

DOI: 10.69085/afp20243314

БИЛИНГВИЗЪМ И ДИСЛЕКСИЯ

Лиляна Чобанова

lilyana_chobanova@uni-plovdiv.bg

***Резюме:** При билингвизма се наблюдава смесването на две езикови системи – на родния език, който в предучилищната и началната училищна възраст не е в достатъчна степен овладян и изучен, и на чуждия, преподаван на основата на родния. В речта на децата билингви влиянието на родния език се проявява в системното нарушаване на речта.*

В условията на двуезичие детето среща трудности при прилагането на специфичните правила за използване на звуковете и думите, получени в резултат на пренасянето на характерните езикови понятия и обобщения от единия език в другия. Във връзка с това в процеса на овладяването на устната реч езиковите закономерности от родния език влизат в противоречие с недотам добре усвоените правила, явления и факти от чуждия език. Речта му е неграмотна, а мислите си представя в опростени изреченски конструкции.

***Ключови думи:** билингвизъм, роден език, чужд език, дислексия*

BILINGUISM AND DYSLEXIA

Lilyana Chobanova

lilyana_chobanova@uni-plovdiv.bg

Abstract: *In bilingualism there is a mixture of two language systems of the native language, which in preschool and primary school age is not sufficiently mastered and studied, and foreign, taught on the basis of the native. In the speech of children bilingual influence of the native language system is manifested in the speech.*

In the context of bilingualism, the child faces difficulties in applying specific rules for the use of sounds and words derived from the transfer of characteristic linguistic concepts and generalizations from one language to another. In this regard, in the process of mastering oral speech linguistic laws of the native language come into conflict with the well-learned rules, phenomena and facts from a foreign language. Its speech is illiterate, and its thoughts are presented in simplified sentence constructions.

Key words: *bilingualism, foreign language, native language, dyslexia*

Увод

Билингвалното комуникативно пространство се разглежда като съставна част от социалната среда, оказваща решаващо влияние върху формирането и развитието на личността. Феноменът билингвизъм е предмет на изучаване от различни научни области, всяка от които го изследва през призмата на своята методология: лингвистика; социология; социолингвистика; психология; психолингвистика; социална психология; логопедия. Водещи са позициите на социолингвистичния аспект, изследващ въпроса за функционалната натовареност на втория език в съпоставка с първия (степен на владееене, форма на съществуване, разпределение на комуникативните функции, сфери на използване), на психолингвистичния аспект, разглеждащ взаимовръзката между личността и езика, съотношението между механизмите на речта и текста и

способността на индивида да използва в говорното общуване две езикови системи, и на *лингвистичния аспект*, при който целевата доминанта на билингвизма е преди всичко езиковата компетенция, отразяваща равнището на владееене на родния (L1) и чуждия (L2) език.

Родният език за билингвиста е исторически създадено средство за общуване на етническата група, към която принадлежи, а функционално активният език е средство за всекидневното общуване, за изразяване на мислите и чувствата, необходимо в социално-икономическия и даже в частния живот (Багировков 2004: 9).

1. Билингвизъм

В научната литература се срещат две противоположни мнения относно влиянието на феномена билингвизъм върху психическото развитие на детето: според повечето автори владееенето на втори език е полезно и благоприятства положително за натрупването на допълнителни знания. Необходимостта от постоянно превключване от един език на друг изработва у детето билингвиста уменията да изпълнява няколко задачи едновременно. Именно това е фактор, водещ до развитието на ефективно мислене, както и на способността да решава една и съща задача по няколко различни начина – т. нар. дивергентно мислене. Други пък смятат, че ранното двуезичие влияе отрицателно и нанася само вреда, дори допринася за психологическа изостаналост или незрялост. Безспорен е и фактът, че вследствие на паралелната употреба на два езика детето е поставено под непрекъснат емоционален стрес. Като резонанс езиковите затруднения не закъсняват със своите прояви в периода на израстването – забавено проговоряне, ограничен речников фонд, аграматизъм, типични прояви на ниво графично възприемане и употреба на езика. Тези твърдения се отнасят за децата от етническите малцинства, овладяващи втория език, който е официален за страната, по-късно, и то в условията на училищното образование (*изкуствен билингвизъм*).

За *билингвизъм* в България може да се говори, от една страна, когато представителите на етническите малцинства овладяват в училище официалния за страната по конституция български език. От друга страна, се има предвид желанието на образованата част от

българското общество да се приобщи към ценностите на световното културно и научно наследство, изучавайки чужди езици (английски, испански, италиански, немски, руски, френски и др.).

Билингвизмът за представителите на горепосочените етноси е контактен и възниква в процеса на комуникация с българоезичното население, когато тя се осъществява на български език в сферата на административното обслужване и при неформалното всекидневно общуване.

Миграционните процеси, които се наблюдават в страната, увеличават в значителна степен притока на деца, за които българският език не е роден, и в общообразователните училища в един клас се обучават представители на различните етноси. Те научават българския език в условията на *изкуствено двуезичие* посредством родния език, ролята на който е доминираща.

В зависимост от степента на владеенето и използването на езиковите системи на родния и на чуждия език в речевата дейност в дадената езикова ситуация различните автори представят коренно противоположни гледни точки:

1) Необходимо е и двата езика да се владеят до съвършенство.

Но *абсолютният билингвизъм*, предполагащ идентично владеене на езиците и използването им във всички актове на комуникация, е рядко срещано явление. В семейно-битова среда се предпочита използването на родния (матерен) език, а на втория – при обучението и общуването в училище.

Подобни трактовки не могат да бъдат приети безрезервно, тъй като абсолютното владеене на два езика до съвършенство е рядкост, а твърде често владеенето на втория език на равнището на първия се ограничава само в рамките на един определен аспект (*четене, устна реч, писмена реч, граматика* и др.), което пречи да се подложи на цялостна обективна оценка (Имедадзе 1979: 172).

2) Само разбирането е достатъчно, като изискванията по отношение на равнището на езиковата компетентност са занижени.

Значението *двуезичие* трябва да се разбира като способността на отделния индивид или народ изцяло или отчасти да общува, да постига взаимно разбиране на два езика; владеене от носителя на един език на друг език в различна степен, от което следва и възможност за двуезичие в различна степен.

Значително по-балансираните позиции се откриват в определенията за билингвизма, свързани с идеите и методологията на функционалния подход. Например W.F. Maskey разглежда *билингвизма* като „алтернативно използване на два или повече езика от един и същи индивид“ (Maskey 1976: 79).

В логопедията се приема, че *двуезичието* (билингвизмът) е еднаквото съвършено владение на два езика, както може да се очаква и фактът, че дислектични нарушения се наблюдават в случаите, когато индивидът владее втория език в много по-слаба степен в сравнение с родния.

При обучението по писане и четене децата билингви са принудени да преодоляват редица трудности, най-съществените от които са следните:

- Два езика се използват в различни сфери на приложение: на единия от тях (родния, **L1**) децата общуват в семейно-битовата среда, а на втория (**L2**) – в училище с преподавателите, администрацията и децата от другите етноси. Това води до смесването на езиците;
- За детето в емоционален план единият от езиците (родният, **L1**) е доминиращ;
- Детето в началото чете и пише само на единия от езиците и това е изучаваният в училище (**L2**).

Според Д. Димитрова приложението на интерактивни методи в ранното чуждоезиково обучение чрез разнообразни учебни дейности съдейства за постигането на цялостно и комплексно развитие на общата езикова култура (Димитрова, 2023).

1.1. Билингвизъм и интерференция

При билингвизма се наблюдава смесването на две езикови системи – на родния език, който в предучилищната и началната училищна възраст не е в достатъчна степен овладян и изучен, и на чуждия (български език за децата от малцинствените етноси), преподаван на основата на родния. В речта на децата билингви влиянието на родния език се проявява в системното нарушаване на речта.

Детето постоянно сравнява езиковите елементи от двата езика, в резултат на което в тяхната устна и писмена реч се проя-

вяват случаите на *интерференция*. Интерференцията сама по себе си се характеризира със смесването на двата езика, при употребата на езика – думи изрази от родния език се заменят с думи изрази от втория език.

Интерференцията се определя като взаимодействие на езиковите системи в условията на двуезичие, формиращо се или при езиков контакт, или при индивидуалното усвояване на неродния език, а отклоненията от нормата и системата на неродния език, предизвикани от влиянието на родния, се смятат за израз на процеса на интерференция (Виноградов 1990: 197).

Учените, изследвали същността на явлениято „*интерференция*“, в една или друга степен допълват казаното по-горе: *интерференция* представляват случаите на отклонение от нормата на всеки език, настъпващи в резултат от владенето на два и повече езика, т.е. вследствие от езиков контакт (Вайнрайх 1979: 22); като *интерференция* се определят грешките в речта на чужд език, предизвикани от влиянието на системата на родния език (Мечковская 1983: 368); *интерференцията* е резултат от наслагането на две системи в процеса на речта (Климов 1970: 287).

Влиянието на родния език е на всички езикови равнища и поражда *интерференцията*, съпътстваща цялостния процес на овладяване на втория (чуждия) език:

- **Фонетична интерференция** – нарушена е фонетичната система и произносителните норми на изучавания език в устната звучаща реч;
- **Граматична интерференция** – билингвистът нарушава правилата на съотнасяне на граматичните системи на родния и изучавания език;
- **Лексико-семантична интерференция** – нарушение на правилата за словоупотреба на думите в резултат от ограничени речников запас при смесването на семантиката на думите;
- **Синтактична интерференция** – неправилно се прилагат видовете съчинителни и подчинителни връзки при изграждането на синтагмите, а при съставянето на изречения повтаря моделите от родния език.

2. Дислексия. Видове

Като една от причините, които са в основата на възникването и развитието на дислексията, наред с нарушената артикулация и неформираното фонематично възприятие, дефицита на речева дейност, неправилната латерализация, недостатъчната слухово-моторна координация, преждевременното оgramотяване, бързите и несъобразените с индивидуалните особености на детето темпове на преподаване, занемареното и ниско равнище на обучение в училище, неблагоприятната семейна среда, се посочва *билингвизмът*. „От психологическа гледна точка най-често конфликтът между тенденцията детето да използва при говорното общуване в семейно-битова среда родния език, а в училище, на улицата – друг, изиграва несъмнено определяща роля за проявите на дислектичните нарушения“ (Левина 2005: 214).

Развитието на отделните страни на речта у всеки индивид при двуезичието отразява етапите в овладяването на фонемната система, усвояването на лексикалния фонд и формирането на граматичния строй на езиците, използвани в акта на комуникация. Споменатите фактори са причина за възникването на редица специфични грешки от дислектичен характер и в речта на български език при децата билингви, дължащи се както на особеностите на взаимодействието на двете езикови системи, така и на нарушаването на речевото развитие на втория език, а често и на двата. Именно това поражда интереса към *билингвизма* и в интердисциплинарната наука – логопедия.

Ако функционирането на дейността на слуховия, зрителния и кинестетично-двигателния анализатор, които са в основата на развитието на речта и овладяването на уменията за четене и писане, е нарушено, са налице трудности, които детето среща в процеса на обучението в училище (*дислексия, дизортография, дисграфия*).

Дислексията може да се определи като нарушение при фонологичното осмисляне (фонологичната компетентност) и преобразуването (кодирането) на елементите от различните равнища на езиковата система. *Четенето*, както и говоренето, е форма за езиково общуване, от което следва, че правилното развитие на речта може да влияе върху процеса на успехите при овладяването му.

Дефиницията на *Международното дружество за дислексия (International Dyslexia Association – IDA)* от 1994 е следната: „*Дислексията* е една от многобройните трудности при обучението. Това е специфично нарушение на езикова основа. Характеризира се с трудности при декодирането на единични думи, което най-често отразява недостигащите способности за фонологичното осмисляне, трудностите при декодирането на думите не се свързва с други познавателни способности и училищни умения; тези нарушения не са причина за всеобщо нарушение на развитието, нито пък за сензорни нарушения. Дислексията се разкрива при разнородни трудности по отношение на различните форми на езикова комуникация; често освен трудностите при овладяването на уменията в областта на способността за писане и правилен правопис“ (Dickman 2017).

При някои автори се среща по-широко тълкуване на този термин, като именно понятието *дислексия* се дефинира като специфично нарушение на способността за учене. За него характерни са трудности с успешното реализиране на процесите на преработка на информацията, което от своя страна води до ограничение в придобиването и развитието на грамотността, несъответствие между очакваните за възрастта и реалните постижения в училище. Дислексията се проявява в проблеми в четенето, писането, смятането, но могат да се проявят и в някои организационни, музикални, времеви и пространствени способности.

Ние приемаме наложилата се в руската логопедична школа класификация на Р. И. Лалаева, която разглежда дислексията от позицията на нарушените операции на четене. Тя конкретизира следните видове дислексия:

- *Фонематична* – нарушен е фонематичният анализ и синтез, акустичното и артикулационно съотнасяне;
- *Семантична* – нарушен е процесът на разбиране при плавно и правилно четене;
- *Аграматична* – налице е аграматизъм (неправилно съгласуване и членуване, неточно използване на глаголни времена);
- *Оптична* – нарушено е графичното опознаване и разпознаване. Нарушеното разпознаване и дискриминация

на буквите е литерална оптическа дислексия, а нарушеното четене на думи е вербална дислексия;

- *Мнестична* – характеризира се с трудно опознаване и усвояване на буквите и в недиференцирани замени. Нарушено е фонемно-графемното съотнасяне и вербалната памет.
- *Тактилна* – проявява се при деца със слепота. Затрудненията при четене се изразяват в диференциацията на тактилно локализираните релефни изображения в шрифта на Брайл. Този специфичен вид дислексия се анализира и изследва по-рядко в сравнение с останалите (Лаева 1983).

2.1. Симптоми на дислексията

Най-често срещаните нарушения при децата, които са в основата на причините за появата на симптоми на дислексията, могат да бъдат разпределени и представени по-детайлно в психологичен и лингвистичен план. В конкретната статия ще се ограничим в детайлното им разглеждане на ниво лингвистика.

I. Невъзможност за сформирание на правилен зрителен анализ и синтез

- замяна на буквите;
- трудности при различаването на буквите;
- уподобяване на буквите със сходна графична конфигурация;
- неправилно разчитане на буквите, означаващи два звука (бълг.: *Щ, Я, Ю*);
- неправилно използване на буквите за означаване на мястото на предходната съгласна (бълг.: *Колио, Колйо в. Кольо; лиято, лиато – в. лято; лиут, лиют в. лют*).

II. Затруднения на ниво пространствена ориентация (правилна подредба на звуковете в думата)

- правилно подреждане в линия на реда на ниво буква, сричка, дума, изречение, текст;
- размятане на буквите и сричките в думите (*метатеза*);
- трудности при разделянето на по-дългите срички по фономен състав;
- размятане на сричките в думите и техните словоформи;
- изпускане на думи или на отделни букви (*елизия*);
- повтаряне на думи и срички от думата;
- вмъкване на буква, означаваща гласен звук, между букви, означаващи съгласни (*анатикса*);
- неправилно разчитане на едносрични думи (*клитики*), свързано с трудности при установяването на началото на думата;
- разчитане и записване на едносрични думи в обратен ред (*лак – кал; лов – вол; лебед – дебел; роб – бор; кос – сок; пот – топ; потоп*);
- четене на срички в резултат на невъзможността да се обхване цялата сложна дума.

III. Нарушен слухов анализ на чулото, нарушено внимание и задръжка в развитието на фонематическото възприятие

- Смесване на буквите, с които се означават звуковете, намиращи се в опозиция от гледна точка на мястото им на артикулация, например: *Ц* и *С*;
- Смесване на буквите, намиращи се в опозиция по признака „*звучност – беззвучност*“;
- Нарушения при произнасянето на звуковете – детето има неясна артикулация.

IV. Замяна на думи във формален и семантичен план

- Изопачаване на думите, като за съдържанието детето се ориентира от контекста;

- Изопачаване на думите, като за съдържанието детето се ориентира с оглед на подобна форма, като се пренебрегва контекстът;
- Трудности при разбирането на прочетения текст.

Всички отклонения от нормата, които се срещат при четенето, могат да се наблюдават и при формирането на детската реч. С други думи – наблюденията, засягащи процеса на овладяване на устната реч, трябва да се отнесат към нарушенията, свързани с декодирането на писмената реч. Тези нарушения са:

- Замяна на фонемите;
- Прогресивна и регресивна асимилация;
- Дисимилация;
- Изпадане на звукове, опростяване на групите съгласни (*елизия*);
- Повтаряне на звукове (*редупликация*);
- Размяна на местата на звуковете в думата (*метатеза*);
- Вмъкване на звукове между група съгласни (*епентеза, анаптика*).

(Cieszynska J. 2001)

Не психологическият конфликт, а нарушенията при формирането на устната звучаща реч и трудностите при усвояването на езиковите обобщения при билингвизма могат да предопределят възникването на различните видове дислексия (Лалаева, 1983).

2.2. Трудности при обучението по четене на децата билингви

Правилната артикулация на звуковете играе важна роля за успешното осъществяване на следващите етапи от обучението по четене и писане, тъй като тя ориентира детето във фонемната система не само на родния език, но и на овладявания в училище език. То трябва да разграничава звуковете, като се основава на тяхната специфика според мястото на учленение, дейността на активните говорни органи (език, устни) и начина на учленение, както и според техните акустични параметри. Артикулационният анализ предхожда и помага за преминаване към слуховия (фонематичния) анализ. Звуковата обвивка на лексемите като значещи езикови

единици в речниковия фонд на двата езика при билингвизма е съставена от нееднакъв брой и несъвпадащи по своята артикулационно-акустична характеристика фонемни, разположени в различна последователност. Фонемата притежава едни диференциални признаци, когато е произнесена изолирано, а други, когато в потока на речта се влияе от съседните фонемни, поради което и вариантите (фоните), които я представят в речта, не съвпадат.

Конкретните трудности в процеса на обучението по четене при децата билингви произтичат от:

- а) Неспособността на детето да запомни диференциалните признаци на звуковете в родния език и в езика, който изучава, от което произтича, че то не може да ги съотнесе с буквите, които ги представят;
- б) Неумението да свързва отделните звукове от фонемната система на родния и изучавания език със съответните графични знаци, буквите, изобразяващи ги в писмената реч;
- в) Неспособността детето да извършва анализ и синтез на използваните в своята реч думи;
- г) Неправилното разбиране на значението на лексемата на изучавания език;

В условията на двуезичие върху възникването на *дислексията* влияние оказват не само психологическите трудности или емоционалната нестабилност, но и формирането на устната експресивна реч, характеризираща се с голям брой различни нарушения – при разбирането, което е резултат от проблеми при произношението, при оформяне на лексико-граматичната система, при използването на „смесен речник“. Във връзка с това в процеса на овладяване на устната и писмената реч езиковите закономерности на единия език (фонемна система, граматичен строй, лексикален фонд) влизат в противоречие с неовладените все още особености на другия език. Формирането на езиковите обобщения при двуезичието е затруднено, което заедно с афективните нарушения и психологическия конфликт задълбочават проявите на дислексия.

В сложния психофизиологичен процес се включват зрителен, речедвигателен и речеслухов анализатор, които осъществя-

ват освен техническа, но и основната цел на четенето – смисловата. Комплицираността на механизма на четене извежда и многообразието на вътрешни класификации и представеност на дислексичните проблеми (Левтерова 2018).

Нашите наблюдения върху специфичните прояви на грешките от дислексичен характер при формирането на речта у децата билингви на различните езикови равнища, открити в контролните диктовки по български език във II, III и IV клас от училища в Южна България при експерименталното проучване на проблема за кодирането и декодирането на фигуративния език при видовете дислексия, потвърждават цитираните по-горе най-често срещани нарушения.

Въз основа на анализа на допуснатите грешки при *кодирането* на устната звучеща реч в диктовките на деца билингви, в писмената реч на които се наблюдават признаци на комуникативното нарушение дислексия, могат да бъдат направени определени изводи. По своя характер те се отнасят към трайно срещащите се грешки.

I. Синтактично равнище

Най-често грешките са свързани с представянето на единиците от всички езикови равнища в изречението в писмената реч:

- ✓ Невъзможност за усвояване на основни пунктуационни и правописни правила за означаване на начало и край на изречението;
- ✓ Думите се изписват слято, без пауза между тях; това са не само пълнозначните думи, а най-вече енклитиките и проклитиките, които се произнасят заедно с предходната или следходната дума, запазваща своето ударение;
- ✓ Пълнозначните думи се разделят с пауза между сричките или морфемите;
- ✓ Използват се неправилни (неподходящи) за дадения контекст словоформи от парадигмата на съответната лексема;
- ✓ Неправилно съгласуване на подлог и сказуемо, както и трудност при употребата на прилагателно име, в позицията на съгласувано определение е съществително име.

II. Лексикално равнище

- а) Грешки, допускани при кодирането на звуковете, образувачи материалната обвивка на думите и техните словоформи:
- ✓ Заменят се звуковете със сходен акустичен и артикулационен прочит;
 - ✓ Смесване на буквени знаци, притежаващи сходна графична конфигурация.
- б) Грешки, допускани при представянето в писмената реч на фонемната структура на думите:
- ✓ Отчитат се затруднения на ниво асимилационните процеси в средата на думата;
 - ✓ Предава се нормативното обеззвучаване (десоноризация) в края на думата на звучните съгласни. И в двете позиции се пише така, както се чува, т.е. прилага се чуждият за български език *фонетичен принцип*;
 - ✓ Пропускат се букви; прибавят се букви; разместват се местата на буквите.

В условията на двуезичие детето среща трудности при прилагането на специфичните правила за използване на звуковете и думите, получени в резултат на пренасянето на характерните езикови понятия и обобщения от единия език в другия. Във връзка с това в процеса на овладяването на устната реч езиковите закономерности от родния език влизат в противоречие с недотам добре усвоените особености от чуждия език. Речта му е неграмотна, а мислите са представени в опростени конструкции на употребяваните изречения.

С оглед на социално-емоционалното развитие на учениците, проявяващи форма на специфични нарушения на способността за учене, в комбинация на израстването в билингвална езикова среда, гореспоменатите декларират по-малко отрицателни връзки и взаимоотношения с учителите, което може да се интерпретира като по-добра връзка с учителите спрямо учениците в норма (Fyodorova-Radicheva 2021).

Корекционните дейности, целящи обогатяването на речниковия запас на децата билингви с дислектични нарушения, следва да са посветени на:

- Овладяване на най-често употребяваните глаголи;
- Овладяване на прилагателните имена;
- Овладяване на съществителните имена;
- Овладяване на числителните имена;
- Овладяване на местоименията;
- Овладяване на наречията.

Заклучение

Факторът „*билингвизъм*“ при децата с *комуникативни нарушения на развитието*, в това число и с дислексия, е допълнително натоварващ, който оказва своето влияние върху учебната дейност. Характерна особеност на работата с децата билингви, при които се наблюдават *комуникативни нарушения в развитието*, е, че тя трябва да се осъществява, като се отчитат принципите за преподаване на българския език като чужд. Това се отнася до организирането и съдържанието на изучавания материал, както и до методите на обучение. Водещ при планирането и провеждането на занятията следва да е лексико-граматичният подход, благодарение на който се обогатява речниковият запас на учениците и се овладяват и усъвършенстват произносителните норми, словообразователните модели, граматичните категории на отделните части на речта – основните им значения (предмет, действие, признак), тяхното словоизменение (склонение, спрежение) и функциите им, изпълнявани в изречението.

Билингвизмът е комплексен лингвистичен и социолингвистичен проблем. Езиковият контакт със заобикалящата социална среда благоприятства за всестранното развитие на личността на детето, което в процеса на овладяването на два езика се развива и опознава света и себе си. Проучването на същността на проблемите на билингвизма позволява да се решават не само лингвистични, но и логопедични проблеми, отнасящи се до комуникативните нарушения на развитието, които възникват в процеса на овладяване на един или повече чужди езици.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Багироков 2004:** Багироков, Х . З. *Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков)*: Монография. Майкоп: „АГУ“, 2004. **Bagirokov 2004:** Bagirokov, H. Z. *Bilingvizm: teoreticheskie i prikladnye aspekty (na materale adygejskogo i ruskogo yazykov)*. Monografija. Majkop: „AGU“, 2004.
2. **Вайнрайх 1979:** Вайнрайх, У. *Языковые контакты*. Киев: „Вища школа“, 1979. **Vajnrajh 1979:** Vajnrajh, U. *Yazykovye kontakty*. Kiev: „Visha shkola“, 1979.
3. **Виноградов 1990:** Виноградов, В.А. Интерференция // *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: „Советская энциклопедия“, 1990. **Vinogradov 1990:** Vinogradov, V. A. *Interferencija // Lindvisticheskij enciklopedicheskij slovarj*. Moskva: „Sovetskaja enciklopedija“.
4. **Димитрова 2023:** Димитрова, Д. Интерактивност при обучението по английски език в началното училище. Пловдив – УИ „Паисий Хилендарски“, ISBN978-619-202-862-6. **Dimitrova 2023:** Dimitrova, D. *Interaktivnost pri obuchenieto po angliyski ezik v nachalnoto uchilishte*. Plovdiv – UI „Paisiy Hilendarski“, ISBN978-619-202-862-6.
5. **Имедадзе 1979:** Имедадзе, Н. В. *Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком*. Тбилиси: „Мецниереба“, 1979. **Imedadze 1979:** Imedadze, N. V. *Eksperimentaljno-psihologicheskie issledovanija ovladenija i vladenija vtorym jazykom*. Tbilisi: „Mecnierba“, 1979.
6. **Климов 1970:** Климов, В. В. *Языковые контакты // Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка*. Москва: „Наука“, 1970. **Klimov 1970:** Klimov, V. V. *Yazykovye kontakty // Obshchee yazykoznanie: Formy sushchestvovaniya, funkcii, istoriya yazyka*. Moskva: “Nauka“, 1970.
7. **Лалаева 1983:** Лалаева Р.И. *Нарушение процесса овладения чтением у школьников*. Москва: „Просвещение“, 1983. **Lalaeva 1983:** Lalaeva, R. I. *Narushenie processa ovladenija chteniem u shkoljnikov*. Moskva: “Prosveshchenie“, 1983.

8. **Левина 2005:** Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей. // *Избранные труды*. Москва: „Аркти“, 2005. **Levina 2005:** Levina, R. E. Narushenie rechi i pisjma u detej. // *Izbrannye trudy*. Moskva: „Arkti“, 2005.
9. **Левтерова 2018:** Специфични нарушения на способността за учене. Психология на деца и ученици със специални образователни потребности. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-619-202-310-2. **Levterova 2018:** Spetsifichni narushenia na sposobnostta za uchene. Psihologia na detsa i uchenitsi sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti. Spetsifichni narushenia na sposobnostta za uchene. Plovdiv: UI „Paisiy Hilendarski“, ISBN 978-619-202-310-2.
10. **Мечковская 1983:** Мечковская, Н. Б. Языковой контакт // *Общее языкознание*. Минск: „Выша школа“, 1983. **Mechkovskaja 1983:** Mechkovskaja, N. B. Yazykovoj kontakt. // *Obshchee yazykoznanie*. Minsk: “Visha shkola“, 1983.
11. **Хауген 1972:** Хауген, Э. Языковой контакт // *Новое в лингвистике*. Вып. 6, Москва: „Прогресс“, 1972. **Haugen 1972:** Haugen, E. Yazykovoj kontakt // *Novoje v lingvistike*. Vyp. 6, Moskva: „Progress“, 1972.
12. **Cieszyńska 2001:** Cieszyńska, J. *Więcej o dysleksji*. [http://www.dysleksja.pl/wiecejodysleksji.htm], 2001.
13. **Fyodorova-Radicheva 2021:** *Comparative study of social interactions in students with specific learning disabilities*. Балканско научно обозрение, № 1(11) 28.02.2021.
14. **Mackey 1976:** Mackey, W.F. A typology of bilingual education // Cordasco F. *Bilingual schooling in the United States: A sourcebook for educational personnel*. N.Y., 1976.

ЕЛЕКТРОННИ ИЗТОЧНИЦИ

Emerson Dickman, J.D. (2017) <https://dyslexiaida.org/do-we-need-a-new-definition-of-dyslexia/> (assessed at 08.07.2024)