

бено значими разлики при продукцията. Този факт може да бъде третиран или като неспособност на въпросните критерии да отразяват особено важни разлики, или като незначителна разлика между българските и ромските деца по отношение на този фактор. Както вече споменахме, ако вземем предвид само граматичните и лексикалните грешки, разликите между двете групи стават по-ясно очертани (*т.е. ако изключим прекъсванията в изказването*).

Въз основа на тези резултати можем да кажем в заключение, че съществуват аспекти на **КК**, които могат да бъдат измерени количествено (както се подчертава и от Пиетила, 1989) и тези стойности могат да отразяват определени лингвистични умения. Това дава възможност те да бъдат използвани като *инструмент на диагностика* при диференцирането на способностите на различни групи по отношение на **КК**.

4. Макар и да не се изследват задълбочено между децата от *група 1* и *група 2*, разликите в показателя *инициативност на учителя* се дължат на това, че:

- голяма част от децата в *група 1* не са посещавали детска градина или подготвителен клас, почти не знаят български език и не разбират въпросите на учителя. Учителят е принуден към всеки основен въпрос да добави още един-два поясняващи въпроса;

- почти всички деца от *група 2* говорят добре български език, т.е. разбират въпросите на учителя;

- децата от *група 1* нямат навика самостоятелно да разказват на български език (дори и тези, които по-добре знаят български), докато децата от *група 2* са по-самостоятелни в своите разкази;

- децата от *група 1* са ограничени в общуването си с българското население извън училище, докато децата от *група 2* имат тази възможност, а това значително влияе върху социалния опит на детето да говори самостоятелно на български език.

* * *

От изследването става ясно, че комуникативната компетентност на ромските деца в училищни условия е по-ниска от тази на българчетата. Съществуват определени разлики по отношение на отделните аспекти на **КК** при двете групи. Един от най-важните