

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА „БЪЛГАРСКИ ЕЗИК”**

Силвена Николова Ставрева - Доростолска

**ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ
ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
ЗА ОБЩИ И АКАДЕМИЧНИ ЦЕЛИ
С ОГЛЕД НА ИЗПИТНАТА СИСТЕМА ECL**

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертация за присъждане

на образователна и научна степен „Доктор”

по научна специалност 2.1. Филология (Български език)

Научен ръководител: доц. д-р Виолета Тачева

Медицински университет - Варна

София

2014

Дисертационната работа „Четенето с разбиране по български език като чужд за общи и академични цели с оглед на изпитната система ECL” съдържа 215 страници, включително 18 фигури, 6 таблици и 15 приложения, оформени в 3 глави, общи изводи и списък на използваните източници от 267 заглавия, от които 202 на кирилица, 55 на латиница и 10 електронни публикации.

Дисертационната работа е обсъдена на 23.09.2014 г. в катедра „Български език” на Факултета по славянски филологии при Софийския университет „Св. Климент Охридски” и е насочена за публична защита.

Докторантката работи в катедра „Славянски езици и комуникация” в Медицинския университет – Варна.

НАУЧНО ЖУРИ

Проф. д-р Йовка Великова Тишева – Софийски университет „Св. Климент Охридски”

Доц. д-р Красимира Славчева Алексова – Софийски университет „Св. Климент Охридски”

Проф. д-р Кирил Йовчев Цанков – Великотърновски университет „Св. Св. Кирил и Методий”

Доц. д-р Виолета Горанова Тачева – Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов” – Варна

Доц. д-р Павлина Григорова Кънчева – Медицински университет - София

РЕЦЕНЗЕНТИ

1. Проф. д-р Йовка Великова Тишева – Софийски университет “Св. Климент Охридски”

2. Проф. д-р Кирил Йовчев Цанков – Великотърновски университет “Св. св. Кирил и Методий”

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 11.12.2014 г. от 16:30 ч. в зала 1 на Ректората на Софийския университет “Св. Климент Охридски”.

Материалите по защитата (дисертацията, рецензиите и становищата) са на разположение на интересуващите се на сайта на Софийския университет „Св. Климент Охридски” www.uni-sofia.bg.

СЪДЪРЖАНИЕ

Увод

Първа глава. Теоретична същност на четенето с разбиране по български език като чужд

1. Хипотеза, цели, задачи, очаквани резултати
2. Развитие и съвременно състояние на проблема
 - 2.1. Разработки по проблематиката. Учебници и хорариум
 - 2.2. Тестови системи за изпитване
 - 2.2.1. ECL и ALTE
 - 2.2.2. ECL и DELF
3. Изводи

Втора глава. Теоретичен модел за прилагане на изпитната система ECL за уменията четене с разбиране по български език като чужд

1. Описание на проучванията. Методи и материали
2. Задачи за четене с разбиране
3. Установяване на необходимостите
 - 3.1. Анкета 1
 - 3.2. Анкета 2
4. Фонетични особености на БКЕ с оглед четенето на текст на български език като чужд
 - 4.1. Гласна [ъ]
 - 4.2. Фрикатив [х]
 - 4.3. Африкативи
 - 4.3.1. Консонант [ц]
 - 4.3.2. Палатален консонант [ц']
 - 4.4. Фрикативен консонант [в]
5. Морфологията и синтаксисът на БКЕ с оглед на системата ECL и уменията четене с разбиране
 - 5.1. Някои морфо-синтактични особености на БКЕ във връзка със системата ECL и уменията четене с разбиране
 - 5.1.1. Системата на имената в БКЕ с оглед на граматическото съдържание на текстовете за четене с разбиране
 - 5.1.2. Глаголната система на БКЕ с оглед на граматическото съдържание на текстовете за четене с разбиране
6. Лексиката на БКЕ с оглед четенето на текст по български език като чужд
7. Учебно-изпитен текст и четене с разбиране

Трета глава. Проект за учебно помагало

1. Описание на структурата на бъдещо помагало. Част „Четене с разбиране” за нива А2 и В1
2. Учебни единици
3. Дължина на текста
4. Проблематика
5. Дизайн
6. Система от задачи за развиване на уменията четене с разбиране за ECL

Заклучение

Приноси

Списък на публикациите по темата на дисертацията

Списък на съкращенията

АЕО - *англоезично обучение*

БЕЧ – *български език като чужд*

ВУ – *висше училище*

ДЧЕОКС - *Департамент по чуждоезиково обучение, комуникации и спорт*

ед.ч. – *единствено число*

ЕЕК - *Европейския езиков консорциум*

ж.р. – *женски род*

КС – *комуникативна ситуация*

л. - *лице*

м.р. – *мъжки род*

мн.ч. – *множествено число*

МУ – Варна – *Медицински университет - Варна*

ОВЕ – *общ български език*

ОБЕЧ - *обучението по български език като чужд*

ОЕЕР – *обща европейска езикова рамка*

прил.им. – *прилагателно име*

прит.мест. – *притежателно местоимение*

СБЕ – *специализиран български език*

СБКЕ – *съвременен български книжовен език*

ср.р. – *среден род*

същ.им. – *съществително име*

УИТ – *учебно-изпитен текст*

числ.им. – *числително име*

ALTE - *Association of Language Testers in Europe*

DELF - *Diplôme d'études en langue française*

DALF - *Diplôme approfondi de langue française*

ECL - *European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*

CIEP - *Centre international d'études pédagogiques*

УВОД

В последните десетилетия глобализираният свят изисква от индивида дискурсни умения на поне един език, различен от майчиния му. Широкото навлизане на Интернет на всички равнища в обществения и частния живот направи възможен достъп на съвременния човек до необозрим масив от информация и го свърза в принципно нови мрежи. Така в България се наложи необходимостта от използването на научно обосновани и апробирани нови комуникативни стратегии в обучението по български език като чужд (ОБЕЧ) за възрастни. Те се основават на кодифицираните в Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) равнища на езикова компетентност.

Четенето е цялостна интерактивна дейност, в която се осъществява общуване между човек и символна информация на различни равнища – интелектуално, емоционално, социално. В настоящото изследване обект на разсъжденията е *четенето с разбиране* по български език като чужд за общи и академични цели с оглед на системата ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages).

В университетското обучение по български език като чужд (БЕЧ) умението *четене с разбиране* е основен компонент в изграждането на езиковите компетентности у студентите чужденци. Изборът на дисертационната теза се аргументира с актуалните нужди на ОБЕЧ. В последните няколко години в българските висши училища (ВУ) по медицина многократно се увеличи броят на чуждестранните студенти. Само в Медицинския университет „Проф. д-р Параскев Стоянов” – Варна, студентите по медицина в първи курс – англоезично обучение (АЕО), за академичната 2013/ 2014 година са 200. През учебната 2014/ 2015 година общо чуждестранните студенти в МУ са близо 800. Съществуващите до този момент в България учебни системи и учебни помагала по български език като чужд не могат да отговорят на актуалните социални и академични потребности на чуждестранните граждани, обучаващи се в български медицински ВУ. От тази гледна точка възникна необходимостта от нова теоретична основа и нов комуникативен подход, върху които да се развие процесът на изграждане на умението *четене с разбиране* на БЕЧ за нива А2 – В1 по ОЕЕР.

Основната трудност при осъществяването на научната разработка произтича от твърде разноликата експериментална група, с която беше извършено изследването. Различията обаче предполагат възможност за изработване и прилагане на нееднородни, но типологично свързани стратегии, чиято цел е активното и ефективно овладяване на българския език от чуждестранните студенти по медицина. Настоящата дисертационна теза предлага цялостен теоретичен и практически модел за приложение на системата ECL за *четене с разбиране* на БЕЧ, апробиран в Медицинския

университет „Проф. д-р Параскев Стоянов” – гр. Варна, който е сертифициран изпитен център по БЕЧ към Европейския езиков консорциум (ЕЕК). Разработката е насочена към ОБЕЧ във всички медицински ВУ в България, като нейна цел е да бъде научна основа за създаването на нови учебници по БЕЧ за българските медицински ВУ и за въвеждането на системата ECL за тестване и сертифициране на уменията по БЕЧ. Актуализирането на използваната специфична методика на ОБЕЧ е насочено към постигането на академична и социално-икономическа значимост на резултатите. Предложените нови средства са отговор на съвременните предизвикателства в интеркултурната комуникация през XXI век. В административен план оптимизирането на ОБЕЧ води към регламентиране на преподаването в медицинските университети в България и съответно до сертифициране на уменията по БЕЧ с оглед на новите изисквания към комуникативните компетентности на съвременния потребител.

ПЪРВА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧНА СЪЩНОСТ НА ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

1. Хипотеза, цели, задачи, очаквани резултати

С оглед на необходимостта от адекватен отговор на конкретните въпроси, които поставя умението *четене с разбиране* на български език като чужд, в практиката се въвеждат различни типове комуникативни задачи, базирани върху теми от разнообразни проблемни области. Очакваните резултати от дейностите, в които на студентите се предлага да се включат, се изразяват в овладяването на знания и умения за активно и пасивно използване на българския език в общата и академичната сфера.

В настоящия труд се представя едно възможно ново тълкуване на очертаната проблематика, като неговите опорни точки могат да бъдат систематизирани по следния начин:

1. Отношението общ български език (ОБЕ) – специализиран български език (СБЕ) в контекста на умението *четене с разбиране*;
2. *Четенето с разбиране* по БЕЧ – база за езиковите компетентности на студента чужденец;
3. Задачите за *четене с разбиране* – иновативни подходи за решаването им.

Целта на настоящия труд е да обоснове в научен план и да въведе в практиката съвременни комуникативни стратегии за овладяване на компетентността *четене с разбиране* на български език като чужд. Във връзка с посочената цел стоят задачите, които изследването си поставя:

1. Да се направи анализ на проблема за *четенето с разбиране* като комуникативна компетентност и *четенето с разбиране* на български език като чужд в диахронен и синхронен план.

2. Да се систематизират различните типове задачи за *четене с разбиране*.

3. Да се опишат иновативните комуникативни стратегии за изграждането на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ в академична среда.

4. Да се апробират иновативните комуникативни стратегии за изграждането на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ в академична среда.

5. Да се извършат качествен, количествен и причинно-следствен анализ на резултатите от апробацията.

6. Да се формулират съвременни критерии за проверка и оценка на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ.

7. Да се изработи помагало за *четене с разбиране* по системата ECL.

Обект на експеримента са текстове за *четене с разбиране* на ниво А2 – В1, изследвани чрез сравнителен анализ по следните критерии:

1. Проблематика;
2. Вид;
3. Лексика;
4. Граматика;
5. Интонационна оформеност;
6. Графична система;
7. Пунктуация;
8. Дължина.

Насочихме вниманието си към текстове за *четене с разбиране* на ниво А2 – В1, тъй като най-големият процент от обучаваните в МУ – Варна, чуждестранни граждани покриват именно тези две равнища в процеса на обучението си. Повишаването на ефективността на обучението за успешно сертифициране на комуникативните компетентности по БЕЧ е очакваният резултат от експеримента.

2. Развитие и съвременно състояние на проблема

Научната рецепция на българския език като чужд има своята богата история в българската лингвистика. Нейното начало се свързва със създаването на Софийския университет и на новата българска наука, както и с отварянето на България към световната наука и култура след Освобождението през 1878 г. В по-ново време с развитието на социолингвистиката и психолингвистиката като самостоятелни научни дисциплини проблематиката, свързана с българския език като чужд, получава по-широки и практически приложими решения в различни трудове.

С началото на Българското възрождение се установява и необходимостта от създаването на учебна литература по български език.

По-късно през същия век се създават и т.нар. *книжовни школи*, които си поставят като основна задача формирането на културно-историческата база, върху която да се градят граматическата и лексикалната система на новобългарския език.

Скоро след Освобождението и по време на първоначалното устройство на новата българска държава необходимостта от създаването на подходяща методология за изучаване на българския език от чужденци става особено остра. Българската лингвистична мисъл установява три основни аксиоми, касаещи изучаването на чужди езици включително и на българския език като чужд:

1. Пасивното владение на даден чужд език представлява комплекс от умения за слушане с разбиране и *четене с разбиране*;

2. Активното владение на даден чужд език представлява комплекс от умения за продуциране на собствени писмени и устни текстове;

3. Уменията за слушане, четене, говорене и писане се усвояват най-ефективно в условията на съответната езикова среда при наличието на жива комуникация с носителите на съответния език.

От друга страна, схващанията за езиковото тестване преминават през различни етапи с противоречиви мнения и отношение към тестовете. Съществено влияние за съвременното развитие и промените в научните основи на езиковата тестология и практика оказват различните лингвистични теории и трактовки (Ж.Бояджиев, 1995; Ст. Димитрова, 1984,1989; К.Иванова, 1995; Св. Иванчев, 1988, И. Куцаров,1993; Р. Ницолова,1984, 1995; В. Радева,1991), научни изследвания в областта на социолингвистиката (М. Виденов; А.Пачев,1994), на психологията (Е. Герганов,1987; Гуревич,1985), медико-лингвистичните и лингво-физиологични разработки (В.Райнов,1993), на методиката на обучение по БЕ и БЕЧ (К. Димчев,1992; Б. Кръстев,1992; П. Пашов, 1989; М. Янакиев, 1987). Езиковото обучение и тестване днес ангажира вниманието на все повече учени, преподаватели, студенти и ученици. В международен мащаб проблемите му са обект на много теоретични изследвания (вж. *Използвани източници* на латиница), които по различни причини не могат да се използват за *четене с разбиране* по БЕЧ пълноценно. Ето защо като най-правилен и перспективен подход според нас се очертава развитието на собствени национални научнотеоретични изследвания, доказани с научнообоснована експериментална работа. За база служат както постиженията, така и грешките на популярни тестови програми като CAP – California Assessment Program, DELF – Diplôme d'études en langue française или DALF - Diplôme approfondi de langue française, и тестови системи - TOEFL, SAT, Cambridge.

За документирано начало на езиковите тестове се приема 1897г, когато Х. Ебингхаус предлага за първи път серия от тестове със задраскване или дописване на дума или част от нея. Това е първият

исторически доказан опит за създаването на езиковата тестология. Лингвистичните знания не трябва да се изолират от социалната среда и от нейното влияние върху вариантите на конкретните речеве изяви. Според нас са закономерни и необходими две положителни промени: от една страна - утвърждаването на идеята за априорна експертна оценка, а от друга - разработване на критериални езикови тестове. Непременно трябва да си задаваме въпроса: Кои са учещите/ изпитваните? В него се съдържат опорите на учебно-изпитните дейности и на стратегиите при изработването на УИТ и на задачите към тях. мениджмънта на класната стая е незаобиколимо условие за ефективен учебен и изпитен процес. В центъра на обучението и на изпитването трябва да стои личността на учещия като индивидуалност и като съставна част на учебната група.

Конкретно за *четене с разбиране* на чужд език възможните трудности са: недостатъчен лексикален запас, почти инстинктивно посягане към речника, разбиране на отделните думи, но не и на цялото изречение, бавно темпо на четене, поради което учещият бързо губи интерес към текста. Процедурите *скиминг* и *сканинг* са подходящо решение на проблемите. Обучителните стратегии за *четене с разбиране* на чужд език помагат да се подобри четенето с разбиране, като се постигне комуникативна ефективност при четенето. Изводът е, че в днешно време ефективността на обучението и изпитването по чужд език зависи в огромна степен именно от възможността за конструирането на интерактивна класна стая, в която конкретно *четенето с разбиране* (рецептивно умение) става основа за комуникативната активност на учещите.

Първият научен и методически интерес в България към тестовете изобщо е регистриран през 1935-37 г. в педагогическата периодика, без да се засяга проблемът за езиковото тестване. През 1943 г. се появява първият *“Тестъ по български език и литература - форма А”*, на Софийския университет, който остава и единственият езиков тест за дълго време. Днес утвърждаването на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение е обусловено от развитието на изследванията в областта на прагматиката. Новият подход към обучението и тестването по чужд език води до появата на по-ефикасни форми и средства в езиковото тестване. Налага се тенденцията за установяване не само на знанията, но и на възможностите за реално общуване със средствата на чуждия език при различни условия и с различни цели. От психолингвистичен аспект езикът се представя не толкова като ограничени таксономични структури, колкото като функционално-динамична творческа система.

С комуникативната теория за обучението и тестването е свързано и оформлението на текстовете за *четене с разбиране* по БЕЧ. В българската специализирана литература почти не разполагаме с подобни изследвания, като тук трябва да споменем все пак общи изследвания като: *“Психометрични методи за проверка и оценка на знанията по български*

език” от проф. Енчо Герганов (1976); „Психология и психодиагностика на интелигентността” на проф. Г. Пиръов (1985) и “Теория и методика на дидактичните тестове” на проф. Георги Бижков (1992). Разработките на доц. В. Тачева „Теоретико-приложен анализ на тестовете по български език”(1996), „Тестова спецификация: конкретизация на целите на тестване по български език като чужд”(1995) и „Тестовете по български език като чужд (теоретико-приложен аспект)”(1991) също предлагат възможни решения на посочената по-горе проблематика.

Днес, с въвеждането на системата ECL в обучението и тестването на студентите от медицинските университети в България имаме възможността да постигнем висока ефективност в изпълнението на набеязаните цели и задачи.

2.1. Разработки по проблематиката. Учебници и хорариум

В обучението по български език като чужд се различават четири етапа. Началото е поставено през 1952 г. от проф. Любомир Андрейчин в Софийския университет „Св. Климент Охридски”. По това време се създават и първите учебни помагала. За да се отговори на нарастващите потребности, през 1963 г. е открит Институтът за чуждестранни студенти (ИЧС), като с това се отбелязва началото на втория период в чуждоезиковото обучение по български език. Разработена е методика, според която чужденците учат не само общ, но и специализиран български език с оглед на бъдещата си специалност. По-късно такива департаменти за езиково обучение се откриват постепенно във всички по-големи университети в България и така се определят третият и четвъртият период в развитието на обучението по български език като чужд.

По време на т.нар. *първи период* от чуждоезиковото обучение по български език основният метод, който се използва, е преводният – създават се учебници с обяснения на чужд език. В следващите периоди се въвеждат различни безпреводни методи, които могат да се класифицират като аудиолингвални и аудиовизуални. За първата група основен е учебникът на Кирякова, Илиева и Михайлова „Български език за чуждестранни студенти”(1969), придружен от специален уведен фонетичен курс от 15 урока, подредени по строга процедура. За втората група методи основен учебник е „Български език, България и българите” на Антонова, Кирякова и Балъкова от 1982 г. Особено високо постижение е учебникът на Кирякова и Антонова „Говорите ли български?”, придружен от видеокурс от 20 учебни филма, заснети с професионални актьори. Благодарение на този учебник уменията за устна комуникация се развиват изключително ефективно.

В последните години, особено след приемането и утвърждаването на ОЕЕР, установяването на владеене на чужд език се осъществява в четири

умения – слушане с разбиране, *четене с разбиране*, говорене и писане. Всички по-нови учебници и учебни помагала съдържат задачи за упражнение, развиващи в различна степен тези четири умения. Тук следва да посочим учебникът по български език за чужденци «Здравейте!» на Куртева, Бумбарова и Бъчварова(НБУ, 2013), както и «Български език в българска езикова среда» - учебник за чуждестранни студенти в Департамента по езиково обучение и студентски спорт на Медицинския университет – София, на Кънчева и Тодорова („Артграф” 2010/ 2011).

Обектът на настоящото изследване – *четенето с разбиране*, е комплексно умение, тъй като изисква различен тип знания – фонетични, фонологични, граматични, графични, лексикални и т.н. Приема се, че *четенето с разбиране* е пасивно умение, тъй като то не предполага собствена езикова продукция. Но като интелектуален процес *четенето с разбиране* изисква интеракция, затова ние не поддържаме възприемането му само като пасивно. Проблемът при повечето учебници е, че текстовете, предназначени за *четене с разбиране*, стават изходен материал за твърде еднотипни упражнения. Ако в началото на обучението по български език като чужд механичните упражнения дават нужните резултати, то след покриване на ниво А2 те не само че не са достатъчни, но и забавят процеса на усвояване на чуждия език.

Това разбиране беше отразено както в отделните урочни единици, така и в изпитните тестове, предназначени за студентите от МУ-Варна, чийто майчин език не е българският. На обучаемите се предлагат адаптирани текстове, като за различните нива според ОЕЕР броят на думите и съответно използваните граматични категории е различен. Освен това към обучаемите се прилага изискване за време, в което да се справят с поставените задачи. Типовете задачи за четене с разбиране също са разнообразни, като тяхното въвеждане става по строго определен ред и зависи както от темпото на групата, така и от овладените техники за работа с текст и *четене с разбиране*. Така се постига възможно най-голямата ефективност при овладяването на българския език.

2.2. Тестови системи за изпитване

В сътрудничество с ЕЕК, базиран в университета в гр. Печ – Унгария, чийто сертифициран изпитен център по съвременни езици е МУ-Варна, съставихме, апробирахме и въведохме в международните изпити за езиков сертификат методологична рамка. Едноезичният ECL-тест не включва граматически задачи и задачи за превод. Изпитната система е предвидена за четирите нива (А2, В1, В2, С1) по ОЕЕР. За всяко ниво се проверяват и оценяват четирите основни езикови умения в устна и писмена форма. Устната форма проверява и оценява умения за говорене (устна комуникация): кандидатите се канят на събеседване по двойки; нечетен

брой кандидати се интервюират в тройки. Двама кандидати имат за задача да проведат диалог по дадена тема. Във втората част всеки от кандидатите трябва да продуцира устна реч във формата на описание по предложен от комисията визуален стимул - снимка или серия от снимки. Тестването на останалите три умения е в писмена форма с помощта на аудиостимул и изпитни материали – тестови книжки. В писмената форма на изпита умениято *четене с разбиране* е от изключителна важност, тъй като инструкциите към задачите и различни елементи в самите задачи – таблици, изречения за допълване и др., трябва да бъдат прочетени и разбрани правилно, за да бъдат изпълнени коректно задачите. Именно тук се откроява и необходимостта от формирането на ясна научна основа, която да зададе правилата и да конструира инструментите, посредством които да се съставят стандартизирани учебно-изпитни материали за студентите, изучаващи БЕЧ в медицинските ВУ в България. Въвеждането в перспектива на стандарт и норма в обучението и изпитването по БЕЧ, валидни за всички медицински университети в България, дава възможност за унификация на постиженията. Положителните ефекти и приносите от това не са малко, но с оглед на настоящото изследване ние посочваме три:

1. Осигурява се професионалното включване на студентите медици;
2. Значително се подобрява комуникацията студент медик – пациент в болнични условия;
3. Улеснява се мобилността на студентите.

Системата ECL за сертифициране на езиковите умения отговаря в най-голяма степен на съвременните параметри на комуникативна компетентност. Балансът между теоретичните и практическите параметри на езиковата компетентност се състои в следното:

1. Езикова (лексико-граматична) компетентност (главен параметър, включващ лексикалните, морфологичните, синтактичните и фонологическите знания като базисни знания, езикова същност, задължителен старт, фокус и първични носители на прагматичните признаци).

2. Текстова компетентност, включваща знанията и уменията за свързване на отделните лексеми в изрази и формирането на текст (монолог, диалог) – т.е. създаването в писмена и устна форма на различни видове свързана реч (пряка, непряка, полупряка, авторска, резюмирана и др.).

3. Комуникативен статус на изказването: параметър с голямо значение от гледна точка на прагматиката, включващ 4 функции – декларативна, интерогативна, манипулативна, оптативна според вида на изказването – съобщително, въпросително, подбудително, желателно.

4. Разширена прагматична компетентност, включваща социолингвистична компетентност, стратегийна компетентност, психофизиологичен механизъм и честота на поява.

2.2.1. ECL и ALTE

Другата широко прилагана у нас тестова система ALTE също притежава своите предимства. ECL обаче превъзхожда ALTE по няколко много важни показателя в практически/ комуникативен план:

1. Концепцията ѝ е съобразена както със социалните, така и с професионалните и академичните потребности на потребителите.

2. Системата ECL е по-евтина – заплащат се само 80 евро за всички умения и за сертификата; практична е – дава точна информация в проценти за постигнатите резултати за всяко умение.

3. Благодарение на унификацията между изпитните задачи за всички нива и езици базисните разлики между кандидатите се свеждат до минимум, което позволява резултатно обучение в група, каквато е практиката на университетското обучение по БЕЧ.

4. Сертификатът, придобит след успешно положен изпит, е безсрочен.

2.2.2. ECL и DELF

Програмата DELF за установяване на ниво на владение на френски език като чужд е една от най-популярните програми за езиково обучение и сертифициране не само в Европа, но и в Африка, Канада и Азия (www.cier.fr). Спряхме се на нея, тъй като по структурата на изпитните материали и по цялостната си идеология DELF може да послужи за съпоставка с изготвената от нас програма за обучение и тестване по системата ECL. Трябва да подчертаем и факта, че обучителните и изпитните материали се подготвят на първо място с оглед на това за какви потребители са предназначени. На основата на така направения преглед формулирахме следните изводи:

1. Френската програма предлага система на обучение и сертифициране, в която знанията и уменията са групирани според възрастта и професията на потребителите и се надграждат. За разлика от нея разработените от нас изпитни и обучителни материали са подчинени на т.нар. *спираловиден принцип* и са достъпни за най-широка публика.

2. Изпитите DELF не предлагат покриване на нива C1 и C2 по ОЕЕР. За тези равнища се провеждат изпити DALF, като съществува изискване кандидатът да представи сертификат за DELF B2, за да получи право да се яви на изпит DALF. От тази гледна точка ECL предлага много по-демократични.

Що се отнася до структурата на самия изпит, тя е много подобна на тази на ECL изпитите; подобни са и точкуването, и времетраенето (вж. *Приложения*). В DELF както и в ECL не се предвиждат чисто граматични задачи. Текстовете за *четене с разбиране* и задачите към тях си приличат в структурно отношение, но между тях съществува съществена разлика. В

тестовите DELF *четенето с разбиране* се схваща като пасивно умение. Матрицата за УИТ, която ние предлагаме, приема *четенето с разбиране* като активно умение, т.е. – да четем, за да можем да говорим. В процеса на *четене с разбиране* е необходимо учещите да бъдат подтикнати към изследване и интерпретация. Целта е по този начин да се обезпечи интеракцията в обучението, което от своя страна да доведе до създаването на устно изказване от страна на учещия. Точно поради тази причина и създадените от нас задачи към текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 – В1 изискват от кандидатите граматично и смислово преобразуване, за да постигнат правилното решение. Дори това преобразуване да е минимално, то, ако е извършено, означава, че кандидатът е способен в рамките на своето ниво да изследва и интерпретира текста, така че да постигне разбиране. Едновременно с това текстовете и задачите към тях са структурирани така, че да бъдат максимално близо до живия език, което пък дава на кандидатите модел за устно изказване в различни форми – разказване, питане и т.н.

3. Изводи

Интеракцията в ОБЕЧ създава у студента/ индивида съзнателна необходимост от информация, която в променящата се интерактивна среда подлежи на различни преобразувания, така че да бъде полезна във всякакви ситуации на общуване. Немаловажен е и фактът, че посоченото по-горе напрежение между индивидуално и колективно начало е канализирано в екипната дейност, която е определящо условие за резултатната интеракция.

В настоящето изследване се представят и се обосновават теоретично и практически иновативни методи и стратегии, които дават възможност *четенето с разбиране* да се осъзнае като активно лингвистично и социално - практическо умение. Първоначалното допускане, че е възможно четенето на текстове с цел активно усвояване на БЕЧ да бъде елемент от урочна интеракция, беше доказано в преките активности на студентите и в резултатите от тях. Още тук трябва да подчертаем, че иновативните стратегии и методи са приложими при ОБЕЧ на всички равнища от ОЕЕР по системата ECL. Не на последно място трябва да отбележим, че ECL е сравнително евтина като материални ресурси, ниско трудоемка и същевременно удовлетворява както практическите, така и професионалните/ академичните потребности на обучаващите се по БЕЧ.

ВТОРА ГЛАВА. ТЕОРЕТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ПРИЛАГАНЕ НА СИСТЕМАТА ECL ЗА УМЕНИЕТО ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

1. Описание на проучванията. Методи и материали

Настоящият труд се основава върху многогодишната преподавателска и изследователска дейност на автора в Медицинския университет – Варна, както и върху анализа на чужд преподавателски и изследователски опит. Проучванията протекоха в три етапа.

През първия от тях – септември – ноември 2012 г., като обект бяха поставени собствени текстове за *четене с разбиране* за нива А2 – В1 по ОЕЕР. Беше приложен анкетният метод на социологическото проучване. Резултатите от тази анкета бяха използвани за установяване на необходимостите в ОБЕЧ за студенти медици от АЕО. Същевременно, като беше използван т.нар. *документален метод*, бяха събрани и класифицирани както експертни становища и оценки, така и нормативни актове, върху които се основават регламентациите на чуждоезиковото обучение у нас и в Европейския съюз. Беше поставено началото и на структурирането на банка от текстове и задачи за *четене с разбиране* на български език като чужд.

По време на втория период от проучванията – май – юни 2013 г., беше проведена нова анкета със същите студенти (100 на брой, от различни националности), след като положиха изпита си по БЕЧ за ниво А2. В този случай обект на научния интерес бяха отговорите, дадени в анкетната карта със 7 отворени и затворени въпроса. Приложените статистически методи дадоха допълнителни насоки за настоящия труд. Беше извършен анализ не само на отговорите на студентите, но и на резултатите от собствени и чужди изследвания. По време на първите два етапа от експеримента бяха апробирани множество текстове и задачи за *четене с разбиране*, като беше използван количественият статистически метод, за да бъдат свалени необходимите статистически данни от апробацията. На критичен анализ бяха подложени множество съществуващи вече текстове за *четене с разбиране* в учебници и учебни помагала по БЕЧ, а резултатите от тази дейност бяха използвани като материал за структуриране на научната хипотеза в настоящия труд. Оформиха се теоретичният модел на текста за *четене с разбиране* и системата от задачи към него.

По време на третия етап – декември 2013 – юни 2014 г., като обект на изследователския интерес бяха поставени тестовите бланки за част *четене с разбиране* на изпита по БЕЧ за ниво В1 по системата ECL. Беше извършен вторичен анализ на текстовете и задачите към тях с цел да се установи степента на ефективност на проведеното обучение, както и за да се систематизират допусканията от кандидатите грешки и да се открият причините

за тях. В третия етап от проучването експериментът беше завършен с оформянето на проект за учебно помагало за *четене с разбиране* на БЕЧ.

2. Задачи за четене с разбиране

Таблица 1. Формални показатели за УИТ за четене с разбиране

Нива	A2	B1	B2	C1
Четене	Всичко			
Време в минути	35	35	45	45
Брой на частите	2	2	2	2 Тук може да има повече от един текст в една част
Брой думи /2 текста + въпросите в задачите/	Всичко 400-500	Всичко 500-700	Всичко 800-1000	Всичко 1000-1300

Типовете задачи по умения са както следва:

1. Кратък отговор на въпрос – B1, B2, C1
2. Попълване на липсваща информация в таблица – A2, B1
3. Множествен избор – A2, B1
4. Попълване на празно място в изречение – B1, B2, C1
5. Свързване на заглавие с текст – A2, B1, B2
6. Довършване на изречение с 1-5 думи – B2, C1

Принципите, на които се подчиняват ECL – тестовете в частта „Четене с разбиране”, формулирахме по следния начин:

1. Тестовете във всеки комплект трябва да бъдат нови.
2. На ниво B1 умението „Четене” трябва да съдържа една обективна и една полуобективна задача, като за ниво A2 няма такова изискване.
3. Броят на думите е предварително зададен и трябва да се спазва.
4. В общия брой на думите се включват думите от първия и втория текст на раздел „Четене” и думите в задачите (думите в примерите не се броят).
5. Текстове трябва да бъдат с интересно съдържание, не строго специализирани или твърде модерни.
6. Текстът не трябва да бъде негативен като цяло или за група кандидати, които могат да бъдат чувствителни към определени теми (смърт, болест, наркотици, религия...)

7. Инструкциите трябва да бъдат разбираеми, ясни, точни и адекватни на съответното ниво.

8. Преди инструкциите задължително трябва да има обяснения за комуникативната ситуация (въвеждаща микроситуация).

9. Лексико-граматичният обхват на текстовете се подчинява на предварително зададена рамка по нива.

Всички тези критерии изискват в часовете за упражнения да се прилагат последователно различни интерактивни комуникативни стратегии, насочени към овладяването на текстовата матрица от обучаваните.

На първо място трябва да посочим т.нар. в литературната теория *плеоназъм*. Многословното и описателно обяснение дава възможност на всеки студент да разбере текста независимо от личното си културно равнище. Един от важните иновативни приноси на тази стратегия е, че се постига и обучително, и социокултурно включване на студентите. Именно от тази гледна точка трябва да подчертаем универсалната приложимост на системата ECL.

На второ място поставяме дискуссионния въпрос за използването на *език посредник* или на *превод* по време на обучението по *четене с разбиране* в нива А2 – В1. Приемаме, че с оглед на поставените цели употребата на този тип стратегии трябва да се ограничи. Съвременният подход към разрешаване на проблема предполага студентите да бъдат обучени да задават въпроси и да отговарят. Така, искайки *помощ от преподавателя* или от колега, студентът би могъл да постигне положителен ефект в три посоки – усвоява устния речев модел на въпроса; решава задачата към текста за *четене с разбиране* и се включва в учебната група. Разбира се, важно условие тук е въпросите, с които се иска помощ, да бъдат зададени на български език. От своя страна преподавателят има възможност да сменя езиковия регистър, да използва различни паралингвистични похвати, да визуализира или да озвучава, за да активизира налични вече знания на студентите, както и тяхната обща култура, така че те сами да стигнат до търсения отговор. Това с особена сила се отнася до механизмите за образуване на сложни съществителни и прилагателни имена, на антоними със или без отрицателната частица „не” и пр. Комуникативната стратегия на *създаването на думи* често води и до грешки, които обаче не предизвикват неудовлетвореност, а напротив – разведряват атмосферата.

На трето място отбелязваме *автокорекцията* като комуникативна стратегия. В УИТ за *четене с разбиране* кандидатите разполагат с възможността да коригират сами грешките си, като повод за това им дават и инструкциите за решаването на задачата. Няма право обаче да поправят записаните в приложената таблица отговори. Така се постига не само натрупване на лексикален и граматичен запас, но и се усвояват

стратегически умения за планиране на времето и за откриване на правилните отговори.

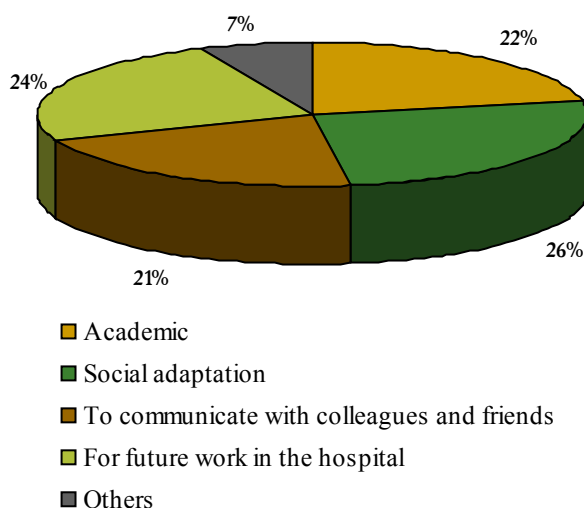
3. Установяване на необходимостите

3.1. Анкета 1

В анкетата, която беше анонимна, участваха 100 студенти, като разпределението между половете е 65 мъже и 35 жени. Както се вижда от обобщените резултати, в проучването се включват чуждестранни граждани от 9 националности, като само за един от тях – украинец по националност – кирилската азбука и славянският език са добре познати. Тези предварителни условия дават възможност да се приеме, че резултатите от една такава анкета са коректни в рамките на статистическата грешка. Освен това изводите от проучването стават основа за едно по-голямо научно изследване, чийто продукт се очаква да бъде учебно помагало по *четене с разбиране* по български език като чужд по системата ECL, предназначено именно за чуждестранните граждани – студенти по медицина.

Процентно разпределение на отговорите по въпрос 8: For what purposes do you need to learn Bulgarian language?

Фигура 1: Reading / Четене



Отговорите на въпрос 8 насочват вниманието към един от най-съществените проблеми, поставени за разрешаване в настоящето изследване. Както се вижда на фигурата, мнозинството от анкетираните чуждестранни граждани откриват необходимостта от изучаването на български език в своята социална, академична и професионална адаптация. Това означава, че учебно-изпитните текстове за *четене с разбиране* по български език като чужд трябва да бъдат съобразени с конкретните

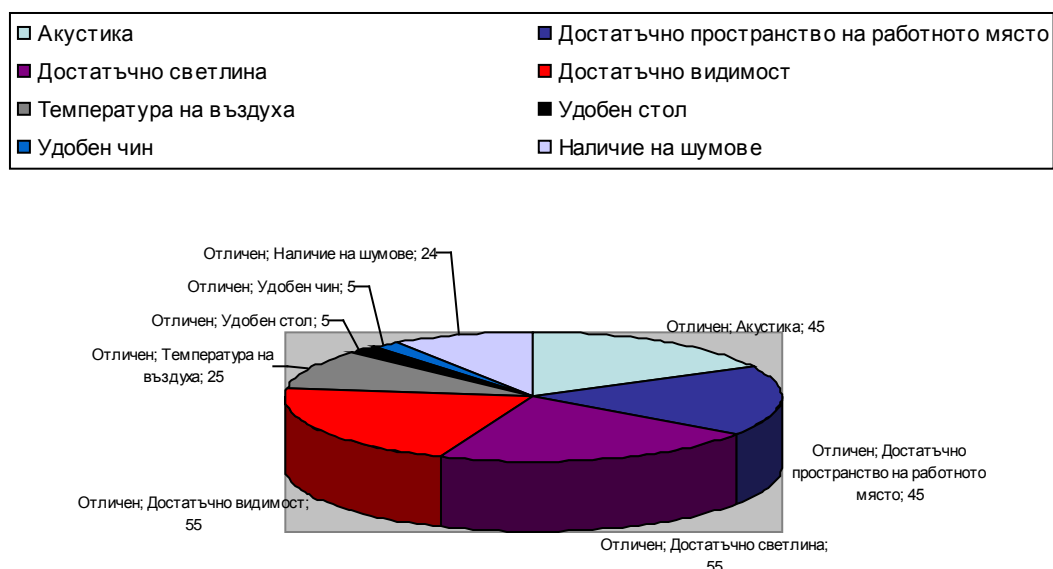
потребности на конкретните обучавани. Именно затова предлагаме концепция за изработване на матрица на текст, така че нейното съдържание да може да бъде променяно с оглед на определени потребности на определени обучавани.

От тази гледна точка по-специално внимание трябва да обърнем учебно-изпитния текст за *четене с разбиране* за ниво А2. Приемайки, че текстът за посоченото равнище е сравнително елементарен и като лексика, и като граматика, трябва да си зададем въпроса как в такъв случай той би могъл да отговори на академичните и професионалните потребности на обучаваните. Тъй като експериментът се провежда със студенти по медицина в англоезична програма, ще анализираме решението на проблема при работата с тях. Стандартната рамка на учебно-изпитен текст за *четене с разбиране* за ниво А2 съдържа общоупотребима лексика, глаголи преимуществено в сегашно време, минимум съгласувания прилагателно име/ съществително име, числителни имена, лични местоимения, притежателни местоимения – кратки форми, въпросителни местоимения и наречия, показателни местоимения, някои съюзи и предлози. В настоящето изследване доказваме, че така зададената рамка би могла ефективно да се изпълни с проблематика от професионалната област на съответните обучавани – в конкретния случай, с медицински теми, зададени, разбира се, в популярна стилистика.

3.2. Анкета 2

6. Каква е Вашата оценка на учебната среда, в която изучавате български език? Моля, поставете оценка от 2 до 6 на всеки от посочените елементи на учебната среда! / What is your assessment of the school environment where you learn Bulgarian? Please, write a grade from 2 to 6 for each of the elements of the learning environment!

Фигура 2



Във въпрос 6 посочените за отговор възможности по същество принадлежат на ергономията. За нас обаче резултатите са важни с оглед именно на казаното по-горе за изграждането на учебната среда в условията на интеракция и на виртуална комуникация. Факт е, че с най-малък брой отлични оценки студентите „класират” столовете и банките в учебната зала. Принудената неудобна позиция при четене (и писане) може да доведе до понижаване на мотивацията на обучавания и съответно до влошаване на ефективността на обучението. И тъй като модернизиранието на материалната база е процес, изискващ не малко време и средства, търсим решението на проблема в друга посока. Нагледните материали, включително тези на хартиен носител, трябва да бъдат изработени така, че да компенсират ергономичните недостатъци на реалната класна стая. Чрез експерименталните текстове за *четене с разбиране*, предназначени за студентите от първи курс (медицина, АЕО, МУ – Варна), се апробират принципите за графично оформяне, въведени със системата ECL. От изключителна важност е и въпросът за редуването на шрифтовете в текстовете за *четене с разбиране*, както и за употребата на символи, икони и пиктограми. В настоящото изследване предлагаме ново решение на този въпрос.

4. Фонетичните особености на БКЕ с оглед на системата ECL и умението *четене с разбиране*

Умението *четене с разбиране* на български език като чужд се развива постепенно. Усвояването на кирилската азбука е първото условие, върху което се планира целия по-нататъшен процес. В българския език азбучните значения на буквите отразяват фонемите в силна позиция и българското писмо не отразява нефонологичните звукови различия. Ограничаваме се до анализ на онези фонемите, чието графично представяне и съответно произнасяне при четене на глас представлява трудност за чужденците и може да възпрепятства разбирането на думата, респективно на изречението и текста.

4.1. Гласна [ъ]

Трудността за произнасянето на гласната [ъ] произтича от факта, че в неударена позиция гласната [ъ] и гласната [а] се изравняват и в зависимост от близостта или отдалечеността от ударението в думата се реализира по-отвореният или по-затвореният ѝ вариант. Принципът за редуция на гласните звукове в българския език създава условия за прояви на междуезикова контаминация. По тази причина един от ръководните принципи при подбора на лексеми от едно синонимно гнездо трябва да бъде съобразяването с грешките и уподобявания, които могат да доведат

до неразбиране на текста. Учебният текст за нива А 2 и В 1 трябва да предлага за четене думи, чийто фонемнен състав има потенциала да бъде модел и отправна точка за усвояването на определени произносителни трудности в българския език.

4.2. Фрикатив [x]

Този съгласен звук е интересен за това изследване от гледна точка на своята акустична характеристика - по продължителност на шума е непрекъснат, по концентрация на звуковата енергия – компактен, а по слухово впечатление – нисък. Именно тези акустични особености пораждаат произносителните трудности със съгласната [x], които чужденците срещат при четене и говорене. Най-силно изразен този проблем е при хората, в чийто майчин език [x] не съществува (френски, турски) или притежава акустичната форма на придихание (гръцки).

4.3. Аффрикативи

4.3.1. Консонант [ц]

Носителите на езици като френски, турски, гръцки, испански и т.н., в които не съществува фонема [ц], съвсем последователно вместо [ц] произнасят при говорене и четене и пишат [с], тъй като фрикативният шум е именно в спектъра на [с]. От друга страна, много често посочените групи чужденци изпитват затруднение да артикулират единно [ц] и затова при четене и говорене произнасят [мс], както и пишат след това. Причината отново търсим в спектралните характеристики на аффрикатива – при [м] е първата част на спектъра, по чието време се реализира експлозията, а шумът е втората част – на [с].

4.3.2. Палатален консонант [ц']

Целесъобразно е да посочим, че палаталността като диференциален признак при аффрикативните съгласни се носи преди всичко от следходната гласна. По тази причина чужденците изпитват трудности при артикулацията и на [ц']. Колкото и да е единичен като проявления – лексемата *цял* е единствената в лексикалния корпус за нива А 2 и В 1 с такъв фонемнен състав – проблемът не е за подценяване, тъй като той може да се пренесе върху артикулирането както на [ц], така и на [с] и [с']. Факт е, че в пряката си дейност отчитаме варианти *зядам* вм. *сядам*, *зяра* вм. *сяра*, но и *зена* вм. *цена*, *звете* вм. *цвете*, *зар* вм. *цар*. Последният пример показва как една артикулационна грешка при четене може да доведе до подмяна на значението на лексемата и съответно до неразбиране на текста.

4.4. Фрикативен консонант [в]

В речевата практика на испаноговорещите, ако не се прави разлика между двата произносителни варианта на [в] в испанския език, това се прехвърля и върху българския, което води до съществени грешки при четене на глас и при говорене. Така може да бъде възпрепятствана ефективната комуникация - напр.: *брат* вм. *врат* и т.н. Изводът, който се налага, е, че е необходима целенасочена работа с тези студенти, така че да се преодолее посочената интерференция.

Анализираните особености определят в голяма степен теоретичните принципи, по които се изграждат учебно-изпитните текстове за *четене с разбиране* на български език като чужд.

5. Морфологията и синтаксисът на БКЕ с оглед на системата ЕСЛ и уменията *четене с разбиране*

Тъй като системата ЕСЛ не предвижда самостоятелно и обособено обучение по граматика, необходимо е самите текстове за четене с разбиране да бъдат структурирани на граматично равнище така, че да станат отправна точка за граматично обобщение, т.е. знанието за граматичните категории да се постигне като извод от прочетения и разбран текст. Приемаме за отправна точка в предлагания от нас модел спецификите на БКЕ като балкански и славянски. Балканските особености на БКЕ определят в голяма степен използваните подходи при структурирането на матрицата за УИТ, предлагана в настоящия труд.

5.1. Някои морфо-синтактични особености на БКЕ във връзка със системата ЕСЛ и уменията *четене с разбиране*

Първоначалното ни допускане е, че текстът за четене с разбиране на български език като чужд трябва да е така структуриран, че да може да преодолее езиковите, културните, образователните и професионалните различия между обучаваните. Базисни от тази гледна точка са именно езиковите различия. В проведения от нас експеримент участват чуждестранни граждани от 9 националности, чийто майчин/ първи език принадлежи на различни езикови групи – немски, турски, шведски, гръцки, испански, английски, иврит, украински. Налага се и уточнението, че студентите от Швеция и Англия са билингви, тъй като произхождат от емигрантски семейства, въпреки че са родени в посочените страни. Студентът от Украйна също е билингв, тъй като владее и руски език. Всички анкетирани лица владеят английски език на ниво поне B2, удостоверено от проведените в Медицинския университет – Варна, входни тестове.

От посочените факти може да се направи изводът, че вероятността за прояви на интерференция, и то по отношение не на един език, е твърде висока. Затова се налага текстовете за четене с разбиране за ниво А2 граматически да се структурират така, че да се сведе до минимум вероятността от допускане на грешки, пречатстващи разбирането, поради смесване на езиците и техните граматични системи. На първо място това се постига, като в голяма степен се премахне „патерицата” превод, а тя се замени с подходящи визуални стимули, придадени към учебните текстове за *четене с разбиране*. От друга страна, подборът на граматическия материал се осъществява според следните принципи:

а/ Лексиката е общоупотребима, като от този корпус се изключват думите, чийто граматически облик представлява изключение;

б/ Един и същ корпус думи с една и съща граматична употреба се включва в текстове с различна проблематика, така че да се избегне вероятността съответната дума да се запомни в единствен контекст и така да остане извън активния речник;

в/ Ако в дадено изречение от текст съществува отношение на съгласуване между имена (прилагателно/ съществително; числително/ съществително) или между местоимения и имена, то в предходното и в следващото такива граматични конструкции трябва да се избягват; в едно и също изречение може да има само една такава конструкция;

г/ В едно и също изречение не се допуска употреба и на прилагателно име, и на наречие – напр. *късен* и *късно*;

д/ В едно и също изречение не се допуска употребата на лични местоимения в различни падежни форми;

е/ В текстовете за ниво А2 да се употребяват само кратките форми на личните местоимения за винителен и дателен падеж;

ж/ Ако в текста се употребява лично местоимение от 2 л., мн. ч. като учтива форма, освен графичния непременно трябва да има и лексикален маркер, който да удостоверява, че става въпрос за едно лице;

з/ За предпочитане е притежателните местоимения да се употребяват с кратките си форми, за да се избегне необходимостта от съгласуване;

и/ Числителните имена се изписват с цифри; не се допуска употреба в едно и също изречение и на бройно, и на редно числително име;

к/ В едно и също сложно съчинено изречение се допуска употреба на глаголи само в едно време – сегашно или бъдеще;

л/ В бъдеще време да се употребяват само глаголи от несвършен вид – напр. *ще уча, ще пиша, ще говоря, ще зная, ще мога* и т.н.;

м/ Глаголи в минало свършено или в минало неопределено време следва да се избягват, тъй като преценяваме, че видовото разграничаване в българския език следва да се изучава с текстове за ниво В 1 и по-високо;

н/ Глаголът *ходя* да се използва само в конструкциите *ходя на...*;

о/ Видовите двойки глаголи *отивам* – *да отида*; *идвам* – *да дойда* да се избягват, а ако все пак се употребяват, то това да става с несвършения вид;

п/ Глаголите с неправилно спрежение като *ям* и глаголите, в които се проявява ятовият преглас, се употребяват, но е добре да са в такива позиции с оглед на задачите към текста, че от тяхното разбиране да не зависи правилното изпълнение на задачата;

р/ Глаголът *съм* се употребява в сегашно, бъдеще или минало време;

с/ Всички глаголи, използвани при съставянето на учебен текст за *четене с разбиране* за ниво А2, трябва да са в изявително наклонение и в деятелен залог;

т/ Препоръчително е да не се допускат множество смени на глаголното лице и число.

5.1.1. Системата на имената в БКЕ с оглед на граматическото съдържание на текстовете за *четене с разбиране*

Системата на имената в българския книжовен език е представена в различни граматически категории, сред които основополагаща е категорията *род*. Текстът за *четене с разбиране* по български език като чужд за ниво А2 съдържа съществителни имена и от трите граматични рода – мъжки, женски и среден. Трябва да се избягва употребата на съществителни имена, чийто родов признак не може да бъде разпознат по краесловието.

С оглед на категорията род при имената трябва да поставим проблема за съгласуването между същ.им., от една страна, и прил.им., числ.им. и прит.мест., от друга. В нашата концепция за съставяне на УИТ за ниво А2 се придържаме към следните критерии за използването на съгласувани конструкции:

1. Названия на известни и важни институции
2. Честотни словосъчетания от ежедневието на кандидатите
3. Честотни словосъчетания, които се употребяват и в професионалната област на кандидатите.

Грамматическата категория *число* на имената в българския език е представена с голям брой окончания. В текстовете за четене с разбиране за ниво А2 следва да се избягват формите за множествено число, които представляват изключения. Въпросът с бройното множествено число на съществителните и числителните имена от мъжки род е дискуссионен. В нашата концепция предлагаме да се последва традицията и бройната форма да бъде зададена чрез текстовете за *четене с разбиране* за ниво А2, тъй като тя присъства последователно във високочестотни според употребата си изрази.

Съвременният БКЕ единствен измежду славянските езици притежава морфологичната категория *определеност*, развита в парадигма, обхващаща всички имена и някои местоимения. Наличието на омонимия между членната морфема и някои окончания при имената се определя като предизвикателство както към преподавателя, така и към учещия БЕЧ. Конкретно в текстовете за *четене с разбиране* за ниво А2 преодоляваме посочения проблем според някои ограничения и в това се състои един от приносите ни към изграждането на система за продуциране на текстове за *четене с разбиране*:

1. Непознатите думи – същ.им. прил.им. и числ.им., трябва да имат неутрален граматичен облик(тук и по-нататък под *неутрален граматичен облик* разбираме имена, които присъстват в основната си форма) и да са разположени в нечувствителни части от текста. От техния граматичен облик и от тяхното място не трябва да зависи разбирането на текста или на части от него.

2. В едно и също изречение не се допуска употреба на имена във форма, съдържаща омонимни морфемии.

3. Задачата към текста за *четене с разбиране* трябва да е съобразена с граматическия му състав.

а/ В задача от типа „Множествен избор” не се допуска верният отговор да бъде непознатата дума; в дадените възможности за избор думите не трябва да съдържат омонимни морфемии;

б/ В задача за допълване на изречение от кандидата за ниво А2 се изисква да отговори с 1-2 думи. Когато тези думи са имена, въпросите трябва да са зададени така, че кандидатът да може да открие отговора в текста, без да се налага да прави граматични преобразувания;

в/ В задача за кратък отговор на въпрос, когато от кандидата се изисква да извърши граматично преобразуване, за да даде правилен отговор, възможностите трябва да бъдат граматично неутрални думи.

За разлика от членната морфема, която образува синтетична форма с определеното име, частиците за степенуване на прилагателните имена и на наречията *по-* и *най-* конструират аналитични форми, които, употребени в текстове за *четене с разбиране*, не представляват особена трудност за кандидатите.

Във връзка с омонимията, тук трябва да се спрем на още една такава проява в БКЕ, която затруднява чужденците при четене на текст на български език. Въпреки че синтактичната им служба е различна и те биха могли да бъдат разграничени в изречението именно според нея, кратките форми на притежателните местоимения и кратките форми на дателните лични местоимения са в пълна омонимия. В практиката си често попадаме на грешки, предизвикани именно от това явление. Един от нашите важни приноси с предлаганата в дисертационния труд концепция за *четене с разбиране* е, че граматичният материал присъства винаги в цялостен текст

и фокусът не е поставен върху граматичния облик на думата, а върху нейната употреба в контекста на даденото изказване, така че дори омонимните форми да бъдат правилно разбрани.

От тази гледна точка следва да направим кратък преглед и на мястото и ролята на въпросителните местоимения в тестовете за ниво А2 – В1. Самият УИТ за четене с разбиране за тези две нива не съдържа въпросителни изречения. Задачите към тях обаче може да бъдат въпроси, на които кандидатът трябва да даде кратък отговор. В нашата концепция именно това е пътят към усвояването на въпросителните изказвания на български език. По тази причина всеки въпрос в задача от типа „Множествен избор“ и от типа „Свободен отговор“ трябва да отговаря на няколко характеристики:

1. Ключовите въпросителни думи/ местоимения трябва да са различни. Това означава, че текстът трябва да е изграден така, че да предполага задаването на тези въпроси. Приемаме едно ограничение – въпросът за количество да е само един, тъй като цифрите не позволяват граматични преобразувания.

2. Въпросителни *ли* – изречения са недопустими. Мотивите да не допускаме използването на *ли-въпроси* са следните:

а/*Ли-въпросите* предполагат отговор *Да* или *Не*, без този отговор да следва от извършена от кандидата смислова или граматична трансформация.

б/*Понякога ли-въпросът* може да стане причина за проява на социална желателност от страна на кандидата. По тази причина в критериите за изграждане на текст за *четене с разбиране* сме поставили изискване за политическа, религиозна и пр. неутралност.

3. Въпросът *Защо?* в задачите към текстове за нива А2 – В1 да се използва само в *Множествен избор*, тъй като изискването за свободен отговор на този въпрос предполага по-голям обем от знания и умения за писмено изразяване. Разбира се, ако в текста съществува конструкция от вида ..., *защото...*, въпросът би могъл да се използва и в задача със свободен отговор, но в такъв случай кандидатът би повторил дословно текста, което прави упражнението непродуктивно.

Във връзка с изложеното приемаме за уместно да поставим на анализ и присъствието в текстове за *четене с разбиране* за нива А2 и В1 на отглаголните съществителни имена и на умалителните съществителни имена. Обикновено в учебниците и в учебните помагала по БЕЧ тези категории същ. им. „се появяват“ едва в нива В1 – В2. За студентите по медицина обаче те трябва да бъдат активни още в нива А2 – В1, тъй като много български биологични, химични, физични термини и терминологични словосъчетания са умалителни същ. им., а названията на

част от процесите и манипулациите в клиничната практика са отглаголни същ. им.

5.1.2. Глаголната система на БКЕ с оглед на граматическото съдържание на текстовете за четене с разбиране

В текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 и В1 глаголят е представен с граматическите си категории *лице, число и време*. В нашата концепция приемаме, че за ниво А2 е достатъчно да бъдат въведени на граматическо равнище *сегашно и бъдеще време*, а за ниво В1 – и *минало свършено и минало неопределено време*. Приемаме също, че с текст за ниво А2 може да се представи парадигмата за минало време на глаголите *съм, уча, говоря, пиша, чета*, но е добре тези конструкции да не стават обект на задачите за *четене с разбиране* към текста. В още по-голяма степен това се отнася за видовете двойки на глаголите.

Уместно е тук да отбележим още една последователна проява на явлението *граматична омонимия* в БКЕ, а именно последователното графично съвпадение между формите за 3 л., ед. ч., сег. вр. и аористните форми за 2 л., ед. ч. на глаголи и от трите спрежения, като в отделни случаи това явление обхваща и простите императивни форми за 2 л., ед. и мн. ч. Трудностите (а понякога и веселите ситуации), създавани от посоченото явление, се преодоляват чрез изграждането на подходящ контекст, както и чрез употребата на различни темпорални маркери.

Във връзка с глаголната система на БКЕ стоят и някои важни въпроси, свързани със синтаксиса на българското изречение. На първо място тук ще поставим експлицирането на подлога в изреченията, изграждащи текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 и В1. Един от основните критерии към текста е да не звучи изкуствено, а да възпроизвежда в максимална степен живия език. Затова не можем да си позволим всяко изречение да започва с местоимението, което имплицитно се съдържа във формата на глагола за съответното лице. Важно е обаче подлогът да бъде експлициран чрез синоними, за да се избягнат възможни грешки и проблеми с разбирането.

На второ място е уместно тук да се спрем и на явлението *удвояване на допълнението* в БКЕ. Това е една от главните характерни черти на българския език. С оглед на конкретната ни работа със студенти по медицина, чиято клинична практика изисква интензивно общуване с пациентите и задълбочена работа с автентични документи, приемаме за необходимо още в УИТ за ниво А2 да присъстват изречения, съдържащи споменатата конструкция. Това обаче означава, че граматичният обхват за ниво А2 трябва да бъде разширен с пълните форми на личните местоимения за винителен и дателен падеж, докато в съществуващите

учебници и учебни помагала по БЕЧ тези морфологични единици обикновено се представят с текстове за нива В1 и дори В2.

На трето място стои управлението на глагола, което, от своя страна, отново поставя на преден план въпроса за членуването на имената. Аналитичният характер на БКЕ предполага широка употреба на предлози. Нашата концепция за текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 и В1 предполага употребата прости изречения със структура *подлог – сказуемо – допълнение(пряко или косвено)*, като използването на съгласувани и несъгласувани определения, обстоятелствени пояснения и сказуемни определения трябва да бъде внимателно дозирана, за да не се затруднява разбирането на текста. Като се имат предвид омонимните отношения, в които влизат прил.им. от ср.р. и голям брой наречия (обстоятелствени пояснения в изречението), необходимо е да се съобрази употребата на тези две категории думи в един и същ текст. В учебната работа с текст за *четене с разбиране* вниманието на кандидатите трябва да бъде насочвано към предложните конструкции. Задачите към текстовете също трябва да бъдат съобразени с тази граматическа особеност на БКЕ.

На четвърто място е необходимо да преценим ролята и мястото на причастията като нелични глаголни форми в текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 – В1. Самоцелното изучаване на причастията като граматична категория е ненужно. В нашата концепция приемаме, че миналото деятелно причастие трябва да се представи като структурна част на минало неопределено време в текстовете за ниво В1. Що се отнася до сегашно деятелно причастие и до минало страдателно причастие, в текстовете за нива А2 и В1 те не присъстват, но в перспектива трябва да се въведат, тъй като в специализираните медицински текстове посочените езикови средства са с висока честотност. Поставихме това ограничение в нашата концепция, тъй като продължителните наблюдения в работата ни със студентите от МУ – Варна, показаха, че твърде често причастията, поради краесловните си съгласни в м.р., се смесват с прилагателните, което затруднява разбирането на текстовете. При изграждането на УИТ за *четене с разбиране* за нива А2 – В1 е необходимо да се мобилизират тези честотни езикови ресурси, които ще позволят на чужденците да осъществяват ефективна комуникация, без да бъдат обезсърчавани с «ужасно трудния» български език.

6. Лексиката на БКЕ с оглед четенето на текст по български език като чужд

Основополагащ е въпросът за лексикалния състав на УИТ за четене с разбиране по БЕЧ. Не по-малко важна е и комуникативната ситуация, в която се осъществява уменията *четене с разбиране*. Чрез системата ECL

ние предлагаме решение чрез цялостна концепция, въз основа на която изграждаме матрицата на УИТ за четене с разбиране.

Времето за изпълнение на задачите за *четене с разбиране* е еднакво и за двете нива (А2 и В1) – 35 минути общо за двете задачи. Целта на времето ограничение е уменията да бъде усвоено както в количествен, така и в качествен план. Това време се определя на базата на различни изследвания, които анализират способността на човека да възприема непознат писмен текст на чужд език. За да се осъществи комуникативният процес, възприемателят на текста трябва да притежава определени умения, които да реализира чрез целенасочено прилагане на комуникативни стратегии. Текстът, от своя страна, е необходимо да бъде структуриран така, че да позволи използването на комуникативните стратегии, чийто фокус е разбирането като продукт на интелектуалната активност. От тази гледна точка лексикалният състав на УИТ за четене с разбиране се определя като главен компонент в комуникативната ситуация (КС) на учебния час/ изпита. В обучението по *четене с разбиране* по БЕЧ изреченията в текстовете от учебниците за възрастни/ студенти постепенно се увеличават с натрупването на лексикалния и граматичния запас. Целта е да се постигне оптимум от около 50 срички в изречение от текст за ниво В1 по ОЕЕР. Общият брой на думите се увеличава в горната си граница при ниво В1, но средният обем е един и същ – максимумът за А2 и минимумът за В1 е 500 думи. Важно е да обърнем внимание и на изискването, което поставяме, в общия брой да се включат думите във въпросите от задачите към текстовете, както и думите от въвеждащата КС.

От казаното по-горе става ясно, че комуникативният подход при изграждането на лексикалната матрица на УИТ за *четене с разбиране* на БЕЧ предполага наслагването на две КС – от една страна, КС на учебния час/ изпита, а от друга – въвеждащата КС на УИТ. Очертават се източници на напрежение, които могат да бъдат преодоляни чрез игровия модел на *влизането в роля*. Именно в това се състои важността на въвеждащата КС към УИТ за *четене с разбиране*. Тя има за цел да увери обучаемите, че онова, което учат, не остава между четирите стени на езикови кабинет, а напротив, дава им практически знания и умения, които могат да използват както в ежедневието си/ бита си, така и в професията си. Въвеждащите КС са продуктивни и от гледна точка на формата на УИТ за *четене с разбиране*. На чужденците могат да бъдат предлагани – особено за ниво А2 – текстове от указателни табели, реклами, упътвания за употреба на различни уреди и вещи, ресторантски менюта и т.н. В този аспект съществуват добри модели не само в българската тестова традиция, но и в чуждата. Въвеждащата КС трябва да е колкото се може по-неутрална към етнически, религиозни и други стереотипи.

Определянето и структурирането на лексикалния състав на УИТ за *четене с разбиране* ние подчиняваме на необходимостта от

конструирането на комуникативни връзки между учебната КС и всекидневното битово и професионално общуване на чужденците, учещи български език. И тъй като експерименталната група на настоящото изследване се състои от студенти, ще посочим, че трябва да превърнем в езиков кабинет по български език цялото тяхно академично и социално-битово ежедневие, като им подадем съответстващи на техните нужди стратегии, похвати и дискурси.

Лексиката в текстовете за четене за нива А2 и В1 трябва да е честотна, но и да може да бъде подложена на две основни комуникативни стратегии на разбирането и бързото четене – *скиминг (skimming)* и *сканинг (scanning)*. Предлагаме ги, тъй като именно те осигуряват усвояването на *четенето с разбиране* не само като пасивно академично умение, но и като активна комуникативна дейност, позволяваща вписването на чужденеца в социалната и професионалната среда на новото му местоживееие. В този случай обаче е необходимо да се съобрази мястото на пропуснатите думи в изречението и граматическата категория, на която принадлежат. Началото и краят на изречението не са подходящи в този смисъл, тъй като кандидатът не разполага с опорна информация.

В последните години се възражда интересът към сугестопедичните методи на проф. Георги Лозанов. Без тук да ги подлагаме на критичен анализ, ще се спрем на два съвременни подхода, които, ако се прилагат за *четене с разбиране* по БЕЧ, по наше мнение притежават висок потенциал за ефективно овладяване на уменията. Целесъобразното четене, което се изисква от студента по медицина(и от лекаря, разбира се), предполага скоростта на тази дейност да бъде по-висока от обичайната. Както посочихме, кандидатите за нива А2 – В1 разполагат с 35 минути, за да прочетат по два текста, с дължина съответно 400 – 500 думи(общо със задачите) и 500 – 700 думи(общо със задачите). Едно малко изчисление показва, че студентът трябва да може да прочете и да разбере между 13 и 17 думи за една минута. Тази скорост би могла да се увеличи, ако се приложат методите *Динамично четене* и *Мисловни карти*. При първия от тях е необходимо да бъде ограничена т.нар. *субвокализация*, а именно – повтарянето на думите наум при четене. Това става, като активността се прехвърли от слуховия анализатор към зрителния. С помощта на очите студентите правят *ментална снимка* на текста и възприемат много повече информация за много по-кратко време. Комбиниран със *скаминг* и *скиминг*, този метод позволява по-висока ефективност при решаването на задачите към УИТ за *четене с разбиране*. Що се отнася до втория метод, *Мисловни карти*, той се основава на отдавна установения в медицинската наука факт, че в дясното полукълбо на човешкия мозък са разположени нервните центрове на въображението, цветовете, ритъма, пространството, а лявото отговаря за аналитичните способности, говора, линейността. Ако информацията бъде подредена в *мисловни карти*, които обединяват

символите (букви, числа) с цветове, картини и пространствено разположение, т.е. съгласуват и двата вида стимули, паметта се подобрява многократно. *Мисловните карти* представят йерархично информацията чрез използване на асоциации между думи, фигури, цветове, пространственост и т.н. Именно върху този теоретичен конструкт е основана и нашата идея за съвременен и иновативно помагало за *четене с разбиране* по БЕЧ.

Комуникативната компетентност на личността включва не само лингвистичен, но и социолингвистичен, и практически компонент. По тази причина текстовете за *четене с разбиране* в нашето виждане притежават разнообразна проблематика, представена в лексикален корпус, подходящ за равнището, в което се обучава съответният индивид. Приемаме, че няма пречка текст с медицинска проблематика например да се използва за обучение или пък за изпитване на студенти в ниво А2, но в такъв случай лексиката не бива да бъде строго специализирана. Важно е да посочим, че изборът на лексика, който извършваме при структурирането на текстовете за *четене с разбиране* на БЕЧ за нива А2 и В1, се ръководи от още три критерия (по-горе отбелязахме главния – честотност) – *достъпен фонетичен облик, принадлежност към изучени граматични категории и стилова неутралност*. Те могат да бъдат реализирани ефективно, ако се изхожда от целевата група и нейните социолингвистични и психолингвистични характеристики. Всяка учебна/ изпитна единица за *четене с разбиране* да съдържа два текста, които да изявяват два типа дискурс. Условно приемаме, че единият текст трябва да притежава обществена, а другият – лична проблематика, като – подчертаваме отново – формалните характеристики могат да бъдат различни – монолог, диалог, репортаж и т.н. С това, разбира се, трябва да бъде съобразен подборът на лексиката. Разнообразието дава възможност на всеки да представи своите постижения в областта, в която е по-силен, а освен това свежда до минимум културно-образователните различия между индивидите в групата за обучение по БЕЧ.

7. Учебно-изпитен текст и четене с разбиране

Студентите в групата притежават много различен езиков опит и причина за това е различното равнище както на езикова и комуникативна компетентност, така и на социолингвистичен опит. Този факт ни доведе до идеята за „проектно обучение”, което е приложимо във всяка една степен от обучението по български език като чужд и развива всяко едно от четирите умения.

Фазите в работата по проект са както следва:

1. Анализ на нуждите.
2. Откриване и определяне на тема.
3. Работа по проекта. Това е най-дълготрайната фаза, тъй като по време на работата е необходимо да се планират дейностите и времето за изпълнението им, да се събере и обработи информацията, да се разпределят ролята и да се подготвят материалите.
4. Пилотиране на материалите. На този етап участниците в проекта разменят ролята си. Прави се анализ на получените резултати и на честотността на допуснатите грешки. Ако е нужно, текстовете и задачите към тях се коригират.
5. Презентация. Това е фазата, в която проектът се реализира в обучението на кандидатите.
6. Обсъждане на проекта и усъвършенстване.

Продуктът на проекта е матрица на текст. Изпитният текст и текстът за упражнение трябва да отговарят на установените и апробирани критерии:

1. Брой думи;
2. Лексико-граматична характеристика на думите: прости, сложни, производни и т.н.
3. Ключови думи: те изграждат семантичното ядро на текста и кандидатът трябва да е в състояние да ги открие и да ги използва, за да постигне разбиране при четенето и решаването на задачите;
4. Тема на текста: в изпитните материали и в тези за упражнение се задават по два текста, като единият е с по-широка обществена проблематика, а другият е с индивидуална насоченост.

От синтактична гледна точка изискване към текстовете за нива А2 и В1 е да съдържат прости съобщителни изречения, без нарушения в словоредата и без обособени или вметнати части. Използваният пунктуационен знак е точката в края на изречението, почти не се допускат синтактични конструкции, които изискват употребата на запетайки. Изключение правят изброяванията, но и за тях съществува ограничение – не повече от три думи. Ако в текста има съкращение или абревиатура, то те трябва да са общоупотребими и познати. Необходимо е да посочим и значението на графичното оформяне на текста. Дидактическата задача се поставя в *италик bold*, а текстът, моделът и другите реквизити – в таймс ню роман.

ТРЕТА ГЛАВА. ПРОЕКТ ЗА УЧЕБНО ПОМАГАЛО

1. Структура на учебно помагало по системата ЕСЛ. Част *Четене с разбиране* за нива А2 – В1

Дефинирането на понятието *комуникативна среда* в чуждоезиковото обучение и в частност в обучението по *четене с разбиране* по български език като чужд е процес, който преминава през структурирането на една идеална класна стая, чиито материални и нематериални елементи и фактори са равнопоставени във фокуса на основополагащата развиваща цел – овладяването на уменията *четене с разбиране*. За изучаващия български език като чужд класна стая е не само езиковият кабинет. Класна стая са улиците с табелите и рекламите, гарата, летището, ресторантът, таксито, административните служби и т.н. Хипотезата ни е, че четенето на чуждия език е първата стъпка към социалната адаптация на чужденеца в новата за него среда. Наличието на удобни банки и столове в езиковия кабинет е също толкова важно, колкото и методологически и дизайнерски правилното оформяне на учебните помагала и стратегическият подбор на текстовете и задачите за четене. Осмислянето на елементите на класната стая като неделими части в системна обвързаност води до допускането, че комуникативната среда представлява цялостният – материален и нематериален – контекст на комуникацията при чуждоезиковото обучение.

2. Учебни единици

Под *учебна единица* в този смисъл отгук нататък ще разбираме структурирано и многократно използваемо учебно съдържание, т.е. *учебна единица* е всеки отделен ресурс (книга, текст или курс), създаден за постигане на конкретна учебна цел. В учебното помагало по *четене с разбиране* учебни единици са текстовете и задачите към тях, оформени според създадената и апробирана от нас матрица по системата ЕСЛ. Всяка учебна единица съдържа 2 текста, като към всеки от текстовете са приложени 10 задачи. Преди всеки текст е формулирана кратка КС.

Учебното помагало по *четене с разбиране* е предназначено за целенасочена подготовка в условията на груповата работа в класната стая за явяване на изпит за сертифициране на знанията и уменията по БЕЧ. Затова приемаме за нецелесъобразно в него да се предлагат нови или да се актуализират стари граматически знания. Предвиждаме текстовете да бъдат придружавани от малки визуални стимули като диаграми, схеми, емотикони и др., за да бъде улеснен пътят на кандидатите към разбирането на текста. Самите текстове са така структурирани и представени, че дават възможност да се ползват като отправна точка за упражняване и на другите умения – слушане с разбиране, говорене и писане. При продуцирането на текстовете (по-горе казахме, че за нива А2 и В1 автентични текстове не са

подходящи и посочихме причините за това) следвахме пътищата за изграждане на лексико-тематични полета и на номинативни вериги, така че въпреки малката дължина да бъде постигната свързаност на текста, която от своя страна да осигури възможност за ясна последователност на задачите към него. Основните подходи, които използваме, за да постигнем характеристиката *свързаност*, са следните:

1. Лексикално повторение;
2. Употреба на местоимения;
3. Употреба на синоними;
4. Преобразуване на части на речта.

3. Дължина на текста

Тъй като изхождаме от принципа, че всички реквизити на дадена учебна единица трябва да се използват в обучението, в общия брой думи включихме и броят на думите в задачите и във въвеждащата КС. Добре е да отбележим и въпроса за дължината на думите и изреченията в него. При съставянето на текст за нивата А2 и В1 от едно синонимно гнездо избираме думите с достъпни за конкретната публика фонетичен облик и дължина. Същото се отнася и за изреченията – в текстовете за *четене с разбиране* за нива А2 – В1 се използват кратки съобщителни изречения, със „стандартен” словоред. От синтактична гледна точка в материалите за ниво В1 е допустимо да присъстват сложни съставни с подчинени определителни изречения, сложни съставни с подчинени обстоятелствени изречения, както и сложни съставни с подчинени допълнителни изречения, но за ниво А2 текстовете са изградени предимно от прости изречения, а понякога се използват и сложни съчинени изречения.

4. Проблематика

Подборът на проблематиката в текстовете за *четене с разбиране* е съобразен както с тематични области по нива, така и със зададените параметри и критерии за изграждане на УИТ по системата ЕСL. Също толкова важно е, че проблематиката на предлаганите текстове е съобразена със социалната и професионалната позиция на потребителите.

5. Дизайн

Учебникът е синтетичен продукт, в който текст и изображение не могат да бъдат отделяни механично. Шрифтът обслужва конкретна методология. На първо място шрифтът трябва да зависи от нивото на овладяване на уменията четене при изучаващите български език като чужд. При по-ниските равнища традиционно се използват серифни шрифтове, защото се приема, че текст, написан с такъв шрифт, се чете по-

бързо поради спецификата му. Различните шрифтове на страницата трябва да бъдат сведени до минимум и използването им да бъде съобразено със същността на предлагания учебен материал. В обучението по *четене с разбиране* по български език като чужд *пиктограмите* могат да бъдат отличен помощник в овладяването на нова лексика и граматика, тъй като сред тях има унифицирани в световен мащаб символи – например пътните знаци, табелите, указващи болница, ресторант, музей и т.н.

6. Система от задачи за развиване на уменията *четене с разбиране*

Същността на прилаганата в университетското обучение по български език като чужд система се състои в типовете задачи, които се предлагат на кандидатите. Те се обособяват в две големи групи:

1. Обективни задачи;
2. Полуобективни задачи.

Обективните задачи са такива, чието оценяване е обективно, т.е. основава се върху наличието на дистрактори. *Полуобективните задачи* предполагат продуциране на собствена писмена реч от кандидатите, като мотивацията за нея идва от текста за четене с разбиране и от един пример, който се задава като модел – номериран с 0 и обособен в рамка със сиво оцветяване. Специфично изискване към примера е той да се основава върху информацията от първото или второто изречение на дадения текст. При този тип задачи оценяването е полуобективно, тъй като оценителят/проверяващият не разполага с дистрактори. В един обучителен или пък изпитен тест за частта *четене с разбиране* се поставя изискването задачата към единия текст да бъде обективна, а към другия – полуобективна, така че да се постигне максимално коректна оценка на езиковото равнище на съответния кандидат. Чрез задачите за *четене с разбиране* в академичния час се формират интелектуални умения, като се използват различни логически операции, напр. *сравнение, граматическо преобразуване* и т.н. Правят се изводи, които се реализират в писмена форма, а обучаваните възприемат част от материала самостоятелно. Казаното по-горе ни води до твърдението, че и обективните, и полуобективните задачи по системата ECL дават възможност за развиване на уменията *четене с разбиране* по български език като чужд.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложеният дисертационен труд установява в теоретико-приложен аспект основните параметри на *четенето с разбиране* по БЕЧ. В него се представя цялостна научнообоснована стратегия за проверка на посоченото умение като комуникативна компетентност. Формулират се основни теоретични принципи, определят се конкретни практически детайли и се създават модели за тестови задачи, тестове и текстове за *четене с разбиране* по БЕЧ. Водещият нормативен документ, върху който се основава изследването, е ОЕЕР.

В съответствие с основните цели и конкретните задачи можем да направим следните изводи:

1. Обучението по *четене с разбиране* изисква комплексен подход, основаващ се на съвременни, сигурни и надеждни комуникативни стратегии за постигане на ефективно овладяване на уменията както в пасивен, така и в активен план.

2. Системата за тестване и сертифициране ECL е най-подходящият инструмент за постигане на социално и професионално включване на чужденците, обучавани в българските медицински университети. Създадените специално за БЕЧ текстове по *четене с разбиране* с комуникативни тестови задачи обхващат основните параметри на комуникативната компетентност

3. Научният подход при създаването, изпробването, прилагането и оценяването на учебно-изпитните текстове и тестове за *четене с разбиране* по БЕЧ изисква теоретичнообоснована технология, процедури и методика. Това означава формулиране и систематизиране на параметрите на комуникативната компетентност и уточняване на критериите за постигане на комуникативната цел; изработване на матрица за текст и дефиниране и спазване на установените с нея принципи; конкретизация и операционализация на целите на обучение и тестване и изработване на тестове за *четене с разбиране*.

4. Съвременното понятие *учебно-изпитен текст за четене с разбиране по БЕЧ* се определя от целенасоченото планиране, организиране и структуриране на взаимнодопълващи се езикови задачи в единен комплекс, чието съдържание и формат напълно отговарят на реални езикови потребности. За адекватно тестване на уменията *четене с разбиране* по БЕЧ текстът и тестовите задачи към него трябва да бъдат преди всичко *комуникативни* по характер; *продуктивни* по начин на езиковата изява; *интегрирани* по обхват на знания, умения и програмен материал; *критериално ориентирани* по научен подход и стратегия на оценяване; *писмени* по форма на провеждане, но допълнени с възможност за реализиране на *устна продукция*.

5. Продължителното изследване, сравняване, анализиране, описване и систематизиране на различни текстове за *четене с разбиране* даде възможност за изграждането и прилагането на система от оригинални задачи със съответната специфика.

6. Качествата на текстовете за *четене с разбиране* и езиковите задачи към тях трябва да се доказват чрез надежден системен експеримент с адекватно обхващане на всички параметри на изследваното умение.

Езиковите умения трябва да осигуряват независимост и мобилност на потребителите, като научните интереси в перспектива могат да бъдат насочени към т.нар. *blended learning* – смесено обучение, което позволява на обучавания да постига ефективни резултати в комуникацията на чужд език благодарение на отчасти онлайн доставката на съдържание и инструктаж. Методите на преподаване *лице – в – лице* могат да бъдат комбинирани с компютърно администрирани дейности, така че да се персонализират както обучението, така и оценяването.

ПРИНОСИ

Приносите на дисертационния труд могат да бъдат систематизирани така:

➤ Анализирани са проблемът за *четенето с разбиране* като комуникативна компетентност и *четенето с разбиране* на БЕЧ в диахронен и синхронен план.

➤ Систематизирани са различните типове задачи за *четене с разбиране*.

➤ За първи път в България се анализира последователно проблемът за българската граматична омонимия и омография и за мястото на това явление в предлаганите учебно-изпитни текстове и тестове за *четене с разбиране* по БЕЧ.

➤ Описани са иновативните комуникативни стратегии за изграждането на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ в академична среда.

➤ Апробирани са иновативните комуникативни стратегии за изграждането на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ в академична среда.

➤ Извършен е качествен и количествен анализ на резултатите от апробацията.

➤ Формулирани са съвременни критерии за проверка и оценка на уменията *четене с разбиране* на БЕЧ.

➤ За първи път в България е анализиран въпросът за оформлението на учебниците и учебните помагала с оглед на целите и задачите на обучението, тестването и сертифицирането по БЕЧ.

➤ За първи път в България се разработва система от обучителни материали изцяло на базата на системата ECL.

Списък на публикациите по темата на дисертацията

- 1. Интернационални префикси и суфикси в медицинския текст** В: *Trakia journal of sciences*, 2008, Volume 6, Number 4, стр. 151-153 ISSN: 1312-1723 в съавторство с Катерина Пенева
- 2. Интерактивни методи в обучението на чуждестранните студенти по специализиран български език в подготвителен курс** В: *Езикът-феномен без граници*, Варна, 2008, стр.157-160 ISBN: 978-954-9685-43-5 в съавторство с Катерина Пенева
- 3. За някои специфични грешки в устната и писмената продукция на турските студенти при изучаването на български език в подготвителен курс** В: *Езикът-феномен без граници*, Варна, 2008, стр. 246-249 ISBN: 978-954-9685-43-5 в съавторство с Катерина Пенева
- 4. Развиване на комуникативните умения на студентите чужденци чрез овладяване на езикови формули в обучението по общ български език** В: *Сборник научни статии „Език, култура, идентичност”*, т.ІІ, Шумен, 2010, стр.187-196 ISBN 978- 954- 400- 282-4 в съавторство с Катерина Пенева
- 5. Семантика на глаголите за движение в медицинския текст** В: *Продуктивни езикови умения за академични цели*, Варна, 2011, стр. 70-74 ISBN: 978-954-9685-64-0 в съавторство с Катерина Пенева
- 6. Developing specialized linguistic competence in foreign students studying medicine** В: *Proceeding from the International Conference The language of Medicine – from Its Genesis to the Culture and Ethics of Communication* Rijeka, 2012, стр. 591-601, ISSN 1847-6376 в съавторство с Катерина Пенева и Евдокия Скачева – Шопова
- 7. Съвременни стратегии за развитието на уменията четене за тестов формат ECL** В: *Езикът във времето и пространството. Материали от Единадесетата конференция по социолингвистика София, 26 – 27 октомври 2012 г.*, стр.206 – 216 ISSN 1314-5401, Велико Търново 2014

8. **Обективните и полуобективните задачи в изпитната система ЕСL като средство за развиване на уменията четене с разбиране.** В: *Сборник с доклади от кръгла маса „Езиковото обучение днес – защо, за кого и как?“*, стр. 201 – 208, Варна, 2013, ISBN 978-954-21-0669-2

9. **Комуникативна среда за четене с разбиране на български език като чужд** В: *Сборник Юбилейна научна конференция «50 години – врата към образованието и прозорец към света»*, стр. 409 – 415, София, 2013, ISBN 978-954-07-3610-5

10. **Лексикалният обхват на учебно-изпитните текстове за четене с разбиране по български език като чужд (нива А2 – В1 по ЕСL) в комуникативен аспект** В: *Сборник научни доклади от конференцията «Психология в медицината»*, стр. 185 – 190, ISBN 978-954-305-375-9, Стара Загора, 2014

Авторката изказва своите искрени благодарности на научния си ръководител доц. д-р Виолета Тачева, на проф. д-р Йовка Тишева, доц. д-р Красимира Алексова, доц. д-р Гергана Дачева и всички членове на катедра „Български език” от Факултета по славянски филологии при СУ „Св. Климент Охридски”, на колеги и служители от Медицинския университет – Варна и Софийския университет, както и на семейството си за безусловната подкрепа, доверието и отзивчивостта при създаването на тази дисертационна работа.

