

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ

КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА

Нели Цветанова Стефанова – Богданска

**ФУНКЦИОНАЛЕН МОДЕЛ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В
ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА**

*(С ОГЛЕД НА ЦЕЛЕВА ГРУПА ОТ СТУДЕНТИ В УНИВЕРСИТЕТ „L' ORIENTALE“, НЕАПОЛ,
РЕПУБЛИКА ИТАЛИЯ)*

АВТОРЕФЕРАТ

*на дисертационен труд за присъждане на образователната и научна степен
„доктор“*

Област на висшето образование: *1. Педагогически науки*

Професионално направление: *1.3. Педагогика на обучението по...
(Методика на обучението по български език)*

Научен ръководител: *професор д-р Татяна Гаврилова Ангелова*

Рецензенти: *проф. д-р Ангел Маринов Петров
проф. д.п.н Галя Михайлова Христозова*

София, 2014

Дисертационният труд е обсъден и насочен за публична защита от научно жури на разширено заседание на Катедрата по Методика към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ на 17.10.2014 г.

Дисертационният труд „Функционален модел за изучаване на български език в интеркултурна среда“ съдържа 245 страници, от които 193 са основен текст, 12 са библиография и 40 са приложения. Библиографията включва 155 източника, от които 84 на кирилица, 61 на латиница и 10 интернет източника. Списъкът на авторските публикации съдържа 3 заглавия.

Научно жури: проф. д-р Ангел Маринов Петров
проф. д.п.н Галя Михайлова Христовова
проф. д-р Татяна Гаврилова Ангелова
проф. д.п.н.Маргарита Георгиева Христова
доц. д-р Виолетка Горанова Тачева

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 25.03.2015 г. от 13.30 часа в Конферентна зала – Ректорат на Софийския университет „Свети Климент Охридски“, бул. „Цар Освободител“ №15, град София

СЪДЪРЖАНИЕ

I. Обща характеристика на дисертационния труд.....	4
Актуалност на разглеждания проблем.....	4
Мотиви за избора на темата на дисертационното изследване.....	4
Цел на дисертационното изследване.....	5
Обект на изследването.....	6
Предмет на изследването.....	6
Хипотеза.....	6
Методи на изследване.....	6
II. Кратко съдържание на дисертационния труд.....	7
Глава първа: Въвеждане в изследването. Опитното обучение като метод на изследване и апробация на модела за изучаване на език в интеркултурна среда.....	7
Глава втора: Цел, задачи и съдържание на модела на обучение по български език за чужденци (студенти в университет „L’Orientale“, Неапол).....	13
Глава трета: Интерактивни методи и образователни технологии в рамките на модела за обучение по български език за чужденци (студенти в университет „L’Orientale“, Неапол).....	22
Глава четвърта: Оценяване и самооценяване на постиженията при изучаване на български език в рамките на модела за обучение на чужденци (студенти в университет „L’Orientale“, Неапол).....	25
III. Изводи.....	36
IV. Научни приноси на дисертационното изследване.....	41
V. Библиография.....	42
VI. Списък на научните публикации по темата на дисертационния труд.....	45

Кратко съдържание на дисертационния труд

Дисертационният труд е структуриран в заглавна страница, съдържание, увод, четири глави, декларация за оригиналност и достоверност на резултатите и приносите, 6 приложения, библиография, включваща 155 източника. В основния текст се съдържат 2 диаграми и 5 таблици.

I. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Актуалността на темата за изучаване на втори, трети език (в случая български за италианските студенти) в интеркултурна среда се определя от стремежа да се идентифицират най-важните умения и компетентности за гражданите на ЕС, като тези умения и компетентности са продукт главно на образованието. Това постави началото на дълбоки промени, които обхващат както целите, задачите и съдържанието на учебния процес, така и иновативния и интерактивния характер на методите на обучение. В този контекст все по-голям интерес предизвикват функционалните модели за изучаване на езиците, практикувани в обединена Европа, с оглед на конкретните техники и похвати на преподаване и учене в интеркултурна среда. Това изследване отговаря на тази потребност, разглеждайки организацията, съдържанието и методиката на обучение по български език в целева група от студенти в университет „L’Orientale”.

Мотиви за избор на темата. След 2007 година имахме възможността да посещаваме лекции по италиански език в университет „L’Orientale“ и да се запознаем с преподаването и на български език. Видяното в учебните групи провокира професионалния и научния ни интерес, в резултат на което проблемът за конструиране на функционален модел за изучаване на български език в интеркултурна среда стана тема на индивидуалната специализация към Катедрата по Методика на Факултета по славянски филологии при СУ. Подготовката на дипломната работа, с всичките ѝ несъвършенства, затвърждава убеждението, че е необходимо да се продължи за по-конкретно и задълбочено изследване под формата на свободна докторантура.

Стремейки се да постигнем приемственост и полезност в своята работа, си поставихме за цел да се запознаем с опита от реално провеждано обучение по български език. Положихме усилия да проучим в дълбочина методиката на преподаване в развитие, както и адаптацията и днешната мотивация на италианските студенти за изучаването на български език. Изборът ни се спря на университет L’ Orientale в Неапол поради две причини:

Първо – влиянието на традицията. Обучението по български език тук започва през миналия век, продължава и до днес. То води началото си от известния италиански славист Енрико Дамиани, който посвещава целия си живот на езиковото и културно единение между България и Италия.

Второ – влиянието на настоящето. В университета продължава обучението по български език, развиват се научни връзки и се осъществява обмен със Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

При избора на тема за докторантурата си даваме сметка, че проблематиката за създаване на функционални модели на езиково обучение е многократно изучавана и анализирана, наличен е значителен теоретичен и практически опит, отнесен към модела на обучението по български език за чужденци. Но в същото време, след влизането на страната ни в Европейския съюз и разширените възможности за свободно движение и духовен обмен между страните членки, тя придоби нова актуалност и звучене. Разпространението на българския език се превръща в значителен фактор за изграждането на културни, научни, социални и икономически мостове между нашата страна и другите европейски народи.

Цел на дисертационното изследване. Водещата цел е на базата на практически опит да се разработи и обоснове теоретично експериментална система от интерактивни методически средства за езиково обучение, за развитие на критично мислене и мотивирана активност на студентите от целевата група в университет „L’Orientale“ Неапол. На основата на методически обосновани проучвания да се конструира функционален модел на преподаване и учене на български език в интеркултурна среда, отразяващ съвременното състояние на лингвистиката, методиката, педагогиката и възрастовата психология, осигуряващ оптимални средства за успешно усвояване на българския език от граждани и на други европейски държави. Практико-приложната страна на изследването включва диагностика и анализ на индивидуалните особености и груповата мотивация на студенти от конкретен италиански университет за изучаване на български език в интеркултурна среда. Целта се декомпозира на следните задачи:

- да се проучи наша и чужда литература по изследваните проблеми за изучаване на български език като чужд в българска и небългарска речева среда;

- да се проучат нагласите на студентите от целевата група да изучават български език;
- да се конструира модел за опитно обучение на целевата група;
- да се конструират дейности и ресурси, обслужващи модела, вкл. оценяването на очакваните резултати от приложението му;
- да се анализира съдържанието на съществуващи учебни програми и използваните учебници и помагала за преподаване на български език като чужд, както и формите и методите на обучение; да се проучат данни от занятия по български език като чужд на живо и онлайн и да се установи до каква степен занятията съответстват на целите на обучението, на обективните условия и на очакванията на конкретната студентска група;
- да се определи кои методически решения са функционални в условията на интеркултурна среда и да се апробират нови методи и похвати на преподаване;
- да се изследват мотивите, интересите и очакванията на студентите от университет „L’Orientale”, изучаващи български език като чужд;
- да се формулират препоръки, които да залегнат при създаването на функционалния методически модел, съответстващ на целите на обучението и на мотивацията на студентите.

Обектът на това изследване е процесът на обучение по български език на чужденци в интеркултурна среда.

Предмет на изследването е системата от методически средства за формиране на комуникативни умения (начално владееене на български език; говорене и създаване на кратки писмени текстове), формиране на знания за езика, чрез които да се коригират и предотвратяват грешки при неправилна и неуместна словоупотреба; да се овладяват норми на книжовния български език от целева група обучаеми.

Хипотеза: Ако бъде създадена система от методически средства за опитно обучение на целевата група, система, която да включва интерактивни методи за обучение по български език като чужд, за развитие на критическо мислене и мотивирана активност на студентите от целевата група, то набелязаните цели на обучението им ще бъдат постигнати успешно, а задачите на обучение ще бъдат решени адекватно.

Методите на изследване се основават на съдържателен и структурен анализ на специализирана литература; на причинно-следствените връзки между мотивация,

действие и резултат в процеса на опитното обучение. Сред тях може да бъдат посочени: тестово оценяване; анкети за нагласите на студентите; формални и неформални интервюта и разговори с целевата аудитория; включено и пряко наблюдение за дейността на обучаемите и на лектора; контент - анализ на учебни материали, използвани в обучението по български език на чужденци; опитно обучение.

II. КРАТКО СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Глава първа: Въведение в изследването. Опитното обучение като метод на изследване и апробация на модела за изучаване на език в интеркултурна среда

В глава първа се разглеждат най-разпространените в теорията определения за метод, методика, обучение и интеркултурна компетентност, които чрез опитно обучение да се операционализират в съответен модел за обучение.

Същността на това изследване изисква да се уточни съдържанието, с което ще се употребяват в настоящето изложение основни термини като: методи на обучение, интеркултурна среда и интеркултурна компетентност, разкриването и усъвършенстването на които са негова цел и съдържание.

Както е известно, методиката на обучение поставя акцент върху пътищата, начините и средствата за постигане на качествено обучение. Известно е също и че методиката на обучение си поставя за цел да даде отговор на три ключови въпроса: Защо да се учи, какво да се учи и как да се учи. Нерядко в педагогическата литература границите между двете понятия методика и метод се размиват. За нуждите на изложението ще направим уточнение. „Понятието методика на обучение е свързано с практическата страна и конкретната цел на обучението, което по своята същност е интегрален процес, включващ средства и похвати от различни области на познанието - педагогика, психология, философия, социология, масови комуникации и други, които се използват съвместно“. (Пашова, 2009: 3)

От своя страна, метод на обучение е комплексно дидактическо понятие, което включва начин и средства за постигане на конкретна познавателна цел.

Поради факта, че в специализираната литература съществуват многобройни дефиниции за методи на обучение, както и класификации на методите, за нуждите на дисертацията са предпочетени утвърдени схващания, които се представят по-подробно. И. Лернер защитава становището, че броят на методите на обучение като дидактическо явление е строго определен, а разнообразието на методите на обучението в практиката се дължи на различните форми за реализация на общодидактическите методи, броят на които може да бъде неограничен. Той разграничава шест дидактически метода: обяснително-илюстративен или информационно - рецептивен; репродуктивен; проблемно изложение; частично-изследователски или евристичен; изследователски; метод за стимулиране на потребностите и мотивите, на емоционално-ценностното отношение на обучаемите. Всеки отделен метод изпълнява специфични функции, прилага се при усвояване на различни видове (компоненти) на учебното съдържание и обуславя определен характер на познавателната дейност на обучаемите.

За предмета на изследването е важно да се открият и анализират и няколко базови и взаимнодопълващи се определения за обучението: организиран начин за придобиване на знания; организиран начин за взаимодействие със света /Biggs,1999/; активен процес на конструиране на знания /Duffy Cunningham, 1996/; подпомагане на обучаемите в процеса на усвояване на света /Laurillard,2002/; целенасочено взаимодействие на преподавател и обучаеми, което по някакъв определен и предопределен начин увеличава знанията и уменията на обучаемите /Ritchie Hoffman,1997/

Динамиката и глобализацията на чуждоезиковото обучение дават нов живот и съдържание на интерактивните методи на обучение. Независимо от силната национална педагогическа традиция, в Италия под влиянието на американски, английски и френски педагози днес като най-актуални иновативни и интерактивни методи на обучение студентите в италианските университети възприемат: брейн-сторминг /А.Осбърн/; синектика /Дж.Тордън/; инвертика /А.Кауфман, М.Фюстие, А.Древо/; чек-лист /А.Осбърн/.

През последното десетилетие на миналия и началото на този век ново развитие получава понятието – интеркултурна компетентност. От езикова гледна точка това е интеркултурна комуникативна компетентност /М.Байръм – *Common European Framework of Reference for Languages, Starkey, 2000: 25*/, която се изразява в изучаването и използването на втори и трети език, различен от майчиния и националния, и по същество е комуникативно умение на чужд език от гледна точка на ключовите компетентности /Лисабонски договор, 2000г./.

В контекста на езиковото обучение интеркултурната компетентност е способност за установяване и поддържане на успешни междуличностни контакти с представители на различни културни групи – езикови, етнически, религиозни. Подобно е становището на Димитър Веселинов, който посочва: „Независимо от националните особености основните цели на тази политика са: създаване на условия за развитие на многоезицието; чрез мотивиране на европейците да постигнат определено равнище на владеене на няколко чужди езика /минимум два, освен родния/; чрез разнообразяване на езиците, които се предлагат за изучаване в държавната образователна система; чрез развитието на гъвкава система за чуждоезиково обучение, която да позволява паралелно или последователно им изучаване“. /Веселинов. 2005/.

В методиката на обучение по български език (МОБЕ) е популярна идеята на Кирил Димчев, че обучението по български език е обучение по култура. Овладяването на интеркултурни компетентности обективно се свързва с обучението по чужд език и е насочено към осмислянето на културни концепти, характерни за съответната чужда култура, т.е. интеркултурните компетентности, формирани чрез обучението по чужд език, са насочени към конкретна култура, към конкретен език. Важно е да се подчертае, че интеркултурното образование се осъществява на основата на базисни знания: за езика и езиковата система; за комуникативния процес; за понятията комуникативна ситуация и прагматичен контекст; овладени дискурсни техники за създаване на текст и стратегии за възприемане на текст. Водец метод за обучение по български език в светлината на интеркултурното обучение е проектно ориентираното обучение, например: осъществяване на междупредметни връзки български език -география,

български език - история, български език - чужд език, български език – информатика, както и вътрешнопредметната връзка български език – литература.

Във втората част се разкриват същността и съдържанието на опитното обучение, разглеждат се основните типове обучаеми като основа за индивидуален подход в интерактивното обучение.

Алгоритъмът на този вид обучение се основава на методи, които доближават занятията за овладяване на лингвистични знания и за развитие на първоначални комуникативни умения по български език със занятия по разбиране и осмисляне на извлечената информация. В съдържателен план той включва: разпознаване на съдържащата се в текста информация; анализиране на смислите на думите и изразите; пресъздаване и интерпретиране на смисъла чрез речева комуникация – писмена и устна; оценка и самооценка на езиковите знания и способности.

Опитното обучение е проведено в университет „L’Orientale“ Неапол с целева група от 15 студенти, от октомври 2013 до март 2014 година. То е осъществено в следната последователност: подготовка на целевата учебна група и изследваните лица за провеждане на опитното обучение за апробиране на модела за обучение - октомври-декември 2013 г.; провеждане на групово занятие с използване на интерактивни методи на обучение - януари-февруари 2014 г.; провеждане на повторен тест за оценка на ефективността на проведеното опитно обучение - март 2014 г.

Опитното обучение със студентите, изучаващи български език като чужд, е насочено към:

- изучаване и оценка на индивидуалната и груповата мотивация чрез анкетна карта за изготвяне на езиково портфолио;

- диагностициране и проучване на формите и методите за обучение по български език като втори или трети и взаимовръзката му с изучаването на други славянски езици, основно руски, полски, чешки;

- определяне на методите на обучение, които са функционални за тази аудитория – като продължение на националната практика за езиково обучение, като сходство и различие на езиците. Апробиране на нови методи и похвати за преподаване;

- използване на ефективни изследователски похвати: причинно-следствен анализ на мотивацията, дейностите и резултата от тях; включено наблюдение; формални и неформални интервюта;

При избора на съдържанието на опитното обучение и методиката му на провеждане със студентите от университет „L’Orientale” в Неапол, Република Италия, освен особеностите на езиковата ситуация е необходимо да се отчетат и редица обстоятелства, продиктувани от спецификата на аудиторията от гледна точка на социолингвистиката и психолингвистиката.

От социолингвистична гледна точка при оценката на аудиторията и избора на съдържанието и методиката на преподаване следва да се отчитат: езиковите познания, възрастовите особености, образователното ниво, формата на обучение, културното равнище, както и желанието за комуникация без използване на трети език, чужд и за двете страни /приоритетно английски/. Като се отчита това обстоятелство, за нуждите на изследването е подготвена анкетна карта за основните личностни и езикови характеристики на всеки обучаем от целевата група.

От гледна точка на чуждоезиковото обучение университет „L’Orientale” в Неапол има една особеност. Той е създаден с желанието и стремежа да бъдат изследвани и съхранени културата, историята и езиците на Източна Европа, Средиземноморието и прилежащия им арабски свят. Това определя широката интеркултурна среда на учебните групи, които се състоят от представители на много националности, и по-високата мотивация на студентите.

Първата стъпка на настоящото изследване включва изучаване и оценка на мотивацията и предпочитанията на типа обучаеми. Тези елементи, от своя страна, определят избора на подходящи комуникативни стратегии. Важен принос за изясняването на този психолингвистичен проблем чрез въвеждането на идеи от американската традиция в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение има

К.Томова. Позовавайки се на изследванията на Д. Колб и Дж. Барш, тя извежда показателите, включени в анкетирането на обучаемите, с цел да се определи какъв тип са. Задават се въпроси, които целят установяване на стила на учене, поведението при неактивност, при нова ситуация и по време на комуникативния процес. Например – помня повече, като слушам, а не като чета; помня повече, когато записвам или преписвам; помня само прочетените интересни неща и т.н.. Определянето на типа обучаеми по тези принципи е от голямо значение при разработването на учебните стратегии за развитие и използване на рецептивните умения, които са част от комуникативните стратегии по-късно при реалното общуване на чужд език. К. Томова цитира три групи обучаеми: kinesthetic; vizual и auditory /1999,с.174/

Кинестетичният тип обучаеми активно действат в учебния процес, изискват динамика и усвояват бързо лексиката, свързана с конкретни неща. Визуалният тип обучаеми овладяват по - ефективно учебния материал чрез гледане и демонстрации. Аудиторският тип обучаеми учат чрез вербални инструкции, чрез слушане.

В работата по докторантската теза важно място заема практическото опитно обучение. Този тип занятия включват теми както от програмното съдържание на обучението по български език, така и ежедневни теми. Например: Проектното задание за симулативната игра, посветена на традициите и ритуалите в българската Коледа, включва дейности като планиране на цялостната организация на празника: посещение в магазина и закупуване на необходимите продукти за коледната трапеза; подреждане на масата; украса на дома; поздравления и ритуали; музика и танци; църковни обичаи и традиции. Така същността на празника разкрива нов набор от понятия и изрази, диалози, правила на поведение, обичаи от различна култура. Тази форма се оказва интересна и ефективна за обучение и за езикова практика.

Важна част от обучението при апробиране на функционалния модел е провеждането на дискусии и дебати. При опитното обучение по проблемната задача „Граждани на Европа или граждани на своята родина” възникват различни мнения и протича остра полемика за ролята и мястото на националната култура и език; за езиковата и културната интеграция и асимилация; за културните и езиковите различия и бариери; за

доминирането и сътрудничеството в езиковото и културното пространство на Европа. Многонационалният състав на учебната група дава по-голяма възможност на студентите да търсят исторически паралели и връзки, да аргументират позициите си, ефективно да излагат мислите си пред аудиторията. Стремелството да докажат тезата си ги стимулира да търсят нови думи и изрази, да се подпомагат в диалогичната реч, да поправят в ход допуснатите граматически, лексикални и логически грешки. Стремелството за общуване и доказване на избраната теза играе ролята на силен стимулатор в езиковата подготовка на студентите.

От решаващо значение за ефективността на опитното обучение е непрекъснатият мониторинг при неговото провеждане. Той се осъществява по шест основни критерия и се оценява със скала на три нива – високо, средно и ниско, за: овладяване на знания; усвояване на основните понятия; развитие на комуникативно-речеви умения; развитие на мотивация за учене и общуване; развитие на самооценката; умения за общуване и изграждане на междуличностни отношения.

2. Глава втора: *Цел, задачи и съдържание на модела на обучение по български език за чужденци (студенти в университет „L’Orientale“, Неапол)*

В тази глава се разкриват теоретичната рамка и методиката за конструиране на функционален модел на обучение по български език за чужденци с всички елементи – цел и задачи на обучението, съдържание на обучението по етапи и използването на интерактивни методи на преподаване и учене. Показано е съдържанието на иновативни подходи в обучението /конструктивизъм и учене чрез сътрудничество/ и са разгледани използваните интерактивни методи за обучение в целевата група.

При конструирането на функционалния модел на обучение сме се ръководили от определени идеи, които условно сме обобщили като подходи към неговото създаване. На тези подходи се основават целите, задачите и съдържанието на модела. Това налага да се анализират по-широк кръг проблеми в организацията на обучението: съдържанието на учебните програми, структурата на процеса на обучение и прилаганите методи, чиято резултатност и полезност да се оцени чрез адекватни критерии и скали. От

съществено значение са взаимовръзките и зависимостите, за да може всеки метод да доведе до подобряване на общото ниво на подготовката.

Деятелността по развитието и усъвършенстването на методиката на преподаване на български език на чужденци следва да е ориентирана към приближаване на обучението до контекста на реалната комуникация. Инструментарият за постигане на лингвистична компетентност практически се реализира в:

- съобразени с аудиторията учебните цели и програми;
- оригинални учебно-методически системи за интензивно, полуинтензивно и поддържащо обучение;
- адекватни и съобразени с европейските езикови стандарти системи за оценка, валидизация и разпространяване на езиковите компетенции.

Реализацията на функционалния модел по отношение на учебната програма изисква разработването ѝ на модулен принцип с възможност за текущо оценяване и самоконтрол през целия период на подготовката. Модулите са: базово обучение, речева комуникация, поддържащо обучение.

Съдържанието и методиката за провеждане на модула за базово обучение са насочени към усвояването на основните граматични правила на българския език и работа с текстове, свързани с различни сфери на общуване. В този модул като правило се включват три етапа: първият е опознавателен – насочен към затвърждаване на мотивацията за изучаване на български език; вторият е начален – включващ общи знания за характера на езика като част от славянските езици, неговите особености и най-важните граматически правила; третият е основен и през него се изучават системно и последователно граматиката на съвременния българския език и текстовете, свързани с различни сфери на общуване, позволяващи самостоятелна работа с книги.

Модулът за речева комуникация основно се реализира чрез полуинтензивно обучение. Тук приоритетно се използват дискуссионните форми на живо и онлайн.

Комуникацията се активизира и разширява в рамките на модула за поддържащото обучение, който подпомага и разширява лексическия запас на обучаемите, както и нарастването на дела на писмената комуникация.

Обучението по български език като чужд е насочено приоритетно към практическо усвояване на езика и неговите стилове. За целта е необходимо да се разработи и използва добре обмислена система от методически похвати за овладяване на знания, обвързана с конкретно учебно съдържание по български език. Усилията при преподаването са насочени към изграждането на такива умения и навици, които да позволят на чужденеца да се включва още от самото начало на обучението в по-елементарен комуникативен акт, като осъществява контакт чрез по-прости и шаблонни езикови форми, които постоянно се усложняват, разширяват и уточняват. Ориентацията, към която е насочено обучението, е единство на диалогична и монологична форма на комуникация. Всеки учебен процес започва с представяне на нови знания - лекция или нов урок; преминава през самостоятелната подготовка на студентите преди и след практическите занятия, която допринася за осмислянето и задълбочаването на придобитите знания и завършва с периодична проверка на придобитите знания и умения. Посоченият модел може да бъде разширен, като се описват не само фазите на учебния процес, образователните ресурси, но и методите на управление на учебния процес.

СТРУКТУРА И СЪДЪРЖАНИЕ НА ФУНКЦИОНАЛЕН МОДЕЛ НА ОБУЧЕНИЕ

ПРИДОБИВАНЕ НА НОВИ ЗНАНИЯ		
ЛЕКЦИЯ		УРОК
САМОПОДГОТОВКА ПРЕДИ УПРАЖНЕНИЯТА		
САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА С УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ		ТЕСТ ЗА САМООЦЕНКА НА ЗНАНИЯТА
ПРИДОБИВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКИ УМЕНИЯ		
СЕМИНАРНИ ЗАНЯТИЯ, УПРАЖНЕНИЯ	ЛАБОРАТОРНИ ЗАНЯТИЯ	РАБОТА ПО КУРСОВ ПРОЕКТ
САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА СЛЕД УПРАЖНЕНИЯТА		
ПРАКТИЧЕСКИ ЗАНЯТИЯ ЗА САМОСТОЯТЕЛНА ПОДГОТОВКА	САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА С ДОПЪЛНИТЕЛНИ ТЕОРЕТИЧНИ МАТЕРИАЛИ	
ЕЖЕСЕДМИЧЕН КОНТРОЛ		
ПРОВЕРКА НА ЗАДАНИЯТА ЗА САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА		ПРОВЕРКА НА ЧАСТ ОТ ПРОЕКТ

КРАЙНО ОЦЕНЯВАНЕ НА ПРИДОБИТИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ

Реализирането на функционалния модел се основава на иновативни подходи в обучението.

Конструктивизъм в педагогиката, - учебните задачи са насочени към развитие и утвърждаване на миналия опит и натрупване на нови знания, които са съдържанието на когнитивен процес, значим за езиковата подготовка на студентите. Това се постига чрез познавателни задачи, които се изпълняват индивидуално или групово. Етапи на този вид обучение са: стимулиране на интерес; формиране на учебната група; развитие на отношенията в групата; избор на темата; делене на темата на подтеми; разработване на подтемата от отделни участници в групата; дискутиране на подтемите и доклад на групата пред преподавателя и пред другите участници в обучението.

Ученето чрез сътрудничество се изразява във формите: метод на проектите, дискусия, проблемно обучение. Той се реализира чрез интерактивни методи на обучение като: дискусия; социодрама /морални дилеми; изграждане на социална мрежа за подкрепа; драматизация на житейски случки; ситуационни игри; симулация; жива картина; съдебен процес; диспут и метод на проектите.

Конструираният модел има за цел преди всичко да организира обучението по схемата „един обучаем – един обучаващ”. При интерактивните методи във функционално отношение той преминава през шест етапа:

Първи етап – Целеполагане. През него глобалните цели и националните езикови стандарти за владеене на български език от чужденци се привеждат в съответствие с възможностите на съответното учебно заведение /учебна среда/ и възможностите на обучаемите. Според Джон Мейджър учебните цели трябва да отговарят на четири изисквания: *консистентност; адекватност; еднозначност и контролируемост.*

Тези изисквания могат да бъдат постигнати само ако целите се дефинират в рамките на определена таксономия. В това отношение много удобна е таксономията на Б. Блум, в която за всяко равнище авторът е предложил примерни глаголи, с помощта на които се дефинират или измерват целите.

„Активни глаголи и глаголни връзки, които се използват при определяне на операционализираните

Категория по таксономията на Блум	учебни цели	Примерни активни глаголи
1. ВЪЗПРИЕМАНЕ (ЗАПАМЕТЯВАНЕ)		дефинира, допълни, пише, повтори, именува, опише, възпроизведе, подреди, избере, обясни /общи и абстрактни понятия/
2. ОСЪЗНАВАНЕ (ПРЕВОД)		докаже, преформулира, интерпретира, обясни, прецени, поправи, екстраполира
3. ПРИЛОЖЕНИЕ		приложи, демонстрира, дискутира, интерпретира, начертае, предложи, покаже, регистрира, посочи
4. АНАЛИЗ		връзката анализира, система, процес, направи разбор, вземе решение, връзки, разграничи, раздели, систематизира
5. СИНТЕЗ – СВЪРЗВАНЕ НА ЕЛЕМЕНТИ		категоризира, комбинира, напише съобщение, изготви проект, обобщи, направи заключение
6. ОЦЕНКА – ОЦЕНКА НА СТОЙНОСТТА		аргументира, защити, оцени, опонира, подкрепи, прецени, критикува, провери, сравни, разобличи, обоснове

Втори етап – Входящ контрол. Целите на входящия контрол се дефинират, като за всеки обучаем се определят: наличие или отсъствие на мотивация за учене; наличие или отсъствие на базови знания по граматика на майчиния език; наличие или отсъствие на знания по български език; личностни характеристики на обучаемия – екстрроверт, интроверт.

Трети етап – Индивидуален план. За всеки обучаем се разработва индивидуален план, съдържащ всички дейности, които трябва да извърши в процеса на обучението /задачите и целите на ниво приложение по таксономията на Блум/.

Четвърти етап – Дейност на обучаемия в учебната среда. Това е същинският етап на обучението, през който обучаемите посещават занятия /уроци, семинари, упражнения/,

работят в библиотеки и езикови кабинети, ходят на консултации с една единствена цел да изпълнят дейностите от учебния план.

Пети етап – Текущ контрол. Целите на текущия контрол са: обучаемият да знае колко близо или далеч е от формиране на необходимите знания и изпълнението на индивидуалния план; ако е необходимо да се внесат корекции в учебното разписание, да се повторят или да се ускори работата над отделни учебни теми, да се търсят нови методически похвати.

Шести етап – Заключителен изпит /тест/. Представява цялостна оценка на дейността и знанията на обучаемите. Той е база за анализ и коригиране на учебното съдържание и методиката на обучение от страна на преподавателя.

Важно е да се отбележи, че при разработването на проекта за функционален модел са използвани базови теоретични и практически постановки на западноевропейската и източноевропейската педагогическа школа в областта на методиката на езиковото обучение.

Като представител на класическата европейска педагогическа школа /Хербарт, Спенсър/ италианският българист Енрико Дамиани застъпва тезата за решаващото място на чуждоезиковото обучение като мост между културите. Гаспар и Галиани утвърждават и развиват в европейското образователно пространство идеите на американския психолог и педагог Джон Дюи за проблемно базираното обучение.

В руската педагогическа школа въпросите на проблемното обучение, структурирането и функционирането на учебния процес и научно-изследователските методи в педагогиката са развити от М. Махмутов, И. Лернер, Ф. Сорокин и Н. Скаткин.

От теоретична и приложна гледна точка за организацията на обучението по български език на чужденци са изключително важни и изследванията на водещи български специалисти в областта на езиковото обучение – Кирил Димчев, Ангел Петров, Татяна Ангелова, Галя Христовова; Ваня Кръстанова и др.

От съществено значение за изграждането на модел за езиково обучение са вижданията на Ваня Кръстанова за неговите цели, място и съдържание в системата на съвременното образование. Тя посочва: „...господстващата парадигма на обективизма не успява да реши много от проблемите в научното образование. Излиза на преден план

научната парадигма на конструктивизма, която отговаря на възникващия проблем за адаптивност на обучението.” /Електронно издание „LiterNet”, 2010/

При конструктивизма в обучението целта и личният интерес на индивида са водещи. Конструктивистите вярват, че обучаемите строят собствени реалности, както ги възприемат самите те. От такъв ъгъл конструирането на учебното съдържание и съответстващата методика се базират върху дейността и върху интереса на индивида. В тази връзка Татяна Ангелова посочва „...не обучение по български език за всички, а обучение по български език за всеки отделен обучаем. В резултат на това се променя ролята на преподавателя, той следва да прогнозира езиковото развитие на обучаемите и да взема адекватни методически решения”. /Ангелова, Т. 2005/.

Теоретичната рамка, която определя създаването на различни модели за езиково обучение, се основава на съществуващите три основни възгледа за езика: структуралистичният, функционалният и интерактивният (Richards and Rogers 1986)

Отнесени към теорията и практиката на езиковото обучение, изследванията на различните науки рефлектират по отношение на решенията, свързани със следните принципни въпроси - какво се изучава във и чрез езика, как се осъществява езиковото развитие на индивида, какви са възможностите за интервенция в процесите на овладяване на езика с оглед технологията на обучението, каква е функцията на родния език при изучаването на чужд език.

От съществено значение за теоретичната база на обучението по български език са вижданията на Кирил Димчев. Той коментира два проблема, имащи отношение към преподаването на български език на чужденци: първият е надценяването на ролята на комуникативността и подценяването на ролята на езиковедската и културоведската подготовка чрез обучението по български език; а вторият - прилагането само на един подход /комуникативен, дискурсен, когнитивен и пр./ при изучаването на български език, не отговаря на спецификата на човешката реч като комплексно, многопластово явление. Интересно е неговото виждане за практиките на личностно ориентирания подход в обучението, характерни за европейското образователно пространство. Този подход предполага: самостоятелност на обучаемите в образователния процес, в целите на обучението, в избора на похвати, предпочитани от младежката аудитория; опора на овладените от обучаемите знания и привличането на тези знания при осмислянето на

новата учебна информация; отчитане на социокултурните особености на обучаемите и поощряване на стремежа им да бъдат „самите себе си“; съобразяване с емоционалното състояние на обучаемите, с ценностната им система; преход от авторитарен към демократичен стил на преподаване, като се поставя акцент на функциите на преподавателя като помощник, консултант, съветник. (Димчев, К., 2011)

С висока стойност са изследванията на Ангел Петров за дискурсия подход в обучението по български език и за същността на понятията в методиката на езиковото обучение. Той отбелязва: „...Основната цел на съвременното обучение по български език е да допринесе за обогатяване на лингвистичната, комуникативно-речевата и общата култура на обучаемите, за да ги подготви за пълноценна реализация в различни обществени сфери.” (Петров, А., 1999)

Продуктивни възгледи по въпроса за отношението между лингвистичната и комуникативна компетентност са представени от Галя Христовова. Тя посочва, че „... Лингвистичната компетентност е компонент на комуникативната компетентност. Най-общо лингвистичната компетентност се приема и разбира като ниво на владение на езиковата норма, а комуникативната компетентност като ниво на речева изява. Авторите, анализиращи лингвистичната компетентност правят различие между това понятие, когато става дума за обучение по майчин (роден) език и по втори (чужд) език, но във всички интерпретации обаче съставянето на изречение се смята за най-висше ниво на лингвистичната компетентност. Това е сборът от правилно, вярно, точно и пълно формулирани лингвистични понятия“ (Христовова, 2009).

Интересни идеи в областта на обучението по български език като чужд се съдържат в публикациите на Ваня Тавитошева. Според нея „...комуникативните умения на чужд език включват: 1. способност да разбираме, изразяваме и тълкуваме мисли, чувства и факти в устна и писмена форма /слушане, говорене, четене и писане/ в разнообразен социален контекст – на работа, у дома, в свободното време, по време на обучение – според индивидуалните нужди на чужд език 2. умение за межкултурен диалог”. (Тавитошева, В., 2008)

В основата на процеса на обучение по български език за чужденци стои вербалната и невербалната комуникация - обмен на знания и информация между преподавателя и обучаемите, както и между самите обучаеми. Мотивите за изучаване

на български език от чужденци основно са свързани с желанието им да общуват. Делът на устната реч в общуването, както и значението ѝ за усвояването на писмената реч, я извеждат като основна цел и задача в обучението. В самата речева подготовка водещо място заема развитието на свързаната реч /монологична и диалогична/, която: дава възможност за речево общуване и взаимно разбиране; позволява да се изучават връзките, свойства, качества, причинно-следствените, времевите и други отношения между предметите и явленията; свързаната реч включва в себе си всички други езикови задачи - да владее и фонетичната, и лексикалната, и граматичната страна на езика.

Свързаната реч и формирането на умения да се възприема и да се създава тя е главната и водещата задача на обучението по български език като чужд. Втората по значение основна задача е чрез оптимизиране на методическите принципи, които са регулативни за качеството на обучението, да се развие и обогати активният речник на обучаемите. Третата основна задача в обучението по български език на чужденци е формирането на граматически правилна реч. Четвъртата основна задача на обучението по български език се изразява във формирането на звукова култура на речта, която включва - речепроизнасяне и речевъзприемане.

От много съществено значение за функционалния модел на обучение по български език на чужденци е съдържанието на самото обучение. Според нас подход, който е достатъчно продуктивен, е този, който дава отговори на въпросите за смисъла на обучението, заложено в посланията на комисията по образованието на ЮНЕСКО: уча, за да зная; уча, за да правя, мога; уча, за да живея заедно с другите; уча, за да бъда.

Практическата реализация на целите и задачите на модела за обучение на целевата група минава и през подбора на подходящи методически похвати за преподаване, отговарящи на общи дидактически и методически изисквания. За езиковото обучение на чужденци най-важното методическо изискване е занятието да се организира така, че да се създаде речева ситуация, която да породви речева активност у всички обучаеми или поне у повечето от тях.

В обучението по българския език като чужд има някои особености, които тук ще бъдат посочени:

В чуждоезиковите групи за изучаване на български език преобладаващо се използват две основни форми за вербално общуване, които могат да се разглеждат

едновременно с това и като два основни метода за формиране на умения за диалогична реч – беседа и разговор.

Изучаването, познаването и използването на българския език за речева комуникация от чужденци е свързано и с формирането, и обогатяването на речников запас.

Усвояването на граматически правилна реч на български език от чужденци методически се базира на разбирането, че не е задължително теоретически да формулират граматичните категории и правила, а да умеят практически /имплицитно/ да се ползват от тях уверено и правилно така, „сякаш, че знаят тези правила”.

Звуковата култура на речта при изучаването на български език от чужденци е елемент, на който се обръща най-малко внимание в обучението, но в практическата речева комуникация тя е първото, което ни кара да кажем, че чужденецът говори добре или не говори добре.

3.Глава трета: Интерактивни методи и образователни технологии в рамките на модела за обучение по български език за чужденци (студенти в университет „L’Orientale“, Неапол)

Тази глава включва особеностите в съдържанието, целите, задачите и приложението на интерактивните методи и образователни технологии в обучението по български език на целевата група от студенти в университет „L’Orientale“, Неапол.

Основна цел на обучението по български език на студентите в италианските университети е да овладяват лингвистична, комуникативно-речева и обща култура, която да отговори на техните нужди и интереси, а също така да развият способности за правилно устно и писмено изразяване според езиковите норми на българския език.

Основната цел се разделя на две обособени подцели: информационно-познавателни и комуникативно-практически.

Информационно-познавателните цели на обучението по български език са студентите да овладяват знания за основни лингвистични понятия – главно лексикални и граматически.

Комуникативно-практическите цели на обучението по български език се отнасят до овладяването на умения и навици за пълноценно участие в речевото общуване.

Реализацията на комуникативно-практическите цели води до комуникативна компетентност. Според Ван Ек тя се изразява чрез единството на пет основни компонента. Този модел включва: лингвистична компетентност; социолингвистична компетентност; дискурсна компетентност;; стратегическа компетентност; социокултурна компетентност.

Освен единството на тези пет основни компонента, преподаването на български език на чужденци изисква един свършено нов и актуален поглед към методиката на преподаване, съобразен с културната ни идентичност и с индивидуалните изисквания и очаквания на обучаемите. Използваните в опитното обучение интерактивните методи на обучение са три вида: ситуационни; дискуссионни; опитни или емпирични.

Ситуационните методи са най-обещаващата новост в дидактиката на 21 век. Към тях отнасят: метод на конкретните ситуации /case study/, казус, симулация, игра, ролева игра, драматизация.

Дискуссионните методи са: анкета, беседа, дискусия, мозъчна атака, обсъждане, дебати.

Като опитни /емпирични/ методи се определят: метод на проектите; експеримент; моделиране и други, основаващи се на диалога.

В практическата ни работа по изучаването на български език от чуждестранни студенти един от най-използваните дискуссионни интерактивни методи на обучение се оказва груповата дискусия. Тя е процес на взаимодействие, направлявано от преподавателя, посредством който обучаемите усвояват знания и опит. Видове: импровизирана; регламентирана от преподавателя и неформална дискусия в малка група.

Интересен и достъпен ситуационен метод на обучение за италианските студенти са казусите. Те са широко застъпени в обучението по други университетски дисциплини, поради което приложението им в обучението по български език се възприема лесно. Обучението чрез казуси дава възможност на обучаемия да анализира текст /ситуация или събитие/, да определи своето поведение и да го съгласува /аргументира/ пред останалите от групата. Ситуационните задачи /case study/ са често използван метод в езиковото обучение на чужденци. В началния етап те са насочени към развитието на монологични речеви умения – на гарата, в ресторанта, в банката, в магазина, в музея и т.н..

Към новите образователни технологии, почиващи на конструктивистки схващания, се отнася проектът за *критическото мислене*. Този модел включва три фази на работа: събуждане на интерес; осмисляне на значението и рефлексия /избор и набавяне на нова информация на базата на опита/.

Към опитните /емпирични/ методи на обучение, приложими при работа със студентска аудитория, се отнася и *проблемно - базираното обучение*, което е свързано с решаването на познавателни проблеми при изучаването на езика. За разлика от проблемно-базираното обучение, *проектно - ориентираното обучение* се основава на междупредметните връзки. Този метод е приложим като част от общата образователна програма на студентите и може да обхваща много широк кръг от научни области – културология, история, политология и други.

Познавателните и учебни цели за естествена речева комуникация най-пълно се реализират чрез *ситуационните методи*. Използват се за имитация на дейност и ситуации за целта на обучението - за реална комуникация; за получаване на обратна връзка; за формиране и затвърждаване на конкретни умения и навици; за тренинг; за проверка и оценка. Основните форми са: *метод на конкретните ситуации* /case study/, *казус*; *симулация*; *игра*; *ролева игра*. Същността им е свързана със създаването на близки до живота речеви ситуации, в които се налага използването на комуникативно-речеви умения на обучаемите.

Необходимостта от активна речева комуникация в процеса на езиковата подготовка определя приоритетното значение на *диалогичните методи* и форми на обучение. В университетската педагогическа практика са се наложили като ефективни следните диалогични форми на обучение: *анкета*, *беседа*, *брейн-сторминг*, *дискусия*, *обсъждане и дебати*.

Анкетата – винаги е свързана с определен проблем или тема, които трябва да се анализират и да се вземе решение. *Беседа* – обсъждането е по-открито, целта е чрез междуличностно разбиране да се даде отговор на специфичен въпрос или проблем. *Обсъждането и дебатите* позволяват да се търсят разновидности на педагогическото взаимодействие, които да активизират обучаемите. Разликата при обсъждането е, че темата е конкретна: книга, филм, статия, материали, създадени от обучаемите. Много

важен е оценъчният елемент. Дебатите са обмен на идеи, аргументиране и защита на собствена позиция и критична оценка на позицията на другите.

В последните десет години широко приложение в италианските университети получи методът на езиковите тандеми. Това е метод на свободния избор; на неформалните контакти; на социално-културния познавателен езиков интерес в интеркултурна среда. Местата за неговата реализация са както учебните зали и библиотеки, така и кафенетата, бирариите и дискотеките. Темите са без ограничения и зависят единствено от интересите на партньорите.

Потребностите на информационното общество и мобилността на университетската аудитория наложиха нова методика - интегриране на информационните и комуникационните технологии /ИКТ/. Тя разширява възможностите за организиране на педагогическото взаимодействие тук и сега, независимо от времето, пространството, броя на участниците в него, предмета на педагогическо общуване и т.н. ИКТ, дава възможност за използване на е-поща, на нюзгрупите, форумите при проектно-ориентираното обучение; междупредметна работа с преподавателя по чужд език.

Широко приложение в италианското университетско образование придобива методът на учене в опита и чрез опита. Една от стратегиите на този вид обучение е концепцията за кръговете на обучението в действие на McGill и Beaty (1993). Същността на обучението в действие е във възможността студентите да бъдат въввлечени в непрекъснат процес на рефлексия, опити и действия с поддръжка от страна на групата, която остава относително постоянна по състав.

Сред иновативните методи за обучение по български език на студентите от Университет «L'Orientale» Неапол, Република Италия са още: методът дискусия, който е добър начин за развиване на комуникативните и езикови умения на студентите; и методът на социодрамата, който е опит да се персонализират знанията по творчески начин. Основната идея на тези методи е, че човек може да се учи не само като получава нова информация, а и като реструктурира и преосмисли собствения си опит.

Важно е да се отбележи, че много специалисти смятат, че методът на проектите не е просто един метод, а алтернатива за цялостната организация на обучението, т.е. специфична методическа единица, подобна на урока, която е

центрирана около конкретен познавателен или практически проблем. Важно преимущество на метода на проектите в сравнение с традиционното обучение е, че вербалната активност при него не е така доминираща, а се акцентира на “учене чрез действие”.

4.Глава четвърта: *Оценяване и самооценяване на постиженията при изучаване на български език в рамките на модела за обучение на чужденци (студенти в университет „L’Orientale”, Неапол)*

Глава четвърта включва основните принципи и иновативни идеи при оценяване и самооценяване на езиковата подготовка; някои методи за изследване на мотивацията и нагласите на обучаемите; иновативни методи за оценяване на езиковата подготовка - есе, езиково портфолио, тест; основни характеристики на контролния тест, използван в опитното обучение; експертна оценка на текст създаден от чуждоезиков обучаем; съпоставка на резултатите от анкетите и тестовото оценяване в целевата група; изводи от проведеното опитно обучение и от анализа на резултатите от контролния тест.

Съществена роля и значително място в общата система на езиковото обучение на чужденци имат методите за контрол и проверка на подготовката и оценяване на степента, в която се владее български език. При традиционния начин на оценяване се взема предвид главно количеството на усвоените знания. Това се вижда най-добре при задачите с избираем отговор.

В последното десетилетие все повече автори застъпват идеята, че оценяването приоритетно трябва да бъде качествено и то да обхване цялостното, интегрално развитие на познавателната дейност на обучаемите в конкретен образователен и културен контекст. Качествената оценка има следните специфични черти: тя е отворена, подлежи на непрекъсната промяна, за да може да отразява динамиката на учебното развитие; оценяването става процес на комуникация, като се изисква активно взаимодействие между преподавател и обучаем; оценява се не толкова крайният резултат, колкото процесът на учене; ефективността на качествено оценяване зависи изключително силно от качествата на преподавателя. Качественото оценяване

се реализира чрез: формиращо оценяване; диагностично оценяване и автентично оценяване.

Важен диагностичен инструмент са тестовете за оценка на мотивацията за изучаване на български език. Те не оценяват нивото на езикова подготовка на обучаемите, но като работна територия на преподавателя му позволяват да формулира, да градира и да разпределя учебните задачи към отделните обучаеми.

Анкета за оценяване на мотивацията. За целта на това изследване са анкетирани студенти, изучаващи български език в университет „L’Orientale” в Неапол, Южна Италия. Целевата група, изучаваща български език, се състои от 15 студенти, представители на 5 националности (Италия – 8; Полша – 2; Украйна -3; Русия – 1 и Франция – 1).

В мотивацията преобладават мненията, че чуждоезиковото обучение, от една страна, е част от университетската програма и условие за добра професионална реализация, а от друга страна, е условие за пълноценно личностно общуване и мост между историята и културата на отделните страни. Интеркултурността се възприема като същностно качество на младите хора, особено на университетско ниво. Мотивите се разпределят по следния начин: образователни мотиви: 8 (53.3%) от студентите в групата посочват, че са мотивирани за изучаване на български език от учебната програма на университета, а 6 (40%) от изискванията на избраната специалност; културни мотиви като интерес към историята и културата на България и ролята и приносът и за формирането и развитието на европейската цивилизация посочват 8 обучаеми (53.33%); желание за комуникация и общуване е в основата на мотивацията за изучаване на български език на 13 (86.69%) от обучаемите в групата; професионални мотиви, възможност за по-добра професионална реализация е водеща за 7 от студентите (46.6%); лични мотиви като влияние на родителите, близки и приятели е отбелязал 1 студент (6.6%).

Сред използваните иновативни методи за оценяване на езиковата подготовка следва да отбележим – есе, езиково портфолио, тест

Есето е кратко писмено съчинение, в което се излагат собствени мисли и възгледи по конкретен научен, морален, обществен и т.н. проблем. При него на преден план

излизат способността да се мисли критично и самостоятелно, да се интерпретират факти и да се аргументира позиция.

Езиково портфолио на италиански език, *portfolio* – буквално означава „портфейл, папка за документи“. При учебното портфолио, имаме предвид “запис” на етапите от процеса на учене на обучаемия. За разлика от другите методи за оценяване, които ни дават информация за моментното състояние на езиковата подготовка, портфолиото разкрива езиковото развитие като процес.

Тестове. Тестовото оценяване позволява за едно и също време върху едно и също учебно съдържание, при едни и същи условия да бъдат проверени и оценени знанията и уменията на обучаемите по български език. Тестовото оценяване е подходящо за обучаеми, изучаващи български език като чужд, поради факта, че изисква приоритетно концентрация и осмисляне, а за създаването на текст са нужни грижлива предварителна подготовка /планиране на текста/, писане и редактиране в съответствие със замисъла на пишещия. С помощта на тестови задачи може да се проверят и оценят езиковата компетентност, уменията да се прилагат книжовните норми на българския език.

Ще разгледаме общата характеристика на контролния тест използван в опитното обучение и неговата спецификация.

Контролният тест се състои от две части. Първата част включва тестови задачи от закрит тип, а втората част се състои от тестови задачи със свободен отговор. Втората част е разработена от професор Йовка Тишева и е демонстрирана пред студентите по време на лекция в университет „L' Orientale”.

Първата част от теста се състои от 20 задачи за проверка на знанията по морфология – познаване и съгласуване на прости и сложни глаголни времена; умение за използване на въпросителна и отрицателна форма на глагола; употреба на лични местоимения, в това число и на кратката форма, като тези знания са обвързани с уменията за разбиране смисъла и структуриране на изречението. Тези задачи са от затворен тип, като обучаемите избират правилния от четири възможни отговора.

Задачите във втората част на теста имат за цел да диагностицират нивото на знанията и да коригират грешките на обучаемите при използването на системата от глаголни времена в българския език и да подобрят уменията им за правилен подбор, разпознаване, използване и трансформиране на глаголните времена в текстове;

трансформиране на текст от сегашно в просто минало глаголно време; употребата на подходящо глаголно време с някои наречия; умение за разбиране на смисъла на изречението и завършването му с подходящ по смисъл глагол в правилното глаголно време. Задачите от отворен тип изискват обучаемите сами да определят и попълнят верния отговор.

Обобщените показатели от апробацията на теста са: индекс на трудност - 54.81; валидност - 1.00; надеждност - 0.64.

Индексът на трудност на задачите (P) се изчислява според процента на студентите, които са ги решили вярно. Задачата се приема за лесна, ако е с равнище на трудност $60 < P < 80$. Със средна трудност са задачите с индекс в рамките на $40 < P < 60$. Задачите с индекс на трудност в границите $20 < P < 40$ се определят като трудни, а с индекс $P < 20$ – като много трудни.

Съдържателната валидност на теста е измерена чрез експертна оценка на 17 преподаватели по български език за чужденци за съответствие между въпросите и изискванията на учебната програма. Стойностите CVR могат да бъдат между минус 1 (когато никой от експертите не е дал положителна оценка) и 1 (когато всички експерти са оценили теста положително).

За измерване степената на надеждност на теста е приложен критерият Алфа на Кронбах, който е величина, нормирана между 0 и 1, и се получава чрез обобщаване на корелацията между отделните въпроси /айтеми/ в теста. Ако обучаемият отговаря по еднакъв начин, т.е. еднотипно на всичките въпроси, то стойността на критерия е 1. Ако отговорите са напълно произволни и варират от въпрос към въпрос свободно по целия диапазон на скалата, то Алфа критерият ще има нулева стойност и ще свидетелства за пълна несъгласуваност на отделните отговори, т.е. за непригодността на този тест да измерва надеждно оценяваните характеристики.

Важно е да се знае, че този тестов вариант има за цел да провери степената на усвояване на конкретен учебен материал и да подпомогне преподавателя при организация на обучението за коригиране на констатираните слабости.

Основни елементи на тестовата спецификация

* Целта на оценяването е да диагностицира знанията по граматика на българския език и да създаде условия за резултатна работа по отстраняване на слабости и грешки, допуснати при предишната тестова проверка в края на академичната 2012/2013 година.

* С избрания тестов вариант се цели да се реализират две основни задачи - проверка на знания и проверка на умения.

* Съдържанието на диагностицирането включва граматика - морфология, правопис, лексически запас и строеж на изречението, създаване на кратък текст. Това е съдържателната област на тестовите задачи.

* Познавателната област обхваща – знания, разбиране, анализ, синтез, приложение, оценяване и самооценяване.

* От общия брой задачи в банката - 140, в този тестови вариант са включени – 25 тестови задачи. Те покриват предвиденото за диагностика и оценяване учебно съдържание, заложено в програмата и учебния план. Броят и съдържателният обем на задачите определят времето за решаване на теста да бъде 50 минути.

* Подборът на тестовите задачи, композирането и разпределението им по съдържание, по вид и по трудност в двете части на контролния тест е осъществено чрез експертна оценка на 17 преподаватели по български език за чужденци от учебни заведения у нас и в Италия.

* Съотношение между задачите. Преобладаващата част от задачите са от еднотипни познавателни области /знания, анализ, разбиране и приложение/, като съдържателната област е граматика, с четене и разбиране. На основата на това разпределение е изработена скала за оценяване.

Една от сполучливите форми както за обучение, така и за оценяване на подготовката по български език на чужденци, е създаването на интерпретативен текст. Тази форма е по-лесна от авторските текстове (по мнението на 80% от италианските студенти от Университет „L'Orientale” в Неапол, където се използват и двете форми за обучение и диагностика) и се възприема добре от обучаемите поради факта, че дава възможност за изява на индивидуалността и позволява творчество. Измерителната скала за оценка на интерпретативен текст се изразява в мотивирана оценка на пет нива.:

Ниво 5. В разработения текст проличава висока езикова подготовка и обща култура. Обучаемият показва умение да разбере и възприеме зададената тема, да анализира литературния текст, да демонстрира умение за словообразуване, композиране на изречения и изграждане на съчинение в съгласие със замисъла си.

Ниво 4. Обучаемият показва знания с незначителни пропуски. Умее да изложи ясно своята мисъл - логически и последователно; да използва подходящ строеж на изречението и обща композиция на своя текст, върху обекта на интерпретация. Езикът е точен, с незначителни слабости при словоупотребата.

Ниво 3. Обучаемият е разбрал и осмислил темата и я разработва, но без достатъчна аргументация. Недостига самостоятелност при изграждането на интерпретативния текст и аргументите на „авторската” му теза са недостатъчни.

Ниво 2. Темата не е осмислена, а е само засегната. Изложението е повърхностно и елементарно, схематично. Някои от подтемите само са набелязани, без да са развити.

Ниво 1. Обучаемият не е разбрал задачата, не е осмислил темата. Не умее да създава интерпретативен текст.

От методическа гледна точка е важна съпоставката на резултатите от анкетите и от проведеното тестово оценяване на обучаемите от целевата група. За обективен сравнителен анализ на данните от самооценката на обучаемите в анкетните карти и реалните резултати, регистрирани в занятията и на контролния тест, е необходимо да се посочат няколко предварителни условия:

- като обща измерителна единица се приемат критериите, посочени за всяко ниво на езикова компетентност в таблицата и скалата, приложени към анкетните карти.

- резултатите от обучението и от контролния тест се оценяват и класифицират по същите критерии за ниво на езикова компетентност на базата на показаното в занятията и правилно и неправилно решените тестови задачи. Основната информация е събрана и представена в следната СРАВНИТЕЛНА ТАБЛИЦА

Обучаем	Самооценка от анкетата	Резултати от тестовете						
		слушане	Четене	говорене	Писане	Слушане	четене	Говорене
Изабела	A1	B2	A1	A2	A2	B1	A2	A2
Квалик								
Татяна	B1	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2

Серденко Микаела	A2	B1	B2	A2	B1	B1	B2	A2
Йокарино Анна	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
Бжикчек Джузепе	B2	B2	B1	A2	B2	B2	B1	A2
Рико Даниеле	B2	B2	B1	B1	B2	B2	B1	A2
Масоне Олга	C1	C1	C1	B2	B2	B2	B2	B2
Глуха Григорио Ди	B1	B1	B2	A2	B1	B1	B2	A2
Джордж ио								
Оксана Глуха	B2	B2	B1	B1	B2	B2	B1	B1
Микеле Ди	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B1
Аугустин о								
Росарио Наполит ано	B1	B2	B2	B1	B2	B2	B2	B2
Джулия Масоне	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Антонио Ди Фалко	A2	A1	A2	A1	A2	A2	A2	A1
Юри Дутчак	B2	B2	B2	B1	B2	B2	B2	B1
Грация Замбрано	B1	B1	B2	B1	B1	B1	B2	A2

Легенда:

- самоподценяване
- самонадценяване

На основата на обобщените данни и чрез методите за изследване и анализ /индукция и дедукция/ може да бъдат изведени следните закономерности:

СЛУШАНЕ: Сравнението на резултатите от самооценката и от теста показва, че обучаемите оценяват способността си да разбират и възприемат информация на български език при слушане на по-ниско ниво от действително показаното в занятията. Причината за това подценяване може да е фактът, че по време на занятията и

упражненията те разбират съдържанието на речевата информация, понеже тя има ясна артикулация и темпът на речта е по-бавен, а в ежедневието не успяват поради факта, че се говори бързо, често на диалект и без ясно произнасяне на думите. Лекото подценяване на реалните възможности в случая има положителен ефект, който мотивира обучаемите да не разчитат само на учебните форми и на помощта на преподавателя.

ЧЕТЕНЕ: При четене обучаемите оценяват разбирането на съдържанието на текста по-високо, отколкото при слушане. Това се дължи на факта, че при четене те сами определят темпа за възприемане на информацията и за осмисляне на граматичните правила. При четене обучаемите възприемат текстове, които съответстват на техните интереси и потребности, обогатяват лексическия си запас и усвояват готови модели за изразяване. В повечето случаи четенето е самостоятелна дейност и не носи напрежението на директната комуникация. Тази форма е предпочитана от обучаемите и макар да е пасивна по отношение на речевата комуникация, тя е полезна за чуждоезиковата им подготовка.

ГОВОРЕНЕ: Резултатите от самооценката, от упражненията и от теста се припокриват. Лекото подценяване при говорене има при студентката от Русия, което също се дължи на близостта с българския език, в резултат на което в много случаи тя осъзнава, че разговаря на руски, а не на български. Повишената самовзискателност и самодисциплина в случая са задължителни, за да може тя да разговаря правилно на български език. Говорните умения на останалите обучаеми съответстват на самооценката им, като е необходимо да се увеличат учебните и извънучебните форми за речева комуникация.

ПИСАНЕ: Писането реално е най-слабата страна в подготовката по български език на обучаемите. Това се потвърждава от самооценката и от резултатите на теста. Групирането е в средата около ниво В1, като движението е към ниво А2. Самооценката при писане обяснява и желанието на преобладаващата част от обучаемите да работят съвместно с преподавателя при преводи и създаването на авторски текстове. Промяната в този сегмент на подготовката по български език е най-голямото предизвикателство пред методическите умения на преподавателите и лекторите в чуждоезикови групи.

Изводи от проведеното опитно обучение и от анализа на резултатите от контролния тест. За нуждите на изследването като основен измерителен инструмент на резултатите от учебната дейност и усвояване на определеното учебно съдържание са използвани резултатите от различни по цел и съдържание дидактически тестове. Чрез педагогическите, нормативноориентирани тестове си поставихме за цел да оценим доколко на определен етап от подготовката си обучаемите са постигнали целите на обучението в рамките на методическата система и са усвоили необходимите знания и умения. При анализа на резултатите от такъв тест, който е попълнен от учебната група в края на първата година на обучение /2012-2013/, са регистрирани слабости при използването на миналите глаголни времена в българския език.

На основата на изводите от този контролен тест избрахме миналите глаголни времена в българския език за тема на занятието за апробиране на модела на обучение с използване на интерактивни методи. То е проведено в първия семестър на учебната 2013-2014 година в същата група. За по-успешна подготовка и провеждане на занятието, в качеството на „езикови партньори” са използвани студенти от български произход. Студентката Йоанна Ангелова, бакалавър в специалността „Сравнителни езици и култури”, изготвя курсова работа на тема „Системата от минали времена в българския език”. В ролята си на тютор тя представя в систематизиран вид учебния материал. Курсовата работа е предоставена на обучаемите при предварителната им подготовка и е използвана и в хода на самото занятие.

При предварителната подготовка разделихме учебната група на подгрупи. Във всяка група като експерт участва студентка българка. На базата на самооценката и мотивацията, посочени в анкетните карти, и ръководейки се от резултатите от тестовете, в състава им включихме студенти с по-добро и по-слабо ниво на подготовка. Основните докладчици са студенти, които в хода на предварителната подготовка следва да попълнят слабостите в знанията си. Текстовете на експозетата са съгласувани с преподавателя, като самият начин на провеждане на занятието и разпределението на времето са дискутирани с обучаемите. Нужно е да се отбележи, че дискусиата продължава дълго след края на занятието. В следващите дни многократно се коментират както темата, така и методиката на неговото провеждане.

Мненията на студентите се групират около следното:

Положително:

- висока степен на участие на всеки от обучаемите;
- провокативност на дискусията, различие на тезите и активната им защита;
- широк обмен на информация между самите обучаеми;
- липса на ограничения и възможност за изява;
- по-задълбочена предварителна подготовка.

Слабости:

- ограничен лимит от време, което изисква кратки и структурирани отговори;
- трудност при набавяне на учебни помагала и материали;
- по-слаба систематичност на представената в занятиято информация от отделните участници.

С доц. Лекова решаваме да повторим същия тест в същата група един месец след провеждането на занятиято, за да има възможност да се преценят ефективността и резултатите от неговото провеждане. Резултатите от контролния тест и проведените лекции и упражнения в хода на опитното обучение с учебната група показват следните проблеми и слабости при изучаването на български език:

а. Граматични проблеми.

- 68% от обучаемите допускат грешки при членуването. След проведеното занятие и последвалите го групови упражнения на втория тест процентът на допусналите грешки спада до 48%.

- 66% от обучаемите имат трудности при определянето на вида на глагола /свършен и несвършен/, като в този процент влизат всички студенти от италиански и френски произход. Въпреки проведените упражнения не е настъпила съществена промяна в подготовката, което се потвърждава от високия процент обучаеми, допуснали грешки и на втория тест - 53.4%.

- 78% срещат трудности при правилното определяне и употреба на глаголните времена и в частност на минало неопределено и минало свършено време. В италианския книжовен език се предпочита перфектът, а в макродиялекта на Южна Италия се употребява главно отдавна минало време. Допускат се грешки и при употребата на имперфекта, който е различен от българския език. Почти невъзможно е да разберат значението и употребата на несвидетелското преизказно наклонение (бил отишъл,

Самуил изпратил войски и т.н.). Практическата ни работа показва още, че за преодоляването на тези слабости от решаващо значение е умението на преподавателя да прави сравнителен анализ на глаголните времена в българския език с глаголните времена в италианския език. Допълнителна трудност е фактът, че студентите от групата са от 5 националности и граматиките на родните им езици имат свои особености.

- около 40% от обучаемите трудно правят разлика между „всичкия” и „целия”, поради факта, че на италиански е едно и също.

- 46.2% допускат грешки и при употребата на личните, възвратно-личните и възвратно-притежателните местоимения, особено на дългите и на кратките винителни и дателни форми – мене, ми; себе, си; свой, си.

- около 35% допускат грешки при словоредата, поради факта, че в италианския език е по-комплициран.

б. Фонетични проблеми.

При произнасянето на думите 52% от обучаемите имат проблеми с ударението, в това число и тези от руски, полски и украински произход.

в. Проблеми при графичното оформяне на писмен текст.

48% от студентите смесват кирилицата с латиницата при изписването на собствени имена, географски понятия, туристически и исторически обекти.

Анализът на резултатите от повторния тест показва още, че:

- в резултат на промяната в начина на преподаване 66.6% от групата успешно трансформират текст от едно глаголно време в друго. На първия тест този процент е 46.2%.

- между първия и втория тест слабостите при структуриране /построяване/ на изречението са спаднали от 35% до 18%, а при съгласуването от 47% до 21%.

- след проведеното обучение процентът на обучаемите от групата, които правилно определят глаголните времена на учебните текстове, е нараснал от 22% на 41%.

- почти 81% разбират смисъла на изреченията и правилно подбират липсващите части.

Анализът на повторния тест категорично потвърждава тезата, че провеждането на учебните занятия в интерактивен /диалогов/ формат стимулира активността, задълбочава знанията и дава възможност за по-добро разбиране на граматичните правила. Най-важното е, че се формират правилни и устойчиви практически навици за комуникация на български език. Това се потвърждава и от личните мнения на обучаемите.

III. ИЗВОДИ

Основната цел на изследването е да се обоснове необходимостта от създаването и апробирането на функционален модел за обучение по български език на чужденци в интеркултурна среда. Досега не е правен подобен опит в италианските университети, където се преподава български език на студенти от различни националности. Постигането на целта е осъществено чрез реализирането на опитно обучение и изследователски задачи и процедури.

За нуждите на изследването са проучени теоретичните аспекти на обучението по български език на чужденци. Социалните и лингвистичните аспекти на понятията чуждоезиково обучение и интеркултурна компетентност снабдиха изследването с интерпретации на ключовите понятия – чуждоезикова компетентност, функционален модел на обучение и интерактивни методи. Продуктивно за разработката е схващането, че обучението по български език на чужденци е обучение по култура, като процес, в хода на който се усвояват ценности, заложен в езиковия знак, изграждайки по този начин „образ на България“. В центъра на работата е опитно обучение, базиращо се на езикова и межкултурна комуникация, осъществено с интерактивни методи на обучение, характеризиращи се с висока степен на активност при преподаване и учене.

Методическите аспекти на изграждането на чуждоезикова компетентност на български език изследването открил чрез социокултурните и образователните специфики на обучението по български език в университет „L’Orientale“ Неапол, както и чрез прилагането на методи, адекватни на решаваните изследователски задачи. Особеността на изследването се състои във факта, че то изучава, анализира и оценява практиката на обучението по български език в чуждоезикова група, в небългарска речева среда, и на тази основа структурира функционален модел на преподаване. Това е сравнително рядък подход при методическите изследвания - да се следва логиката от анализ на практиката към извеждане на теория.

Главната цел на настоящата разработка може да се свърже не само с конструирането и апробирането на функционалния модел за изучаване на български език от студенти в университета L’Orientale, но и на тази основа да се формулират предложения за повишаване ефективността на обучението по български език на студенти, приоритетно в университетите на Република Италия по отношение на институционална подкрепа, организационни форми на осъществяване, информационен обмен и координация.

В административно-организационно отношение повишаването на ефективността в обучението по български език в интеркултурна среда, и в частност на студенти в италианските висши училища, може да се постигне чрез:

- активизиране на контактите на ниво езиков обмен между висшите училища в България и страните от Европейския съюз. Нужна е активна и съгласувана политика на

държавните институции, на учебните заведения и школи, на културните институти, на частния бизнес и българската диаспора в чужбина.

- по-рационално използване на възможностите на славянската общност за осъществяване на езиков и културен мост Изток – Запад. Общото движение на групата на славянските народи към по-пълно интегриране в европейското езиково и културно пространство дава възможност за реализиране на съвместни проекти и взаимно подпомагане. България разполага с културни центрове и институти в част от европейските страни, които могат да играят по-значителна роля в обучението по български език чрез предоставяне на информация, чрез разпространение на учебна и художествена литература, на аудио и видеоресурси за езика, обект на изучаване.

- подходяща форма за разпространение на българския език е организирането на ежегодни български учебни борси в основните образователни центрове на Европа. Представянето на възможностите за обучение и образование в България създава мотивация за изучаване на езика. Много млади хора от различни точки на света се обучават в наши учебни заведения и са, образно казано, „пета колона“ за разпространението на българския език.

По отношение на учебните програми, по които се организира изучаването на български език, може да се каже, че е целесъобразно учебното съдържание да се развие в културно-историческо и художествено направление. Необходимостта от изграждане на културни мостове между европейските народи предполага в педагогическия процес да се използват визуални материали от древнотракийската култура, от прабългарската обредност, от гръцкото и византийско културно присъствие по нашите земи; от създаването, развитието и разпространението на славянската писменост, език и култура; от приноса на България в културната, научната и художествената съкровищница на света. Учебното съдържание трябва да бъде контекстуално релевантно. Да дава възможност за откриване и дефиниране на проблеми, планиране, търсене на решения, стимулиране на обучаемите да дават предложения за решения.

Водени от спецификата на разработвания дисертационен проблем, и от анализа на теоретичните източници и практическата работа със студентите от университета в Неапол, можем да обобщим следните препоръки към методическата дейност на

преподавателите по български език на чужденци, за да се направи обучението в интеркултурна среда по диалогично /интерактивно/:

*1. Структура и организация на занятията: * ясни устни и писмени инструкции; * точно определяне на времевите лимити; * използване на нагледни материали – флипчарт, диапозитиви, листовки, слайдове; * креативно разпределение на участниците за работа в малки групи; * целесъобразно назначаване и ротация на изпълнители на определени роли: протоколист, хронометрист, докладчик, „писател” и т.н; * умерено по трудност ниво на учебното съдържание; * преминаване от „трябва да знаеи” към „добре е да знаеи; * баланс на познавателните, емоционалните и поведенчески области на обучението; * разясняване на съдържанието и целите на обучението; * яснота относно очакванията спрямо отделните обучаеми, и особено тези с определена степен на затруднения; * високо ниво на участие от всички обучаеми в различни методически форми за обучение.*

2. Активно ангажиране на обучаемите още от първото занятие чрез участие, отражение, изпълнение и дискутиране по всяка тема от учебния план и актуални въпроси от ежедневието. Ежедневно съучастие в обучението, подпомагане /фасилитиране/ и управление на процеса обучение от страна на преподавателя. Да не се оставят обучаемите в пасивна позиция.

3. Учебните цели да се постигат чрез използването на множество и различни методи на преподаване, които включват визуални, перцептивни, кинестетични и емоционални стратегии. Приоритетно място следва да заемат „микролекциите” с продължителност 10-15 минути, за да се избегне скуката.

4. Съобразяване със стиловете на учене на обучаемите /визуален, слухов, кинестетичен/. Характерните познавателни, емоционални и психологични форми на поведение, които служат като относително устойчиви индикатори за това, как обучаемите чувстват, взаимодействат и отговарят на предизвикателствата на учебната среда. Преподавателят трябва да подкрепи и да насочи обучаемите при изграждане на съзнателни стратегии на учене – начини на адаптация и реагиране при сблъсък с различни учебни задачи, с цел да се прилагат ефективно всички възможности на различните стилове на познание и учене.

- диалогов режим на обучение – кратка лекция /монолог/; учебна среда с възможности обучаемите да мислят конкретно, в диалог с другите; създаване на „търсеща учебна общност”, която споделя своите идеи, въпроси и решения.

- осигуряване на множество възможности за интеграция. Стимулиране на обучаемите да създават връзки между събития и обекти, да прилагат принципите на дивергентното мислене при решаването на проблемите, да поемат интелектуален риск.

- възможност обучаемите непосредствено да наблюдават резултатите от своите собствени усилия и действия с учебния материал. Свързване на обучението с жизнения опит - решаването на по-често реални езикови задачи, отколкото хипотетични граматични и лексически проблеми.

- създаване на благоприятна учебна среда – положителни творчески взаимодействия /обучаеми-преподавател, обучаем-обучаем/; обсъждане в групата на индивидуалните проблеми в подготовката; наставничество /тьюторство/ между обучаемите; интегриране на обучаемите с особени потребности и съобразяване с техните възможности и нужди в самостоятелната подготовка.

Ще посочим и няколко „външни” фактора, които могат да подобрят методиката на преподаване:

Повишаване и усъвършенстване на квалификацията на лекторите, чрез съпътстващо обучение – школи, семинари, специализации и други.

Разработване и осигуряване на подходящи учебни помагала - „Български език за чужденци”, учебни помагала на ДЕО-ИЧС за изучаване на български език, интензивен и комуникативен курс, по проекти като „Обучение без граници. Език и култура”.

Използване финансовите, организационните и методическите ресурси на програма „Erasmus” и на други европейски програми за образование и обучение, както и финансиране по студентския обмен на краткосрочна езикова практика в България.

В курсовете на „Международната школа по български език и култура” на ДЕО-ИЧС при облекчени финансови условия да се включат даровити чуждестранни студенти с цел да се подготвят като разпространители и мултипликатори на българския език в чужбина.

Усъвършенстване и обогатяване съдържанието и методиката на преподаването на български език чрез електронните учебници и библиотеки по български език с оглед

използването им от ръководителите в процеса на преподаване, както и самостоятелно от обучаемите.

Културните, музикалните и художествените контакти на чуждоезиковите обучаеми с представители на българската диаспора в района на обучение - изложби, концерти, културни и езикови фестивали, също могат да разширят полето на езиковото обучение на ниво реална речева комуникация

И в заключение може да се посочи, че от институционална гледна точка е належащо създаването на национален езиков център, който на теоретично, методическо и практико-приложно ниво да обедини усилията на държавните структури, научните и културни институти, университетите, училищата и школите, гражданските организации и сдружения за опазването, развитието и разпространението на книжовния българския език.

IV. НАУЧНИ ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Приносите на дисертационното изследване могат да се обобщят условно по следния начин.

Научнотеоретически:

**Направен е опит за експлициране на понятието функционален модел за изучаване на български език от студенти в небългарска речева среда (университет. “L’Orientale“ – Неапол).*

**Конструиран е концептивен апарат, обслужващ функционалния модел, като са обогатени понятия като интеркултурна компетентност, интерактивни методи на обучение по български език, оценяване и самооценяване на езиковата подготовка по български език като чужд от студенти в университет. "L' Orientale" – Неапол.*

**Конструиран е функционален модел за изучаване на български език от студенти в небългарска речева среда (италианоезична), който концептуализира опита на дисертантката по разработвания проблем.*

Практико-приложни

**Осъществено е първоначално проучване на нагласите за изучаване на български език от изследваните лица (студентите в университет L' Orientale).*

** Функционалният модел за изучаване на български език е апробиран с опитно обучение в реални условия (Университет L' Orientale).*

** На основата на сравнителен анализ между резултати от самооценяване (портфолио) и резултати от тестово оценяване е показана ефективността на функционалния модел за обучаваната група от изследвани лица.*

** Конструираният функционален модел е приложим и за други групи изследвани лица в рамките на университетското образование по български език като чужд не само в италиански университети.*

V. БИБЛИОГРАФИЯ НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ ИЗТОЧНИЦИ

Ангелова 2005: Ангелова, Т. Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми. С., 2005.

Ангелова 2006: Ангелова, Т. Семинар с учители българисти по въпросите на дидактическите тестове в оценяването по български език. С., 2006.

Андреев 1998: Андреев, М. Дидактика. С., 1998

- Антонова 1997:** Антонова, Ю., Е. Кирякова, Т. Накова. Български език. България и българите. Учебник за чуждестранни студенти. С., 1997.
- Буров 2000:** Буров, С. Български език за чужденци. Основен курс по лексика и граматика. ВТ., 2000.
- Василева 2005:** Василева, Ем. Модернизацията на образованието – един неизвървян път. Начално образование, № 4., 2005.
- Веселинов 2006:** Веселинов, Д. Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. Образование, бр.6, 2006.
- Вълчев 2004:** Вълчев, Р. Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование. С., 2004.
- Гарушева 2005:** Гарушева, П. Методически идеи за овладяване максимите на вежливостта и сътрудничеството чрез използване на интерактивни технологии. Комуникативна компетентност в съвременния научен дискурс. С., 2005.
- Георгиева 2007:** Георгиева, М. Интерактивността в представите на учителите. Педагогика, № 10., 2007.
- Герганов 2006:** Герганов, Е. Класически и съвременни форми и методи на обучение. Знание, С., 2006.
- Господинов 1995:** Господинов, Б. За същността и структурата на методите на обучение. Педагогика, № 2., 1995.
- Годишник 2006-2009:** Годишник на Университет „Ориентале”, Неапол, 2006, 2007, 2008, 2009.
- Грозданова 1997:** Грозданова, Л. Приложна лингвистика и чуждоезиково обучение. Чуждоезиково обучение, С., 1997.
- Гюрова и др 2006:** Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. Интерактивността в учебния процес. С., 2006.
- Димчев 2007:** Димчев, К. За отношенията между езикова и езиковедска компетентност. Съпоставително езикознание, № 1., 2007.
- Димчев 2010:** Димчев, К. Основи на методиката на обучението по български език. С., 2010.
- Добрева и др. 2000:** Добрева, Е., Савова, И. Текстолингвистика. Шумен, 2000.

- Зимная 2004:** Зимная, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
- Илиева-Балтова 1988:** Илиева-Балтова, П. Комуникативна способност на изучавания език. Български език, №6, 1988.
- Илиева-Балтова 1990:** Илиева-Балтова, П. Психолингвистични и социолингвистични проблеми на междуезиковите контакти и чуждоезиковото обучение. Съпоставително езикознание, №1, 1990.
- Илиева-Балтова и др. 1997:** Илиева-Балтова, П., Предова, А., Пенкова, И. Аспекти на речевата комуникация. ТИЛИА, С., 1997
- Колева-Златева и др. 2004:** Колева-Златева, Ж., Емилиянова, Б., Седефчева, В. Аз говоря български. Български език за чужденци. Велико Търново, 2004.
- Косериу 1990:** Косериу, Е. Лекции по общо езикознание. С., 1990.
- Костова 2000:** Костова, З., Иновации в обучението. Как да създадем нагласа на учене? Педагог №6, С., 2000.
- Лукова-Тодорина 2012:** Лукова-Тодорина, Д. Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти).
[http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina Interact obrazov_sreda 2010.pdf](http://pedagogy.swu.bg/wpcontent/uploads/2012/04/Todorina%20Interact%20obrazov_sreda%202010.pdf).
- Махмутов 1975:** Махмутов, М., Проблемное обучение. М., 1975.
- Минчева 2012:** Минчева, Р. Интерактивни методи на обучение по БЕЛ в III и IV клас. Целодневно обучение, №. 5, 2012.
- Нейкова и др. 1988:** Нейкова, Р., Съвременни методи и форми на обучение, С., 1988.
- Окон 1986:** Окон, В., Проблемното обучение. С., 1986.
- Пашова 2009:** Пашова, А. Съвременни методи на обучение, С., 2009.
- Петрова 1997:** Петрова, С., Български език като чужд. История и методика, С., 1997.
- Радев 2005:** Радев, Пл. Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното обучение и образование. П., 2005.
- Радев и др. 2009:** Радев, Пл., Александрова, А. Философия на образованието. Велико Търново, 2009.
- Радев 2010:** Радев, Пл., Формиране на критично мислене в обучението. Педагогика, кн.5, 2010.

Радев и др. 2011: Радев, Пл., Пл. Легкоступ, Пл., Александрова, А. Основи на училищната педагогика. Пловдив, 2011.

Радкова 2010: Радкова, А. Още веднъж за езиковедската компетентност. Български език и литература, № 5, 2010.

Серл 1986: Серл, Дж. Что такое речевой акт? Новое в зарубежной лингвистике, вып.17, М. 1986.

Стийл и др. 2003: Дж. Стийл, Дж., Мередит, К. & Ч. Темпъл, Ч., Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма, С. 2003.

Стийл и др. 2003: Стийл, Дж., К., Мередит К. & Ч. Темпъл Ч., Учебното сътрудничество. С., 2003.

Сорокин 1974: Сорокин, А. Дидактика. М., 1974.

Сотиров и др. 1995: Сотиров, П., Джалев, Л., Ст. Петрова, Ст., Тестови задачи по български език за чужденци. С., 1995.

Стоянова 1995: Стоянова, Ф. Тестология за учители. С. 1995

Стоянов 2004: Стоянов Кр. Езикова политика и преподаването на български език на чужденци. Езикът – средство за образование, наука и професионална реализация, С., 2004.

Темпъл и др. 2001: Темпъл, Ч., Мередит К. & Стийл Дж., Как учим? Изложение на основните принципи. С., 2001.

Томова 1999: Томова, К. Психолингвистичен подход в чуждоезиковото обучение, Проблеми на социолингвистиката, т.6., Езикът и съвременността, С., 1999.

Хаджиева и др 2011: Хаджиева, Е., Гарибова, Н., Панова, Ст., Каменова М. Български език за чуждестранни студенти на Софийския университет. С., 2011

Христозова 2005: Христозова, Г. Интерактивни методи в обучението по български език. Начално образование, № 4, 2005.

Хъдсън 1995: Хъдсън, Р. Д. Социолингвистика. С., 1995.

VI. СПИСЪК НА НАУЧНИТЕ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Нагласи на студенти от университет „L’Orientale“ в Неапол, за изучаване на български език - анализ на резултатите от проведена анкета. (под печат)

2. *Цели и съдържание на опитно обучение по български език на студенти от университет „L’Orientale“ в Неапол. (под печат)*
3. *Интерактивни методи за обучение на занятията по български език със студенти от университет „L’Orientale“ в Неапол. (под печат)*