втора на дисертационния труд.

4.6. Други контекстуални фактори, оказващи въздействие върху нивото на владене на L2.

Други контекстуални фактори, които рядко се споменават в изследвания по темата и вероятно заслужават внимание в дискусията за фактори, въздействащи

върху усвояването на L2, включват социално – икономически фактори като семейна среда, ниво на образование, избор на училище (държавно или частно), както и извънкласни занимания (частни уроци или занимания по езика и пр.). Те също имат огромно влияние върху крайното ниво на компетентност по изучавания език. Всички тези фактори обаче никога не са били изследвани задълбочено. Ето защо са необходими по-нататъшни изследвания на влиянието на различни контекстуални, психологически и социокултурни фактори, които биха могли да представят доста по-ясна картина на процеса на усвояване на втори / чужд език и да послужат като основа за промени в езиковата педагогика, методите на преподаване на чужди езици, както и да доведат до по-добро разбиране на езиковото обучение и усвояване.

IV. Дихотомията имплицитно / експлицитно знание (Глава 3)

Настоящото изследване разглежда процеса на езикоусвояване от гледна точка на дихотомията: имплицитно / експлицитно изучаване и имплицитно / експлицитно знание. Това изглежда оправдано и логично поради разликата в условията, при които се осъществява чуждо-езиковото обучение и обучението в интеграционни условия. Докато в първия случай се предполага по-скоро експлицитно изучаване и усвояване на експлицитни знания за английски като чужд език, което може да се превърне в имплицитно или не, в зависимост от продължителността на изучаване и излагане на L2, то във втория случай се предполага имплицитно изучаване (както децата учат майчиния си език) и усвояване на имплицитно знание, макар че то би могло да се съпътства от експлицитно знание, в резултат на формално образование.

1. Дефиниция на дихотомията имплицитно / експлицитно знание.

Една от най-правдивите дефиниции на тази дихотомия е дадено от психолингвиста Ник Елис (2008, 2015), който разглежда усвояването на майчиния език от деца и усвояването на L2 от възрастни като две различни явления. Усвояването на L1 е в резултат на естествена смислена комуникация, чрез която децата „автоматично усвояват сложното знание за структурата на родния си език“ (Н. Елис, 2008: 1). Децата не могат да обяснят или опишат това знание и това е знанието, което Елис нарича „имплицитно“. Граматиката на L1 се усвоява имплицитно като се „извлича от опита на употреба, вместо от експлицитни правила“(стр.2). Излагането на естествен входящ език е достатъчно и експлицитни инструкции не са необходими.

Усвояването на L2 от възрастни обаче, е напълно различно и макар че известно знание може да се усвои имплицитно от комуникативния контекст, то обикновено е доста по-ограничено в сравнение с нормите за носители на езика. Ето защо, те се нуждаят от допълнително експлицитното изучаване, за да постигнат граматическа точност при изразяване на съответния чужд език. Експлицитното учене включва съзнателно изучаване на правилата на L2, в който процес участват фактори като внимание към езиковата форма; забелязване на отрицателни доказателства; разбиране под влияние на експлицитни инструкции. Елис (2008) посочва и доброволната употреба на педагогически граматични описания и аналогични разсъждения, както и металингвистични знания за езика и съзнателно насочвана практика, които биха могли да доведат до несъзнателни, автоматизирани умения.

Когнитивната неврология също третира имплицитното и експлицитното

изучаване като два отделни процеса. Човекът притежава отделни системи на имплицитна и експлицитна памет, както и познание на / за езика, които се съхраняват в различни зони на мозъка.

Дисоциацията между имплицитно и експлицитно езиково знание възниква относително независимо в различни научни сфери, изучаващи езика: методиката на чуждоезиковото обучение, приложната лингвистика, психологията и когнитивната неврология.

1.1. Методика на чуждо-езиковото обучение.

В областта на методиката на чуждоезиковото обучение, различните традиции на преподаване се диктуват от различни предположения за естеството на езика. Така например, традиционната граматика като метод, популярен през 60-те и 70-те години на 20 век, разчита до голяма степен на експлицитно преподаваните граматични правила – граматически времена и окончания, тъй като приема, че знанието на правилата на езика – цел трябва да предшества неговата употреба.

По-късно, популярни методи като аудиолингвализъм, естественият и комуникативният подход, считат че възрастните трябва да изучават чужд език така, както децата изучават майчиния си език – имплицитно. Изследванията обаче показват сериозни недостатъци по отношение точността в „освободени от граматика“ програми (Лайтбоун, Спада и Уайт, 1993). Това води до съживяването на някои експлицитни похвати, макар и поставени в контекста на естествена комуникация. Въвеждат се и някои по-естествени методи като корекция на грешките чрез негативни доказателства в процеса на комуникативни задачи. Чрез отрицателните доказателства се предизвиква експлицитен фокус върху езиковата форма (Даути и Уилиамс, 1998). Когнитивните теории дори предлагат „задачи повишаващи осъзнаването“ (Елис, 2005) като начин да се подобри запомнянето и ползата от експлицитното знание за L2. Подобни задачи обикновено включват подробни инструкции и ангажират учещите с анализ на граматичните явления в L2, като предлагат подкрепа и обратна връзка от учителя. Идеята е да се изолира дадена структура на изучавания език от по-широк контекст и да се насочи вниманието на учещите към подходящи примери, които те трябва да анализират и да обяснят връзката между форма и значение (Елис, 2005: 168).

Социо-културните теории предлагат сходни методи на обучение, като например „РАСЕ“ (Адер-Хок и Троян, 2013), който включва „представяне“ на дадената структура; привличане на вниманието на обучаваните към нея; учителят и учещите съвместно „изграждат“ граматичните правила; последвани от допълнителни задачи, които изискват употребата на дадената структура за комуникация.

Изследвания в областта на прагматиката на междинния език също предлагат някои ефективни експлицитни интервенции при усвояването на сложни връзки между форма, функция и контекст и изразяват убеждението, че експлицитните интервенции са доста по-ефективни от имплицитните такива (Фордис, 2014; Джион и Кая, 2006; Такахаши, 2010).

Днес преобладава съгласието за положителния принос и на имплицитното, и на експлицитното обучение. Учителите, преподаващи чужд език осъзнават необходимостта от балансирана учебна програма, която позволява входящ език и продукция, фокусирани както върху значението, така и върху формата и нивото на владение на L2. Въпреки това, има все още какво да се желае по отношение на връзката експлицитни инструкции – имплицитно / експлицитно знание.

1.2. Приложна лингвистика.

В приложната лингвистика разграничаването между имплицитно усвояване и експлицитно изучаване на L2 се прави от Крашън (1982). В своята хипотеза за входящия език той твърди, че подсъзнателното усвояване доминира в езиковото представяне, докато съзнателното учене може да служи само като мониторинг, който коригира представянето, иницирано от усвоената система. Според него, в резултат на имплицитни процеси, всеки индивид може да усвои даден L2 по естествен начин, докато той получава разбираем входящ език. В неговата теория, обаче, „ученето“ не може да се превърне в „усвояване“.

Хипотезата на Крашън се посреща доста критично. (МакЛафлин, 1987; Елис, 2005). Шмит (1990) също изразява мнение, че съзнателните когнитивни усилия, включващи елемент на „забелязване“ са необходимо и достатъчно условие за превръщане на входящия език в продукция в процеса на усвояване на L2.

Хипотезата на Шмит мотивира по-нататъшни изследвания на ролята на съзнателното учене. Признава се, че експлицитното знание играе роля в процеса на „забелязване“ на специфични езикови черти във входящия език, както и в съзнателния елемент при продукцията на L2, направляващ началните етапи на продукцията. Тази контролирана употреба на декларативно знание, което да направлява автоматизираното имплицитно усвояване на езика се възприема като процес, идентичен с този при усвояването на всяко друго когнитивно умение.

1.3. Психология и психолингвистика.

Психологията прави две важни разграничения: между имплицитна и експлицитна памет, и между имплицитно и експлицитно учене. Първото разграничение се доказва чрез експеримент с пациенти с антероградна амнезия, които в резултат на мозъчно увреждане, са неспособни да консолидират нови експлицитни спомени, свързани с нови места или лица, но запазват имплицитните си спомени и са способни да научават нови моторни умения (Скактер, 1987; Скуеър и Кендъл, 1999).

Дисоциацията между имплицитно и експлицитно учене е направена от Ребър (1976), който в свой експеримент с хора, изучаващи сложни поредици от букви, генерирани от изкуствена граматика, установява, че в процеса на ученето им, участниците в експеримента несъзнателно извличат знание за правилата, залегнали в тях. Въз основа на това знание, те успяват да разпознаят нови поредици, които следват или нарушават правилата на залегалата в основата им граматика, без обаче да могат да обяснят от къде знаят правилата. Ребър (пак там) характеризира този процес като имплицитното учене. В обобщение, Род Елис определя „имплицитното учене [като] усвояване на знание за структурата на среда от сложни стимули чрез процес, който се случва естествено, просто и без никакви съзнателни операции“ (2008: 127). Експлицитното учене, от друга страна, е съзнателен процес и макар и не много прецизно дефиниран, е процес на учене „за“ дадено явление, чрез събиране на информация за него.

1.4. Когнитивна невропсихология.

Изследвания в областта на невропсихологията доказват, че различни области на мозъка се ангажират с експлицитното учене и памет, от една страна, и с имплицитното учене и памет, от друга страна (А. Елис и Янг, 1988). Докато

имплицитното учене и памет са локализирани предимно в областта на перцептивния и моторен кортекс, експлицитното учене и памет се подкрепят от нервната система в предфронталния кортекс, който участва във вниманието, съзнателното одобрение на стимули и работната памет, както и в невронните системи на хипокампуса и свързаните с него лимбични структури.

Изследването на мозъчните функции с електро-енцефалограми (ЕЕГ) и функционалния магнитен резонанс (фМРО) потвърждават резултатите от по-ранни невропсихологични изследвания на частите на мозъка, ангажирани с имплицитната и експлицитната памет. Тези изследвания доказват, че знанието не е статична репрезентация някъде в мозъка, а динамичен процес „включващ взаимно въздействие на взаимосвързани видове информация, които взаимно се активират и възпират с времето“ (Н. Елис, 2008). Самият Елис предлага някои от най-убедителните обяснения за това разграничение като сравнява определени дейности, които хората вършат – ходене, разпознаване на емоционални състояния, говорене на майчиния език, за които ние знаем много малко и които се научават имплицитно, точно както птиците се учат да летят; и други човешки способности като умножение, игра на шах или използване на език на компютърно програмиране, които определено са научени експлицитно (Н. Елис, 1994: 1).

1.5. Когнитивна лингвистика.

Когнитивните теории подържат тезата, че експлицитното граматично знание може да помогне на учещите да забележат връзката между L2 формата и нейното значение, така че по-голяма част от входящия език може да се превърне в продукция на имплицитната комуникативна система. Експлицитното знание може да улесни учещите в контролирането и модифицирането на продукцията им на съответния език, така че комуникативните навици да се автоматизират или интернализират като имплицитно знание (Де Кейсер, 2012; Парадиз, 2009).

1.6. Социокултурни теории

Социокултурните теории също придават значение на експлицитното знание, тъй като са убедени, че съзнателното знание за граматичните конструкции подпомага интернализирането на L2 комуникативни модели чрез външна намеса от страна на учители, материали, връстници и прочие, както и чрез вътрешна намеса – когато учещият използва редица думи, концепции и предположения от съответната чужда култура, за да разсъждава (Уерч, 1995).

Както Парадиз (2009) твърди – въпреки че самото експлицитно знание не може да стане имплицитно, то подпомага „възприемането, контролирането и поправката на изрази, чиято многократна употреба допринася за изграждането на имплицитна лингвистична компетентност“ (Парадиз, 2009: 100-101).

В резултат на доказателства от различни сфери на знание, може да се направи заключението, че хората могат да учат имплицитно и експлицитно, и се влияят от педагогически правила и експлицитно преподаване. В края на 20 век изследвания в различни сфери на науката доказаха, че експлицитното и имплицитното знание „са различни и отделни, включват различни видове репрезентации и се подкрепят от различни части на мозъка, но въпреки това, те си взаимодействат при обработка на информацията“ (Н. Елис, 2008).

V. Методология на дисертационния труд (Глава 4)

Методологията на дисертационния труд е представена подробно в **четвърта глава** на труда.

Както вече бе споменато, **методът** на изследване в настоящия труд може да се характеризира като комбинация от количествени и качествени похвати, със съпоставителен дизайн. Самото изследване представлява експеримент, в който две групи и една контролна група се тестват върху комплект от тестове, създадени специално за измерване на имплицитно и експлицитно знание. Т-данни се събират с помощта на тези тестове и на тест за ниво на компетентност по английски като чужд език. Качественият метод включва събиране на допълнителна информация за възраст, начална възраст на изучаване на L2, продължителност на изучаване, продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство, и пр., чрез анкета-въпросник. Целта е да се събере информация за начините на изучаване на L2 у дома и в англо-говорящо пространство и за езиковата употреба на участниците.

За изследване на преобладаващия тип знание – имплицитно или експлицитно са използвани комплект от тестове, тестващи 17 граматични структури, отбелязани като проблематични за изучаване / усвояване от учители, работили с различни учебници и помагала в различни нива на обучение. Те включват рано и късно усвоени форми и са адаптирани от подобни тестове на Пинерман (1989), Андерсън *et al* (1997) и Елис *et al* (2009).

Останалите методи са представени в първата част на този автореферат.

Участниците в експеримента са 103-ма на брой, от които 83-ма са студенти от страни, където английски се изучава от много ранна възраст (5 – 7) и се използва като втори официален език (Индия, Пакистан, Шри Ланка, Бангладеш, Непал, Зимбабве, Нигерия, Гана и други); 10 студенти от страни, където английски се изучава като чужд език (Китай, Полша, Естония, България, Испания и Франция) и група от 10 носители на езика – студенти от Лондонския Университет, изпълняващи ролята на контролна група.

По време на събирането на емпиричен материал първата група от участници бяха студенти, записани в различни бакалавърски и магистърски програми, посещаващи курс по Английски за академични цели в Британския институт по технология и и-търговия. Посоченият майчин език на участниците включва: урду (33), бенгали (14), тамилски (19), пенджаби (7), синхали (6), хинди (5), шона (3), пушунски (2), и тсвана (2). Голяма част от тях (65 участника) заявяват, че са започнали да изучават английски език от много ранна възраст (5 – 7) и че са го изучавали повече от 10 години. Четиринадесет от участниците информират, че са започнали да изучават английски език на възраст 14 – 15 години, и само двама – че са го изучавали на възраст над 18 години.

Втората група от участници се състои от 10 студенти, записани на подготвителен курс по Английски за академични цели в БИТТ, които твърдят, че са изучавали английски като чужд език в училище в родната си страна и продължават да го изучават и във Великобритания. Повечето от тях (8) твърдят, че са започнали да изучават английски език на възраст от 13 – 15 години, и само двама заявяват, че са започнали изучаването му в ранна възраст (5 – 7). Участниците се различават по време, прекарано във Великобритания и продължителност на изучаване на езика: седем от тях са учили английски до пет години, двама – около три години и само един

от тях – повече от 10 години. Обявените майчини езици на участниците включват: български (3), китайски (2), полски (2), испански (1), френски (1) и естонски (1).

Подборът на участниците в експеримента беше направен на случаен принцип измежду студентите, записани на подготвителен курс по Английски за академични цели в БИТТ, където преподавах по това време. Участниците бяха подбрани на принципа „стратифицирана случайна извадка“, за да се осигури справедливо представяне на обществения слой от студенти, използващи английски като втори официален език и тези, които го изучаваха като чужд.

Тъй като участниците в изследването бяха редовни студенти в БИТТ, **достъпът** до тях като източници на първични емпирични данни бе получен след надлежно разрешение от директора на съответния академичен департамент в БИТТ, който бе запознат с целта и методите на експеримента. Разрешението на достъп беше значително гладък и бърз процес.

Етичните съображения, свързани с всяко подобно изследване, при което се събират лични данни, бяха спазени с използването на декларация за съгласие, която осведомява участниците за целта на изследването и свидетелства за това, че тяхното участие в експеримента е напълно доброволно и може да бъде прекратено по всяко време, ако пожелаят това (копие от декларацията е приложена в Приложение 1) на дисертационния труд. Чисто лична информация като име или точна възраст не е събирана, а въпросите в анкетата бяха специално създадени да служат само и единствено за целите на изследването, без да съдържат провокативни или обидни въпроси. Въпросниците ще бъдат унищожени след приключването му.

VI. Материали и процедури, използвани в изследването

Всички материали в изследването бяха тествани пилотно от доброволци, изучаващи английски като L2 с напреднало ниво на владение на езика, университетски студенти от Бъркбек, Лондонския университет и Университета Уестминстър.

Комплектът от тестове, използвани в настоящето изследване, следва модела на Марзденския проект (Вж. Глава 4 за повече подробности), базиран на изследванията на Хан и Елис (1998), които цели да разработи комплект от тестове за сравнително разделно измерване на имплицитно и експлицитно знание, с уговорката, че въпреки намеренията, няма гаранция, че тези инструменти ще могат да постигнат напълно целта си.

Комплектът съдържа следните тестове:

1) Тест за граматична преценка с ограничено време (ТГПОВ), състоящ се от 68 изречения, равно разпределени между правилни и неправилни. Целта му е да тества въпросните 17 граматични структури с по 4 изречения за всяка тествана структура. От участниците се изисква да отметнат изреченията, които смятат за граматически правилни и да отбележат с кръстче онези, граматически неправилните според тях. Времето е ограничено до 15 минути, което позволява вниманието да се задържи за около 10 секунди на всеки въпрос, като все пак, участниците, които четат по-бавно,

имат възможност да се справят със задачата. Изречения без отметка или кръстче се считат за грешни.

2) Тест за граматична преценка с неограничено време (ТГПНВ), който съдържа същите или сходни изречения, но в различен ред и се администрира след един месец. Той се провежда със същите студенти, като този път няма времево ограничение за преценяване граматичната правилност на изреченията.

3) Устен имитационен тест (УИТ), който съдържа 34 изказвания, изразяващи някакво убеждение, включващи граматически правилни и неправилни изречения, съдържащи същите 17 структури, както в предишните тестове. Изказванията се представят на всеки от участниците индивидуално и той / тя трябва да каже дали се съгласява с тях или не или пък не е сигурен / сигурна за съдържанието на изказването. Целта на теста е да отвлече вниманието на участника от формата и да го накара да се концентрира върху значението на изказването. След това, всеки участник трябва да повтори чутото изявление на правилен английски език. Тези отговори се преценяват като правилни / неправилни, доколкото дадената граматична структура се произнесе правилно (без значение дали интервюиращият я е произнесъл грешно). В случай, че изречението не се произнесе напълно, а само частично вярно, или граматичната структура умишлено е пропусната, отговорът се счита за грешен.

4) Тест за металингвистично знание (ТМЗ), който е адаптиран по теста за мета-език на Андерсън *et all* (1997), състоящ се от 17 изречения, всичките неправилни, съдържащи 17 граматични структури. За всяко изречение, от 4 възможни изречения, участниците трябва да изберат най-правдоподобното за тях обяснение защо изречението е грешно. Очаква се, че граматичното правило за всяка структура ще бъде разпознато, т.е. този тест цели да провери експлицитното знание за граматичните структури.

5) Анкета - въпросник. На участниците бе раздадена и анкета – въпросник с въпроси относно майчиния език, началната възраст на изучаване на L2, продължителност на изучаване на английски като втори / чужд език, продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство, продължителността им на престой във Великобритания или друга англо-говоряща страна, други езици, които те говорят и начина, по който те са изучавали английски език като L2, включително типа на входящия език, получаван в училище и извън него.

6) Тест за ниво на владееене на английски (ТНВА) . Освен комплекта от тестове и анкетата - въпросник, участниците трябваше да направят и тест за ниво на владееене на английски език, състоящ се от пет части: речник, употреба на езика, граматика, писане и четене с разбиране. Тестът, използван в изследването е адаптиран тест от учебник за Първи Сертификат Кеймбридж (FCE Gold Plus, 2008), подходящ за ниво B2 (Upper intermediate) или по-високо. Максималният сбор от точки е 100, а резултатите на студентите на този тест бяха използвани да се измери нивото на владееене на английски език от всеки участник, без определен минимален праг.

VII. Валидност на инструментите за тестване

Както вече бе споменато, оригиналните версии на тези тестове са специално разработени за Марзденския проект (Р. Елис *et al*, 2009), описан подробно в четвърта глава на дисертационния труд, чийто дизайн е съобразен с четирите критерия за имплицитно и експлицитно знание: степен на осъзнатост, време, за което задачите да бъдат изпълнени, фокус на вниманието и знание на мета-език (граматични термини), като от тях се очаква да предложат измерване на имплицитно или експлицитно знание според това, до каква степен те отговарят на критериите. Така например, устният имитационен тест предполага измерването на имплицитно знание, тъй като участниците разчитат предимно на вътрешното си усещане, поради липса на време за мислене или ползване на металингвистично знание. Подобни очаквания има и по отношение на теста за граматична преценка, ограничен по време, тъй като се предполага, че участниците ще са концентрирани върху формата, ще бъдат ограничени по отношение на времето и ще използват вътрешното си усещане. Така че от тези два теста се очаква да измерват предимно имплицитно знание.

Що се отнася до теста за граматична преценка с неограничено време, очаква се той да измерва предимно експлицитно знание, тъй като участниците не са ограничени по отношение на време и отговорите им може да включват и металингвистично знание, добито експлицитно.

Тестът за металингвистично знание се очаква да измерва експлицитно знание в най-висока степен, тъй като той включва висока степен на осъзнаване, неограничено време и употребата на металингвистично знание.

VIII. Операционализиране на имплицитното и експлицитно знание

При опита да се измерят имплицитно и експлицитно знание в предходни изследвания (Хълстин, 1984; Грийн и Хект, 1992; Макрой и Стоун, 2000; Де Кейсер, 2003 и др.) се отбелязват редица проблеми. Много малко изследователи (Де Кейсер, 2003; Де Джонг, 2005) обсъждат валидността на инструментите за измерване на крайния резултат от изучаването, от гледна точка на преобладаващия вид знание, като всички отчитат несигурност по отношение на това, какво точно измерват инструментите.

Дъглас (2001) прави критичен преглед на валидността на тестващите инструменти в областта на усвояването на L2 и дава и препоръки за постигане на такава валидност. Следвайки тези препоръки, Род Елис (2009) прави опит да разгледа конструктите имплицитно и експлицитно знание и да създаде инструменти, подходящи за измерването им. Той обобщава критериите и тяхната операционализация от гледна точка на имплицитно и експлицитно знание в таблицата по-долу:

Таблица 1 Операционализация на конструктите L2 имплицитно и експлицитно знание (Р. Елис, 2009: 40)

Критерий	Имплицитно знание	Експлицитно (Анализирано) знание
Степен на осъзнаване	Задачата изисква участникът да отговори според вътрешното му чувство	Задачата окуражава участника да отговори според „правилата“

Време на разположение	Задачата е за ограничено време	Задачата се изпълнява без ограничение за време
Фокус на вниманието	Задачата изисква основен фокус върху значението	Задачата изисква основен фокус върху формата
Систематичност	Задачата води до системни отговори	Задачата води до разнообразни отговори
Сигурност	Участникът е сигурен, че отговорите му са правилни / неправилни	Участникът не е сигурен в правилността или неправилността на отговорите си
Полза от знанието на мета-език	Задачата не изисква употребата на металингвистично знание	Задачата приканва употребата на металингвистично знание
Способност за учене	Задачата облагодетелства участниците започнали изучаването като деца	Задачата облагодетелства участниците, получили обучение с фокус върху формата

Докато повечето от споменатите в таблицата критерии са правдоподобни и доказани от предишни изследвания, критериите „Сигурност“ и „Способност за учене“ предизвикват известни резерви. В случая с първия споменат критерий, изучаващите L2 с високо ниво на експлицитно знание по граматика биха могли да има същото ниво на сигурност като носителите на езика, макар че тяхната сигурност е мотивирана от различни причини.

Що се отнася до последния критерий в таблицата, едва ли само началната възраст на изучаване оказва влияние върху продукцията на учениците. Формулировката на този критерий би могла да бъде по-точна.

IX. Анализ на данните от изследването (Глава 5)

Анализът на резултатите от теста е извършен с помощта на Статистически пакет за социални науки, широко – използван софтуер за статистически анализ на данни от количествени изследвания в Европа и Северна Америка. За целта всички данни от резултатите от тестовете бяха кодирани и заредени в Статистическия пакет. Определено предимство на подобен тип статистически анализ е, че веднъж заредени в пакета, данните не подлежат на манипулация, а компютърният софтуер надлежно обработва и демонстрира статистическата значимост на резултатите; открива зависимости и визуализира всичко това чрез диаграми от различен тип.

С цел проверка на надеждността на всички тестове, коефициентът Кронбах-алфа бе изчислен за комплекта от тестове и за всеки тест поотделно. Резултатите са представени в Таблицы 2 и 3 в дисертационния труд. Всички те показват висока надеждност на тестовете.

С помощта на дескриптивни статистически методи бяха анализирани всички резултати от комплекта от тестове, включително медианата и стандартното отклонение. Резултатите са представени в Таблица 4. Моментният коефициент на асиметрия и статистическата стойност на ексцесии също бяха изчислени, за да се провери нормалната дистрибуция на резултатите.

Данните от резултатите от тестовете бяха разделени в три групи, според страната на произход: англо-говоряща страна (Великобритания); страни, в които английски език се използва като втори официален език; и страни, в които английски език се изучава като чужд. Селекция от фактори, за които участниците дават информация в анкетата-въпросник, бяха изследвани чрез дескриптивна статистика и бяха сравнени за всяка група. Включените фактори са: начална възраст на изучаване на L2; продължителност на изучаване на езика - цел; вид входящ език; продължителност на излагане на английски в англо-говорящо пространство (в случая – Великобритания); и възраст.

Контекстуалните фактори, съобщени от участниците в анкетата, разделени по страна на произход, бяха подложени на анализ на променливи честоти, за да се сравнят медианата и стандартното отклонение в резултатите от тестовете, повлияни от тези фактори. Най-релевантните резултати от изследването са представени в таблици и хистограми в пета глава на дисертационния труд.

За да се открие как се групират резултатите от петте теста според влиянието на различните контекстуални фактори, бяха направени клъстър-тестове и корелационен анализ на резултатите във всяка група. *R*-тестът за корелация на Пиърсън също бе използван, за да се установи, съществува ли корелация между резултатите на участниците на теста за владеене на английски и представянето им на тестовете, измерващи имплицитно знание.

X. Резултати от изследването

1. Надеждност на тестовете. За да се провери вътрешната консистенция на петте теста, бе изчислен коефициентът Кронбах – алфа, резултатите от които са представени в Таблицы 2 и 3.

Table 2
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,823	5

Всеки елемент от комплекта от тестове демонстрира стойност на Кронбах – алфа $\alpha > ,5$ с изключение на металингвистичния тест, за който стойността е $\alpha = ,38$. Надеждността на комплекта от тестове е доста висока $\alpha = ,823$ както е демонстрирано от Таблица 2, което потвърждава надеждността на инструментите, използвани в изследването.

Таблица 3 демонстрира стойностите на Кронбах – алфа за всеки отделен тест и потвърждава надеждността им. От таблица 3 може да се види, че с най-висока надеждност са тестовете за граматическа преценка – неограничени и ограничени по време, чиито стойности са съответно: $\alpha = ,90$ и $\alpha = ,89$; следвани от теста за ниво на владеене на английски със стойност $\alpha = ,85$ и устният имитационен тест със стойност на надеждност $\alpha = ,71$.

2. Медиана и стандартни отклонения на резултатите от тестовете.

Медианата и стандартните отклонения на резултатите от тестовете на 103 участници са представени в таблица 4 на дисертационния труд. От нея може да се види, че резултатите от всички тестове показват значително вариране. С най-висока стойност на вариране са тестът за ниво на владеене на английски ($M = 41,46$, $SD = 17,12$) и тестът за граматическа преценка без ограничение за време ($M = 42,24$, $SD = 9,13$), а с най-ниска стойност е металингвистичният тест със стойности ($M = 2,28$, $SD = 2,28$).

Моментният коефициент на асиметрия (g_3 sq) е по-висок от нула за всички тестове, което показва, че всички те демонстрират асиметрична, леко позитивна дистрибуция, особено устният имитационен тест. Същото може да се твърди за статистическата стойност на ексцесиите, която би била нула при нормална дистрибуция. Стойностите за отделните тестове показват асиметрична, положителна дистрибуция, особено за устния имитационен тест и теста за граматична преценка без ограничение на времето.

Тези стойности са представени и визуално с хистограми: Диаграми 1,2,3,4 и 5 за всеки тип тест поотделно. От Диаграма 1 и 2 може да се забележи, че стойностите за двата теста за граматична преценка са доста сходни, което повдига въпроса дали тестът за граматична преценка с ограничено време е извършен в достатъчно стриктни условия. Той бе извършен на ръка с ограничено време от 15 минути за всички въпроси, но това не гарантира прецизност по отношение на времето отделено от участниците за всеки отделен въпрос. Използването на технология (компютри), позволяваща само 15 секунди на въпрос, определено би подобрило условията за тестване. Диаграма 4 демонстрира доста по-ниски резултати с висока вариативност, което предполага, че представянето на участниците на устният имитационен тест е доста по-неубедително и с големи вариации между отделните участници.

За да се установи съществуването на взаимна зависимост между независимите променливи (контекстуалните фактори) и зависимите променливи (резултатите от петте теста) и тяхната значимост, е използвана дескриптивна статистика. Резултатите са представени в Таблица 5. Според тях, най-значимите фактори, които показват корелация с тестовете, измерващи имплицитното знание (ТГПОВ и УИТ) са:

1) Продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство.

Стойността на корелационния Пиърсън коефициент на взаимовръзка между този фактор и ТГПОВ е: $r = ,38$ $R\text{-sq} = ,14$ $p < ,001$ $N = 103$ което може да се интерпретира като не особено висока положителна корелация. Стойността на корелационния коефициент между същия фактор и УИТ е по-висока: $r = ,49$ $R\text{-sq} = ,24$ $p < ,001$ $N = 103$ което е умерена положителна корелация.

2) Начална възраст на изучаване на L2.

Стойността на корелационния Пиърсън коефициент на взаимовръзка между началната възраст на изучаване на L2 и УИТ е същата като тази между предишния фактор и УИТ: $r = ,49$ $R\text{-sq} = ,24$ $p < ,001$ $N = 103$ което е умерена положителна корелация, но корелационния коефициент на взаимовръзка с ТГПОВ е с по-ниска стойност:

$r = ,27$ $R\text{-sq} = ,07$ $p < ,001$ $N = 103$ което е доста ниска положителна корелация, но все пак статистически значима.

3) Продължителност на изучаване на L2 и

4) Вид на входящия език

също демонстрират много ниски, но статистически значими стойности на корелационен Пиърсън коефициент между продължителност на изучаване на L2 и УИТ:

$r = ,26$ $R\text{-sq} = ,07$ $p < ,001$ $N = 103$

и $r = ,25$ $R\text{-sq} = ,06$ $p < ,001$ $N = 103$ между същия фактор и ТГПОВ, както и стойност на коефициента между вид на входящия език и УИТ:

$r = ,26$ $R\text{-sq} = ,07$ $p < ,001$ $N = 103$

и стойност на коефициента между вид на входящия език и ТГПОВ:

$r = ,15$ $R\text{-sq} = ,02$ $p < ,001$ $N = 103$.

Останалите фактори демонстрират доста по-ниски стойности на корелационен коефициент.

Най-значителните фактори, които демонстрират корелация с тестовете измерващи експлицитно знание показват слаба корелация с ТГПНОВ и ТМЗ. Всъщност, единственият фактор, който демонстрира умерена статистическа корелация с ТМЗ е Страна на произход, със стойност на корелационен коефициент:

$r = ,49$ $R\text{-sq} = ,24$ $p < ,001$ $N = 103$.

Корелация с ТГПНОВ демонстрират същите фактори като тези, които показват взаимовръзка с ТГПОВ: продължителност на L2 в страна – носител на езика, начална възраст на изучаване на L2 и продължителност на изучаване, със стойности на коефициент на корелация съответно:

$r = ,36$ $R\text{-sq} = ,13$ $p < ,001$ $N = 103$

$r = ,28$ $R\text{-sq} = ,08$ $p < ,001$ $N = 103$

$r = ,21$ $R\text{-sq} = ,04$ $p < ,001$ $N = 103$.

Факторите, които показват най-високи стойности на коефициент на корелация с теста за ниво на владение на L2, отново са:

1) Продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство със стойност $r = ,42$ $R\text{-sq} = ,18$ $p < ,001$ $N = 103$ и

2) Начална възраст на изучаване на L2 със стойност $r = ,34$

$R\text{-sq} = ,12$ $p < ,001$ $N = 103$.

За да се проверят тези резултати, бе приложен Фактор анализ, с използване на компонентен анализ и компонентна матрица, така че да се идентифицират най-значителните фактори, оказващи влияние върху представянето на комплекта от тестове. Резултатите са показани в Таблица 6 на дисертационния труд. От нея може да се види, че повечето променливи реагират на четири основни фактора:

1) Продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство, който обяснява 73% от вариациите;

2) Продължителност на изучаване на L2, който обяснява 64% от вариациите;

3) Начална възраст на изучаване, обясняващ 51% от вариациите; и

4) Вид на входящия език, обясняващ 33% от вариациите.

Както се вижда, единствената разлика в значимостта на факторите е в 2) и 3) които са разменили местата си, в сравнение с резултатите от коефициента на Пиърсън.

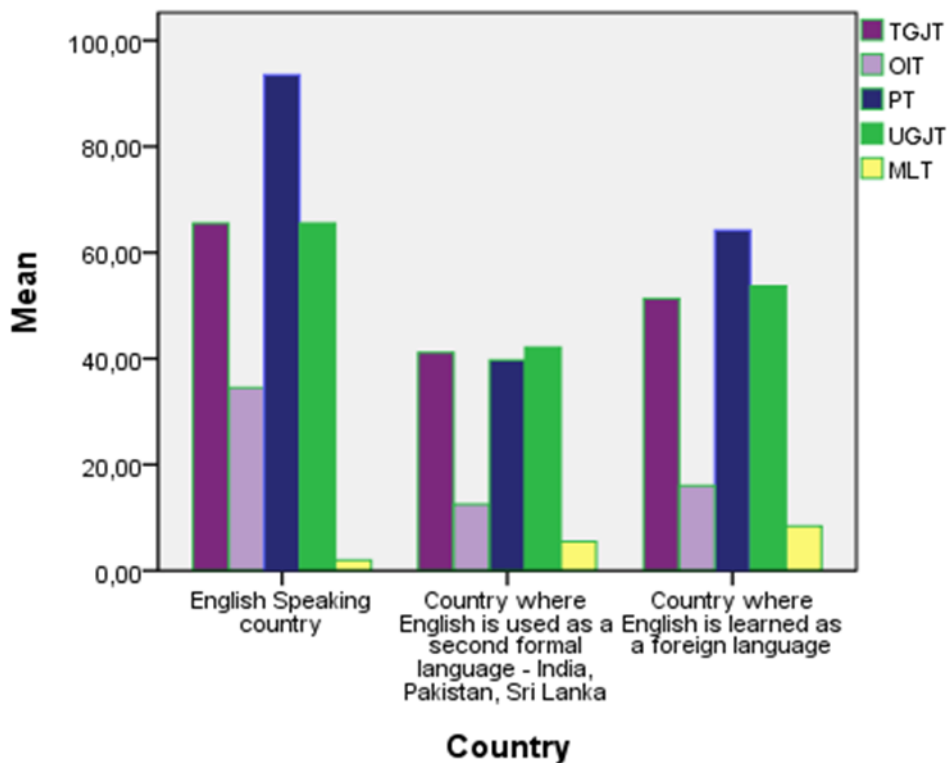
В резултат на получените резултати, става ясно, че определени контекстуални фактори демонстрират статистически значителна корелация с представянето на участниците на тестовете, измерващи имплицитно и експлицитно знание, и с теста за ниво на владение на L2. Най-значимите контекстуални фактори, които оказват влияние върху представянето на тестовете, т.е. върху усвояването на английски като втори / чужд език са: продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство, начална възраст на изучаване на L2, продължителност на изучаване и вид на входящия език.

Анализът на резултатите **потвърждава и Първата работна хипотеза**, според която за изучаващите английски език предимно в организирани условия, началната възраст на изучаване на L2 не е единственият и вероятно не най-важният фактор, който оказва влияние върху усвояването му. Както бе демонстрирано по-горе, два различни статистически инструмента – корелационният коефициент на Пиърсън и фактор – анализ (основен компонентен анализ и компонентна матрица), намират продължителността на излагане на L2 в англо-говорящо пространство за най – значителен фактор в усвояването на L2.

Резултатите посочени до тук частично потвърждават и **Втората работна хипотеза**, според която фактори като вид на входящия език и продължителност на излагане на L2 са от най-голяма значимост за онези, които изучават английски като чужд език. Тази хипотеза може да се счита за частично потвърдена, тъй като що се отнася за фактора „Продължителност на излагане на L2“, казаното по-горе напълно потвърждава предположението, че това е факторът с най-висока статистическа значимост и за двете групи участници. Що се отнася до вида на входящия език, хипотезата е потвърдена само от части, тъй като, макар и между четирите статистически най-значими фактори, които оказват влияние върху усвояването на E2, входящият език няма такава огромна значимост, каквато имат първите два фактора.

За да се отговори на първи изследователски въпрос, резултатите от петте теста на трите групи участници бяха подложени на клъстър – анализ. Резултатите са показани в Диаграма 6 по-долу.

Резултатите на участниците от комплекта от тестове са групирани според страната на произход. Ясно може да се види, че участниците от страни, където английски се изучава като чужд език, са постигнали по-високи резултати на всички тестове, без изключение, в сравнение с онези от страни, където английски се използва като втори официален език. Забелязват се и някои сходства по отношение на резултатите, постигнати на УИТ и ТМ3 тестове. От друга страна, постигнатите от участниците в контролната група (родно-говорящите) резултати са доста по-високи от тези и на двете експериментални групи на всички тестове, с изключение на ТМ3, където резултатите им са доста по-ниски (което е обяснимо, тъй като носителите на даден език не непременно владеят металингвистични термини).



Диаграма 6 Резултати от тестовете, групирани по страна на произход.

Тези резултати се потвърждават от стойностите на медианата и тези на стандартно отклонение, изчислени за всички тестове, според страната на произход на участниците. Резултатите са показани в Таблица 7 на дисертационния труд.

Резултатите на участниците в контролната група на различните тестове показват следните резултати: ТГПОВ $M=65,50$ $SD=0,71$; УИТ $M=34,50$ $SD=0,71$; ТНВА $M=93,50$ $SD=2,12$; ТГПНОВ $M=65,50$ $SD=0,71$; МЛТ $M=2,0$ $SD=0$.

Сравнявайки двете експериментални групи, участниците от страни, в които английски език се изучава като чужд, демонстрират по-високи резултати на всички тестове: ТГПОВ $M=48,70$ $SD=11,87$; УИТ $M=15,20$ $SD=6,71$; ТНВА $M=61,30$ $SD=16,87$; ТГПНОВ $M=50,9$ $SD=12,63$; ТМЗ $M=7,80$ $SD=3,33$. Тези участници показват най-високи стойности на металингвистичния тест, което е обяснимо, тъй като се предполага, че те изучават английски предимно експлицитно.

Резултатите на участниците от другата експериментална група – от страни, където английският се използва като втори официален език, показват частично сходство с тези на първата експериментална група, макар и с по-ниски резултати на всички тестове, без изключение. Измежду трите групи, те показват най-ниски резултати на всички тестове, без изключение. Тестовете, на които резултатите се доближават най-много до тези на другата експериментална група са УИТ: $M=12,33$ $SD=2,26$ и ТМЗ $M=5,36$ $SD=1,97$. Останалите резултати са, както следва: ТГПОВ $M=39,76$ $SD=7,47$; ТНВА $M=38,13$ $SD=13,73$; ТГПНОВ $M=40,78$ $SD=7,49$.

В заключение, на втория изследователски въпрос може да се отговори положително: резултатите на участниците от страни, където английски се използва като втори официален език, се групират сходно с тези на участниците от страни, където той се изучава като чужд език. Особено интересен е фактът, че най-голямо

сходство е демонстрирано на два теста, които свидетелстват за два различни типа знание: на УИТ, който измерва имплицитно знание и на ТМЗ, който измерва експлицитно знание. При всички положения, изводът е че двете експериментални групи демонстрират доста различни резултати от тези на контролната група, което води до предположението, че видът обучение в страните, където английски се изучава като чужд език, и там, където той се използва като втори официален език, е вероятно доста сходен.

Тези резултати частично потвърждават **Работна хипотеза 3**, според която се очакваше участниците, изучавали английски като чужд език да се представят по-добре на тестовете, измерващи експлицитно знание: ТГПНОВ и ТМЗ. Диаграма 6 демонстрира, че от трите групи, участниците от страни с изучаване на английски като чужд език са постигнали най-високи резултати на Металингвистичния тест, което доказва, че експлицитното им знание за английски език е доста добро и те могат да използват мета-език при обяснение на граматични грешки. В сравнение с тях, участниците от страни с използване на английски като втори официален език показват доста по-скромни резултати, които все пак са по-близки до тези на другата експериментална група, а не до контролната.

Таблица 8 Корелация между ТГПНОВ, УИТ И ТВА

		ТГПНОВ	УИТ	ТВА
ТГПНОВ	Pearson Correlation	1	,660**	,790**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	103	103	103
УИТ	Pearson Correlation	,660**	1	,717**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	103	103	103
ТВА	Pearson Correlation	,790**	,717**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	103	103	103

За да се отговори на третия изследователски въпрос, отново бе използван Пиърсън корелационният тест за сравнение на резултатите на тестовете за имплицитно знание (ТГПНОВ и УИТ) и теста за владение на L2, който намира размера на корелационният ефект и в двата случая статистически значителен:

ТГПНОВ – ТВА $r=,79$ $R-sq=,62$ $p=,000 < ,001$ $N=103$
 УИТ – ТВА $r=,66$ $R-sq=,44$ $p=,000 < 0,001$ $N=103$.

Резултатите са отразени в Таблица 8 по-горе.

И в двата случая на лице е висока положителна корелация, която показва съществуването на силна взаимовръзка между резултатите на тестовете за имплицитно знание и теста за владеене на L2. С други думи, участниците които демонстрират по-високи резултати на тестовете за имплицитно знание, имат и по-високо ниво на владеене на езика. Ето защо, третият изследователски въпрос получава положителен отговор в резултат на статистическия корелационен анализ.

4. Резултати от анкетата – въпросник

Анкетата-въпросник целеше да събере информация за контекстуалните фактори, на чието въздействие участниците са били изложени и евентуалното им влияние върху постиженията им на комплекта от тестове у дома и в англо-говорящото пространство (във Великобритания). Резултатите са представени накратко по-долу.

4.1. Данни от обучението у дома

Част от откритията, представени в Таблица 9 на дисертационния труд, разкриват, че 71% от участниците от страни, в които английски се използва като втори официален език са започнали да изучават английски от ранна възраст (между 5 и 7 годишни). В сравнение с участниците от страни, в които английски се изучава като чужд език, където повечето от тях (80%) декларират, че са започнали езиковото си обучение през пубертета (13-15 годишни), това би означавало огромно предимство за първата група. Такова предимство, обаче не бе потвърдено от изследването.

Данните за продължителността на изучаване също демонстрират някои парадоксални цифри. Почти 85% от участниците от първата група заявяват, че са изучавали английски повече от 10 години, докато само един от участниците от втората група декларира такава продължителност на изучаване, а мнозинството (70%) заявяват, че изучават английски език от около 5 години, което логично би означавало предимство за първата група, но резултатите им на комплекта от тестове не показват такова превъзходство.

По отношение на фактора „Продължителност на излагане на L2“ (периодът от време, прекарано в англо-говорящо пространство), от таблица 9 може да се види, че повечето участници от втората група (70%) са прекарали около 5 години във Великобритания, което е почти два пъти по-дълго време от декларираното от 85% от участниците от първата група – 2 до 3 години. В контекста на изследването, далеч по-високите резултати на участниците от втората група на всички тестове, биха могли да намерят логично обяснение именно в тази разлика.

Последният елемент от таблицата, вид на входящия език, демонстрира потенциално предимство за втората група, в която повечето от половината участници заявяват, че са получавали инструктаж главно на английски език, а 40% - смес от L1 и L2. Цифрите отнасящи се до първата група показват, че 91% от участниците са били обучавани с инструкции и на двата езика. Очевидно, входящият език също е важен фактор, който дава отражение върху овладяването на L2 и това проличава в по-доброто представяне на участниците от втората група на комплекта от тестове.

4.2. Данни отнасящи се до изучаването и използването на L2 във Великобритания

Данните за това как участниците продължават да изучават и да ползват английски език по време на престоя им във Великобритания, т.е. в условия на „потапяне“ в езиковата среда, разкриват интересни факти, които може да предложат обяснение за откритията на настоящето изследване. Тук са включени само някои от въпросите от анкетата, осветляващи точно такива факти. Така например, на въпрос 16 от анкетата, който се отнася за езика, който участниците използват „предимно“ всеки ден, 65% от участниците от страни, в които английски се изучава като чужд език, декларират, че предпочитат английски като основен език за комуникация; 27% - смесица от английски и майчин език и 13% признават, че предпочитат майчиния си език за основен език на комуникация и говорят на английски език само ако се налага. Тези данни са показани в Диаграма 7 на дисертационния труд.

Повечето от участниците от страни, в които английски се използва като втори официален език, признават че използват смесица от английски и майчин език (35%) или само майчиния си език (36%) и само около една трета (29%) заявяват, че използват предимно английски за ежедневна комуникация.

Въпрос 15 от анкетата се интересува от начините, по които участниците практикуват английски език при престоя си във Великобритания. Най-често отметнатите отговори за тези, изучавали английски като чужд език включват:

- „Комуникирам с местните хора“ (67%)
- „Общувам с местните си състуденти“ (62%)
- „Чета вестници на английски език всеки ден“ (78%)
- „Чета книги и списания на английски език“ (65%),

което показва, че те активно търсят начин да общуват и комуникират с местните хора и състуденти, и проявяват интерес към местната култура.

За сравнение, най-често отметнатите отговори от участниците от страни, където английски език се използва като втори официален език, включват:

- „Нямам време да чета и да общувам“ (61%)
- „Предпочитам да общувам с приятели на майчиния си език“ (53%)

което показва различен начин на мислене и липса на интерес към общуване и активна комуникация с местните хора или интерес към местната култура. Данните са отразени в Диаграма 8 на дисертационния труд. Останалите отговори са отметнати от по-малък брой участници (под 50%) и не са отразени.

Друга тенденция, спомената от участниците и забелязана при мои лични наблюдения в Лондон е, че поради етнически или религиозни причини, младите хора от тези страни предпочитат да не контактуват с местните си връстници, а вместо това се смесват с местните общности от свои сънародници, живеещи във Великобритания, тъй като намират много повече общи неща помежду си и споделят еднакви ценности, вяра и традиции, които са доста различни от тези на западната цивилизация. Това неизбежно води до социална изолация от местната английска общност и още по-малко или никакви шансове за практикуване на езика.

Всички резултати споменати до тук потвърждават **Работна Хипотеза 4**, според която социокултурни фактори като сходни културни ценности, вярвания и традиции, влияят положително на участниците и увеличават желанието им да се потопят в местната култура, което пък влияе позитивно на езиковата им продукция на английски език. Обратното, големи различия в ценности, вярвания и традиции, може да доведат

до затруднение в участниците и нежелание да се присъединят към местната общност, да приемат напълно техния начин на живот, което от своя страна би довело до по-малко комуникация и употреба на английски език и влошаване на продукцията им на езика.

XI. Дискусия на резултатите

1. Дискусия на резултатите от статистическите тестове.

Резултатите от всички статистически тестове недвусмислено посочват като най-значим фактор „излагане на L2 в англо-говорящо пространство“, както се предполагаше в Хипотеза 2 на дисертационния труд. Това откритие представлява подкрепа за предишни психо-лингвистични изследвания (Дюлей, Бърт и Крашън, 1982: 15), които отреждат изключително важна роля на такива макро – фактори на средата като: „естественост на чутия език“, „кои са моделите на L2“ и „наличие на конкретни референти, които да пояснят дадено езиково значение, ако е необходимо“ – все фактори, които са в наличие в страната – носител на езика. Всички тези изводи намират потвърждение в настоящето изследване.

Макар и отчетен като втори или трети по значимост фактор от статистическия анализ, факторът „начална възраст на изучаване на L2“ далеч не е единственият и едва ли най-важният фактор, особено в условия на чуждоезиково обучение. Това твърдение на Хипотеза 1 на дисертационния труд намира убедително потвърждение в получените резултати, които представляват и подкрепа за предишни психолингвистични изследвания, които отричат ефекта на „фактора съзряване“ в усвояването на L2 (Бялисток и Хакута, 1994), което настоящето изследване напълно подкрепя с резултатите си.

Съществуват няколко възможни обяснения на получените резултати. Първото е, че в страните, в които английски се използва като втори официален език, съществуват много повече контекстуални фактори - социални и образователни, които трябва да се вземат под внимание. Това би могло да обясни факта, че въпреки декларираната ранна възраст на обучение, постиженията в усвояването на L2 в тези страни може драстично да се различава между отделните участници в изследването. Друго възможно обяснение би могло да бъде, че на даден етап от обучението си, хора изучаващи L2 фосилизират по-лесно и по-нататъшният им прогрес и развиването на езикови умения на въпросния език, значително се ограничават.

Що се отнася до изучаващите английски като чужд език в среда на организирано обучение, сравнително високите резултати демонстрирани от тях на комплекта от тестове, доказват че в зависимост от продължителността на изучаване и най-вече на излагане на L2 в англо-говорящо пространство, субекти изучавали въпросния език като чужд, могат да постигнат значително високо ниво на компетентност. Дали това се дължи на експлицитното им знание, което в резултат на продължителна употреба и автоматизиране на езикови модели, и благодарение на излагане на L2, се подкрепя от развитото имплицитно знание на езика или показва, че повечето от писмените тестове всъщност измерват експлицитно знание, е въпрос, който заслужава следващо изследване.

2. Дискусия на резултатите от анкетата – въпросник.

Въз основа на данните събрани чрез анкетата-въпросник, става ясно, че повечето от участниците от страни, в които са започнали да изучават английски като чужд език, демонстрират искрен интерес да се „потопят“ в новата социална среда и в новата култура и търсят всяка възможност да комуникират с местните си връстници и състуденти или с местни хора. Те докладват и редовно четене на местни вестници, списания и книги, освен академичните си занимания, както и редовно гледане на английска телевизия и социализация в местната общност. По техни думи, личната им мотивация да усъвършенстват английския си и да изследват новата култура им е помогнала в значителна степен. Това донякъде обяснява по-високите резултати, постигнати от тази група участници на комплекта от тестове и най-вече на теста за ниво на владеене на L2.

Достоверно обяснение за получените резултати може да се открие в твърденията на някои когнитивни теории (Филмор, 1975; Лейкоф, 1987; Лангакър, 1987, 1991; Талми, 2000) , разгледани в Глава 2 на дисертационния труд, според които усвояването на L2 се осъществява в социална среда и чрез употреба на езика, т.е. чрез социална интерактивност и комуникация. В случая, участниците признават опитите си да се социализират и да общуват на английски език, както и интереса си към културата на Великобритания и желанието им да са част от тази култура и общество.

Някои социокултурни теории също могат да предложат доказателства в обяснението на откритията на това изследване. Например, теорията на Шуман за акултуризацията (1986), на която се отделя внимание в Глава 2 от дисертационния труд, изследва социо-психологическата отвореност на изучаващите L2. Тя се манифестира в положителното им отношение към общността – носител на езика, в тяхната инструментална и интеграционна мотивация да изучават L2 и в желанието им да употребяват и практикуват новия език (Шуман, 1986: 384). Ако тези черти са налице, те значително улесняват усвояването на L2, както и обратно (Шуман, пак там). Учещите L2, които манифестират обратното отношение, могат да бъдат считани за социо-психологически затворени към усвояването на езика. Друг социо-културен фактор, предложен от Шуман, който въздейства върху усвояването на L2 е културното сходство или конгруентността. Когато две повече култури споделят сходни ценности, традиции и виждания, това улеснява и усвояването на езиците им. Тези твърдения се потвърждават от откритията на настоящия труд. Повечето участници от тази група, освен че изразяват интереса си към местната култура и желанието си да практикуват английски език, произхождат от страни, които споделят културни сходства с Великобритания. Това вероятно също е улеснило усвояването им на L2.

От друга страна, повечето участници от страни, в които английски се използва като втори официален език (Индия, Пакистан, Бангладеш и др.) съобщават, че не са толкова особено активни в комуникацията с местните си връстници - носители на езика и не са особено заинтересовани от британската култура. Някои от тях, произлизащи от не дотам благоприятна социална среда в страната си, признават че трябва да работят почасово, за да се издържат, пропускат дори някои от задължителните занятия в университета, да не говорим за свободно време за социализация или за четене на книги. Много от участниците споделят също така предпочитанията си да общуват със съотечествениците си на майчиния си език, вместо да търсят възможности за комуникация на английски с местните жители – носители на езика. Младите хора от тези страни предпочитат да общуват предимно със свои сънародници, живеещи във

Великобритания, тъй като споделят еднакви ценности, вяра и традиции, които са доста различни от тези на западната цивилизация. Това неизбежно води до социална изолация от местната английска общност и още по-малко или никакви шансове за практикуване на езика.

Направените въз основа на експериментални данни изводи в изследването доказват тезите на предишни изследвания от когнитивни, социокултурни и социални теории, според които социокултурни фактори като сходни културни ценности, вярвания и традиции, влияят положително на участниците и увеличават желанието им да се потопят в местната култура, което пък влияе позитивно на езиковата им продукция на английски език. Обратното, големи различия в ценности, вярвания и традиции, може да доведат до затруднение в участниците и нежелание да се присъединят към местната общност, да приемат напълно техния начин на живот, което от своя страна би довело до по-малко комуникация и употреба на английски език и влошаване на продукцията им на езика.

XII. Някои предложения към методиката на чуждоезиковото обучение у нас.

За да се оптимизира обучението по чужди езици у нас, методиката на обучение трябва да следи и непрекъснато да се осведомява от последните теоретични и практически изследвания по теми, касаещи, макар и индиректно, процесът на езикоусвояване.

Въпреки че настоящият труд представлява изследване на теоретични проблеми, свързани със значимостта на различни фактори, които оказват влияние върху усвояването и постигането на висока компетентност по чужд език, той индиректно осведомява педагогиката и методиката на преподаване на чужди езици с идеи за оптимизиране на процеса. Съзнавайки факта, че едно методическо изследване по темата би включвало задълбочено познаване на механизмите на евентуални промени в учебните програми и организацията на учебния процес, действащи в различните образователните институции у нас, по-долу посочваме някои предложения към методиката на обучение по чужд език у нас, които биха могли да оптимизират ефективността на процеса на обучение и да доведат до по-високи резултати в усвояването на съответния чужд език.

Както настоящият труд установи, някои от най-влиятелните фактори, въздействащи върху имплицитното усвояване на английски език са излагането на езика – цел в англо-говорящо пространство и мотивацията да се опознае съответната култура. Ето защо, би могло да се помисли за въвеждането на „обменни програми“ с продължителност от един или два учебни семестъра, между български и англо-езични университети, които взаимно да признават акредитацията си и системата на получаване на академични кредити. Чрез подобни програми, български студенти биха имали възможност да се „потопят“ в англо-езичната култура и образование, и да усъвършенстват езиковата си компетентност.

Организиране на летни езикови училища, с продължителност няколко месеца, за български студенти и докторанти в англо-езични страни, където обучението е само на английски език, също би допринесло за постигане на висока езикова компетентност.

Що се отнася до оптимизиране на процеса на експлицитно усвояване на чужд език, който е много по-широко застъпен в условията на ЧЕО, би могло да се помисли

за масовото внедряване и използване на учебници и учебни помагала, в които е използван така нареченият “task -based” метод, който включва фокусиране върху дадена граматична структура, употребена в контекст, и окуражаване на учещите сами да стигнат до изводи за нейната употреба и значение. С цел да се активира експлицитното учене / знание, необходимо е учещите да се поставят в центъра на обучение, както и Стефанова (2015) отбелязва. Това означава промяна в ролята на учителя – от „всезнаещ“ и единствен източник на знание, той трябва да приеме ролята на наблюдател и организатор на процес, в който учещите сами стигат до отговорите, а не ги получават наготово; мотивира и предлага помощ на учениците си да се развиват като независими учещи, способни да учат сами, а не наизустяващи онова, което той им е казал. За целта е необходимо е процесът на обучение по чужд език да се превърне в „интерактивен“ процес, в който извличането на информация от учещите чрез активирането на вече натрупаното познание, самопроверката и самоконтролът имат ключова роля.

В заключение, това са само предложения за оптимизиране на процеса на езикоусвояване, информирани от резултатите на настоящето изследване. За да настъпят промени в ЧЕО у нас, методиката има нелеката задача да внедри на практика всички предложения, които сметне за полезни и осъществими.

XIII. Заключение

Въз основа на постиженията на участниците в изследването на комплект от тестове и данните, събрани от анкетата – въпросник, настоящият труд откри, че статистически най-значимите фактори, които оказват влияние върху усвояването на имплицитно и експлицитно знание на английски като втори / чужд език, и върху нивото на владеене на езика са: *продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство и начална възраст на изучаване*. Факторите *продължителност на изучаването на L2 и вид на входящия език* също бяха намерени за статистически значими.

Изследването намери доказателства в подкрепа на някои когнитивно – лингвистични и социо-културни теории, които твърдят, че усвояването на L2 се базира на употребата му и зависи от такива фактори като социална интеграция, екстензивно излагане на изучавания език, използван като майчин, в страна – носител на езика, където изучаващите езика са изложени на езикови модели, които те могат да имитират, разширяват и генерализират, използвайки когнитивните си умения. Интерес към съответната култура и средата значително мотивират и улесняват усвояването на L2. Това от своя страна може да доведе до по-високи постижения в нивото на владеене на езика, както бе доказано в настоящия труд.

Точно тези твърдения на когнитивната лингвистика и социо-културните теории представят най – правдивото обяснение за получените в настоящето изследване резултати. Сравнявайки постигнатите резултати на комплекта от тестове на двете групи участници – тези, които са започнали да го изучават в ранна детска възраст и да го използват като втори официален език в страната си, и тези, които са изучавали английски главно като чужд език, прави впечатление, че представителите на втората група са постигнали по-високи резултати на всички тестове, без изключение, въпреки очакваните предимства за първата група.

Настоящото изследване обяснява тези резултати с факта, че докато се намират във Великобритания, където са живяли от три до пет години, изложени на обилно количество L2 използван от носители на езика, участниците от втората група са се възползвали максимално от възможността за активна социална комуникация с връстниците си носители на езика, показват огромен интерес към местната култура и се опитват активно да я опознаят. Използвайки термин от теорията на Шуман (1986) за между-културното взаимодействие, тези млади хора са преминали във фазата на „акултуризация“ – на приемане (усвояване) на някои от местните ценности, на интегриране в новата социална система и успешно функциониране в новата среда.

От друга страна, участниците от първата група, въпреки че са започнали да изучават английски език от ранна детска възраст, са живяли във Великобритания от няколко месеца до две – три години и не показват подобен ентузиазъм за интеграция в новата среда, по една или друга причина. Както те самите съобщават в анкетата – въпросник, те предпочитат да общуват със свои сънародници във Великобритания, капсулирайки се в свои собствени общности, в които английски език се използва рядко. Произхождащи от различна социална и културна среда, наложила им доста различни морални норми и стойности, тези млади хора не правят опити да се интегрират в местната социална система, най-вероятно поради огромните различия между ценностите на местната култура и тези на собствената им култура. Вероятно приемането на новите ценности би се тълкувало като предателство към тяхната собствена култура, традиции и вярвания, поради което те не демонстрират особен интерес за интегриране в местното общество. Вероятно те са във фазата на „културен шок“ – подлагайки местната култура, навици, ценности и вярвания на съмнения и все още отричайки повечето от тях. Това неизбежно се отразява на нивото им на L2.

Що се отнася до експлицитното знание за L2, настоящето изследване подкрепя предишни тези в психолингвистиката, че в усвояването на L2 от възрастни (18+) експлицитното знание, натрупано в резултат от чуждоезиковото обучение у дома, има положително влияние върху нивото на езикова компетентност по L2, особено когато се комбинира с престой в англо-говорящо пространство, където съществуват условия за имплицитно усвояване на въпросния език (Елис, 2008).

В заключение, можем убедено да твърдим, че макроконтекстуалните и социокултурните фактори, споменати по-горе оказват силно влияние върху мотивацията на изучаващите L2 и така влияят и върху крайното ниво на тяхната L2 компетентност. Ето защо, чуждо-езиковото обучение, особено обучението на възрастни (18+) би могло да се оптимизира, тъй като в тази област, както Стефанова (2015) твърди, новите световни методи на „поставяне на обучаваните в центъра на учебния процес“ (стр. 62) и превръщането им в автономни учещи все още не е постигнато. Това би могло да се постигне, ако ЧЕО се съпътства от запознаване с културата, традициите и бита на хората от англо-говорящи страни чрез лично посещение или престой в англо-говорящо пространство и насърчава учещите да се излагат на естествена L2 реч, доколкото това е възможно – чрез гледане на филми (без субтитри), чрез новите средства за комуникация с носители на езика – социалните мрежи Фейсбук, Инстаграм, Туитър и пр.

Изучаването на макроконтекстуалните фактори въздействащи върху усвояването на втори / чужд език заслужава внимание и занапред, тъй като те оказват значително влияние върху постиженията на изучаващите L2, както настоящето изследване доказва. Би било добре бъдещи изследвания да включат и влиянието на социални и културни фактори като културен шок и акултуризация, тъй като те биха

добавили нови факти за психологичния им ефект върху новодошли хора, които се присъединяват към новата среда / общност и техния директен или индиректен ефект върху усвояването на L2, който е роден за новата среда.

За да се оптимизира обучението по чужди езици у нас, методиката на обучение трябва непрекъснато да се осведомява за откритията на последните теоретични и практически изследвания по теми, касаещи процесът на езикоусвояване. Настоящото изследване прави някои предложения за оптимизиране на този процес: организиране на „обменни програми“ с университети в англо-езични страни и на летни училища за студенти и докторанти в такива страни, с цел оптимизиране на имплицитното усвояване на L2 и запознаване с местната култура и традиции. Експлицитното усвояване на езика, от друга страна, би могло да се оптимизира чрез въвеждане и използване на нови „task-based“ и интерактивни методи в обучението по английски като чужд език, както и чрез промяна във фокуса на ЧЕО, което би трябвало да постави уещите чужд език в центъра на обучението и развива уменията им за независимо учене, чрез промяна в досегашната роля на учителя. Това, разбира се, са само някои предложения, произтичащи от откритията на настоящия труд. Авторката няма претенции за способност да предложи реалното им внедряване в учебни планове и програми, а и това не е част от целите на труда. Това е задача, която експерти в методиката на ЧЕО биха могли да вземат под внимание и да осъществят, ако преценят, че е удачна и изпълнима.

По-нататъшни изследвания на влиянието на различни фактори върху усвояването на L2 в условия на организирано обучение, биха допринесли не само за по-доброто разбиране на процеса на езикоусвояване, но и биха допринесли за усъвършенстване на процеса на изучаване и постигане на високо ниво на владение на чужд език.

Цитирани източници в автореферата

Адерхок и Троян: Adair-Hauck, B., and Troyan, F., (2013). A descriptive and co-constructive approach to Integrated Performance Assessment feedback. *Foreign Language Annals*, Volume 46, issue 1: 23-44.

Андерсън: Anderson, J., Matessa, M., and Lebiere, C., (1997). ACT-R: a theory of higher level cognition and its relation to visual attention. *Human Computer Interaction*, 12: 439-462.

Бърдсонг: Birdsong, D., (Ed.), (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- - - Birdsong, D., ((2005). Nativelikeness and non-nativelikeness in L2 A research. *International Review of Applied Linguistics*, 43: 319-328.

Бялисток: Bialystock, E., (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, Volume 28, issue 1: 69-83. Bialystok, E., (1997). The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13: 116-137.

Бялисток и Хакута: Bialystok, E. and Hakuta, K., (1994). *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.

Гарднър: Gardner, R., (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Гарсия Лакумбери и Галардо: Garcí'a Lecumberri, M. L. and F. Gallardo. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. In M. Garcí'a Mayo and M. Garcí'a Lecumberri, (Eds): *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 115–135.

Гарсия Майо: Garcí'a Mayo, M. P. (2003)., Age, length of exposure and grammaticality judgements In the acquisition of English as a foreign language. In M. P. Garcí'a Mayo and M. Garcí'a Lecumberri (Eds). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon:

- Multilingual Matters, pp. 94 –114.
- Гас:** Gass, S., (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*, 29/2: 327-344.
- Gass, S., (1990). Second and foreign language learning: same, different or none of the above? In Bill VanPatten & James F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – foreign language learning*, pp. 34-44. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. & A. Mackey (Eds.), (2012) *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Грийн и Хект:** Green, P. and Hecht, K., (1992). Implicit and explicit grammar: an empirical study. *Applied Linguistics*, 13(2): 168-84.
- Даути :** Doughty, C. and Long, M. (Eds.), (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Doughty, C. and Williams, J. (Eds.), (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Даф:** Duff, P. (2007) Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues, *Language Teaching* 40: 309 – 319, Cambridge University Press.
- Де Кейсер:** DeKeyser, R., (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 499–533.
- DeKeyser, R., (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty and M. H. Long (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Blackwell, pp. 313–348.
- DeKeyser, R. M. (2012). Age effects in second language learning. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 442-460). London: Routledge.
- Де Кейсер и Ларсън-Хол:** DeKeyser, R., and Larson-Hall, J., (2005). What does the critical period really mean? In J. Kroll and A. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. Oxford: OUP, pp. 88-108.
- Джион и Кая:** Jeon, E. and Kaya, T., (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development: A meta-analysis. In J.M. Norris & L. Ortega (Eds). *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165-211). Amsterdam: John Benjamins.
- Дъглас:** Douglas, D., (2001). Performance consistency in second language acquisition and language testing: A conceptual gap. *Second Language Research*, 17: 442 – 456.
- Дюлей и Бърт:** Dulay, H. and Burt, M., (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, Volume 24, issue 1: 37 -53.
- Дюлей, Бърт и Крашен:** Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S., (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Елис, А.:** Ellis, A.W. and Young, A.W., (1988), *Human Cognitive Neuropsychology*, Erlbaum: Hove, Sussex.
- Елис, Н. :** Ellis, N. (Ed.), (1994), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, Academic Press: San Diego, CA.
- Ellis, N., (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning* 48: 631-664.
- Ellis, N., (2005), At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge, *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 305–352.
- Ellis, N., (2007). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz & N. H. Hornberger (Eds.) *Encyclopaedia of language and education*, (2nd edn.), Volume 6: Knowledge about Language (pp. 119-132). Springer.
- Ellis, N., (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz and N. H. Hornberger (Eds), *Encyclopaedia of language and education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about language, pp. 1–13.
- Ellis, N., (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In C. Sanz & R. Leow (Eds.) *Implicit and explicit language learning: conditions, processes, and knowledge in SLA & bilingualism* (pp.35-47). Georgetown University Press.
- Ellis, N., (2015). Implicit and explicit learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 3-23). Amsterdam: John Benjamins.
- Елис, Р.:** Ellis, R., (1994a). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis, R., (1994b), A theory of instructed second language acquisition', in N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press: San Diego, CA, pp. 79–114.
- Ellis, R., (2008). *The study of second language acquisition* (2nd edn).Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. et al., (2009). Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and

- teaching. Bristol: Multilingual Matters.
- Ерлам.:** Erlam, R. (2006). Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics* 27 (3): 464 – 491.
- Индефрей:** Indefrey, P., Hellwig, F., Davidson, D., & Gullberg, M., (2005). *Nativelike hemodynamic responses during sentence comprehension after six months of learning a new language*. Poster presented at the 11th Annual Meeting of the Organization for Human Brain Mapping, Toronto.
- Керъл:** Carroll, J., (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals* 1: 131-151.
- Клемънт:** Clément, R., (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. Robinson, and P. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-177). Oxford: Pergamon.
- Колентайн и Фрийд:** Collentine, J. & Freed, B., (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2): 153-171.
- Кнудсен:** Knudsen, E., (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behaviour. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16: 1412–1425.
- Крашън:** Krashen, S., (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon: Oxford.
- Krashen, S., (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S., Long, M. and Scarcella, R., (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13/4: 573–582.
- Кук:** Cook, V., (1985). Chomsky's universal grammar and second language learning. *Applied Linguistics*, 6/1: 2-18.
- Лайтбаун:** Lightbown, P., (2000). Classroom second language acquisition research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21/4: 431–482.
- Lightbown, P.M., Spada, N., and White, L., (1993), The role of instruction in second language acquisition, *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (special issue).
- Lightbown, P. & White, L., (1988). The influence of linguistic theories on language acquisition: description versus explanation. *Language Learning*, 37, 4.
- Ламбърт и Такър:** Lambert, W. and Tucker, R., (1972). *Bilingual education of children: the St Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Лангакър:** Langacker, R., (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R., (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, Volume II*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Лантоф и Торн:** Lantolf, J. and Thorne, S., (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP.
- Лафорд:** Lafford, B., (2004). The effect of context of learning on the use of communicative strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition* (26): 2: 201 – 226.
- Лейкоф:** Lakoff, G., (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Лонг:** Long, M., (2006). Recasts in SLA: the story so far, *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (Chapter Four).
- МакЛафлин:** McLaughlin, B., (1987). *Theories of Second Language Learning*. Arnold: London.
- Макрой и Стоун:** Macrory, G. & Stone, V., (2000). Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French, *Language Teaching Research* 4 (1): 55–82.
- Муньос:** Muñoz, C., (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF Project. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–40.
- Muñoz, C., (2008). Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*, 29/4: 578- 96. Newbrook, J. & Wilson, J., (2008). *FCE Gold Plus*, Pearson Longman, London.
- Парадиз:** Paradis, M., (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Патковски:** Patkowski, M., (1994). The critical period hypothesis and interlanguage phonology. In M. Yavas (Ed.), *First and Second Language Phonology*. San Diego: Singular, pp. 205–221.
- Patkowski, M., (2003). Laterality effects in multilinguals during speech production under the concurrent task paradigm: Another test of the age of acquisition. *International review of Applied Linguistics* 41/3: 175–200.

- Пиаже:** Piaget, J., (1953) *The Origin of Intelligence in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Пинерман:** Pienemann, M., (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Ребър:** Reber, A.S., (1976), Implicit learning of synthetic languages: The role of instructional set, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 2: 88–94.
- Ротман и Гуяро-Фуентес:** Rothman, J. and Guijarro-Fuentes, P., (2010). Input quality matters: some comments on input type and age effects in SLA. *Applied Linguistics*, 31, pp. 301-306.
- Сегерт et al:** Saegert, Joel, S. Perkins, S. Scott, and G.R. Tucker, (1974). A note on the relationship between English proficiency, years of language study and medium of instruction, *Language Learning*, 24: 99-104.
- Сеноз:** Cenoz, J. (2002)., Age differences in foreign language learning, *ITL Review of Applied Linguistics* pp. 125–142, 135–136.
- - - Cenoz, J. (2003)., The influence of age on the acquisition of English. In M. Garcí'a Mayo and M.Garcí'a Lecumberri, (Eds), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 77–93.
- Скактер:** Schacter, D.L., (1987). Implicit memory: history and current status, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13: 501–518.
- Скуеър и Кендъл:** Squire, L. and Kandel, E., (1999). *Memory: from mind to molecules*, Scientific American Library, New York.
- Славоф и Джонсън:** Slavoff, G. and Johnson, J., (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 17/1: 1-16.
- Стефанова:** Стефанова, П.,(2015) *Методика на обучението по съвременни езици*. София:НБУ
- Такахаша:** Takahashi, S., (2010). Awareness and learning in second language pragmatics. *Language, culture and communication*. Volume 5: 53 – 76.
- Талми:** Talmy, L., (2000). *Towards a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Тарон:** Tarone, E., (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 142-163
- Фледж и Лиу:** Flege, J., Yeni-Komshian, G. and Liu, S., (2001). Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, 41: 78-104.
- Фордис:** Fordyce, K., (2014). The differential effects of explicit and implicit instruction on EFL learners' use of epistemic stance. *Applied Linguistics* 35 (1): 6-28.
- Фрийд, Сегалович и Дюи:** Freed, B., Segalowitz, N. and Dewey, D., (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 275 – 301.
- Хайлтенстам и Ейбрахамсен:** Hyltenstam, K. and Abrahamsson, N., (2003)., Maturational constraints in SLA. In C. Doughty and M. Long (Eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA and Oxford, UK: Blackwell, pp. 539–88.
- Хейс, Барнс-Холмс и Рош:** Hayes, S., Barnes-Holms, D. & Roche, B., (2001) (Eds.) *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Хълстин:** Hulstijn, J. and Hulstijn, W., (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning* 34: 23-43.
- Уерч:** Wertsch, J., (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Филмор:** Fillmore, C. (1975) An alternative to checklist theories of meaning, *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 123–31. Amsterdam: Holland.
- Шмит:** Schmidt, R., (1990), The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11: 129–158.
- Шопов:** Шопов, Т., (2013) *Педагогика на езика*. София: Университетско издателство СУ.
- Шуман:** Schumann, J., (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 378-392.

Научни и приложни приноси на настоящето изследване

В настоящето изследване за първи път:

- се съпоставят факторите, оказващи влияние върху овладяването на английски като L2 от хора, които са изучавали английски като чужд език и такива, които са го изучавали и ползвали като втори официален език.
- се доказва значимостта на фактора „продължителност на излагане на L2 в англо-говорящо пространство“ като един от най-значимите макро-контекстуални фактори, имащи влияние върху усвояването на L2.
- влиянието на контекстуалните фактори се пречупва през призмата на дихотомията „имплицитно / експлицитно изучаване и знание“.
- се доказва, че експлицитните знания, натрупани в резултат от чуждо-езиковото обучение у дома, имат положително влияние върху нивото на езикова компетентност по L2, особено когато се комбинират с престой в англо-говорящо пространство, където съществуват условия за имплицитно усвояване на въпросния език.
- на вниманието на българските езиковеди се представя комплект от тестове, предназначени да измерват имплицитно / експлицитно знание. Макар и адаптирани, те носят оригиналния почерк на авторката при създаването на конкретните примери и въпроси.
- откритията в това предимно психо-лингвистично изследване намират обяснение в много по-широк диапазон от науки, включително социология и социо-културни теории.
- прави предложения, на основата на откритията на настоящия труд, които осведомяват методиката за възможни промени в организацията на процеса на ЧЕО у нас, които биха оптимизирали процеса на имплицитно и експлицитно езикоусвояване.

Списък с публикации по темата на дисертационния труд:

- Gotseva, M. (2015) Some factors which may affect the attainment of implicit and explicit knowledge in learning English as a second / foreign language. *English Studies at NBU*, 2015, Volume 1, Issue 2: 85 – 100. ISSN 2367 – 5705 (Print) (CEEOL).
- Gotseva, M., (2016) The dichotomy implicit / explicit learning and knowledge in the context of second language learning, *Orbis Linguarum*, (Езиков свят – ЮЗУ) volume 14, issue 1, 2016: 25-30. ISSN 1312 – 0484 (Print) (CEEOL).
- Gotseva, M., (2016) Input as a factor in attainment of implicit and explicit knowledge and proficiency in EFL. *BETA E-Newsletter* (Papers from the 25th BETA-IATEFL Annual International Conference 3rd – 5th June 2016 Paisii Hilendarski University, Plovdiv, Bulgaria) 2016: 58-72. ISSN 1314 – 6874 (Print)
- Gotseva, M., (2016) Implicit and explicit L2 learning / knowledge - the impact of certain factors. *Светът е слово, словото е свят. Сборник с доклади от юбилейна национална конференция с международно участие, посветена на 25 години Филологически факултет, УИ „Неофит Рилски”, Благоевград, 2016. ISBN 978-954-00-0085-5. (Print) (CEEOL).*