



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

Център за източни езици и култури

Катедра „Арабистика и семитология“

Специалност „Арабистика“

Докторант на самостоятелна подготовка:

ХРИСТИНА ТОДОРОВА ЧОБАНОВА – АНГЕЛОВА

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

на дисертация на тема:

**СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ ЕЛЕМЕНТИ НА КОМУНИКАТИВНАТА
КОМПЕТЕНТНОСТ ПРИ ОВЛАДЯВАНЕТО НА АРАБСКИ ЕЗИК ОТ БЪЛГАРИ**

за придобиване на образователна и научна степен „доктор“ в направление 2.1.

Филология

Дисертационният труд е в обем от 331 страници, от които 315 страници текст и 16 страници библиография. В текстовата част се включват 3 фигури, 1 графика и 48 таблици. Библиографията обхваща 190 заглавия. В приложение са представени списък на използваните съкращения, списък на изследваните учебници и 14 диаграми.

Дисертацията е обсъдена, приета и насочена за защита на заседание на катедра „Арабистика и семитология“, Факултет по класически и нови филологии, Софийски университет „Св. Климент Охридски“ на 5 март 2019 година.

Благодарности

Изказвам своите искрени благодарности на доц. д-р Цветомира Пашова – Салим, креативните дискусии с която ме насърчаваха да работя и детайлизирам интереса си по темата на настоящата дисертация.

Благодаря на колегите преподаватели в катедра „Арабистика и семитология“ за доверието и подкрепата, които ми оказаха на финалния етап от творческата ми работа по дисертацията.

Отправлям най-сърдечните си благодарности на моите прекрасни студенти от випуски 2010/11, 2011/12, 2012/13, 2013/14, 2014/15, 2015/16, 2016/17 за ентузиазма, с който допринесоха за събирането на емпиричния материал от двата изследователски експеримента.

Особено признателна съм на хон. преп. Йоанна Дянкова, която активно съдейства за провеждането на втория от тях.

Благодаря за неуморната морална подкрепа на моите две дъщери.

СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

| | |
|--|-----------|
| Увод | 1 |
| 1. Актуалност на проблема | 1 |
| 2. Обект на изследването | 8 |
| 3. Предмет на изследването | 9 |
| 4. Цели и задачи | 10 |
| 5. Хипотези | 11 |
| 6. Методи на изследване | 12 |
| 7. Обективни изследователски ограничения | 12 |
| 8. Аprobация и публикации на резултатите от изследването | 13 |
| ПЪРВА ГЛАВА. | |
| Теоретични основи на изследването | 15 |
| 1. Комуникативна компетентност | 15 |
| 2. Развитие на методи и подходи в ПAЕЧ на фона на дискусиите относно прилагането им | 35 |
| 2.1. Модел, привилегироващ единствено или преобладаващо книжовния стандарт на езика | 36 |
| 2.2. Интегрирани модели в ПAЕЧ | 53 |
| 3. Езиковите компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност (ЕК на СЛКК) | 68 |
| 3.1. ЕК на СЛКК и ОЕЕР | 70 |
| 3.2. Класификация на разглежданите ЕК на СЛКК | 76 |
| 3.3. ЕК на СЛКК – значим сегмент от овладяваните изразни средства на учещите | 80 |
| 3.4. Заключение | 80 |
| ВТОРА ГЛАВА | |
| Езикови компоненти на СЛКК в изследваната учебникова литература | 82 |
| 1. Използването на учебник в ПЧЕ – ползи и минуси | 82 |
| 2. Представяне на изследваните учебници | 85 |
| 2.1. Учебниковите серии в хронологично представяне | 88 |

1. *Modern Standard Arabic* (EMSA 1 и 2)
2. *Al-kitāb al-asāsī* (КАВ 1 и 2)
3. *Formal Spoken Arabic* (FSA 1 и 2)
4. *‘Arabiyyat al-Naas:* (АН 1, 2 и 3)
5. *Standard Arabic* (SA)
6. *Al-Kitaab.* (К 0, 1, 2 и 3)
7. *Ahlan wa sahlān* (AS)
8. *Учебник арабского языка для первого года обучения* (УАЕ)
9. *Арабски език – основен курс* (АЕ)
10. *Kallimni ‘Arabi* (КА1, 2, 3, 4 и 5)
11. *Hakini Arabi* (НА и НАРЈ)
12. *Kalima Wa Nagham* (KN 1 и 2)
13. *Учебник арабского языка в три части: Для начинающих, Основной курс и Ключи и словари*
14. *Grammatica Teorico-practica della Lingua Araba*

- | | |
|--|-----|
| 2.2.Критичен анализ на изследваните учебници от гледна точка на съдържащите се в тях обхват, поднасяне и оттрениране на езиковите компоненти на СЛЖ | 102 |
| 2.2.1. Учебни системи, в които се поднася само вариантът САКЕ | 102 |
| 2.2.2. Учебни системи, които фокусират основно върху варианта САКЕ и паралелно поднасят един или повече диалектни варианти, частично или в по-пълна степен | 107 |
| 2.2.3. Учебни системи, в които се поднасят само един или повече диалектни варианти | 113 |
| 3. Изводи | 115 |

ТРЕТА ГЛАВА

- | | |
|--|-----|
| Организация, провеждане, резултати и анализ на резултатите от изследователските експерименти | 119 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| 1. Организация и методика на провеждане на експериментите | 119 |
| 2. Представяне на квалитативен експеримент за компютърно медирана комуникация между учещи носители на езика и носители на арабски | 123 |
| 2.1. Анализ на резултатите | 125 |
| 2.1.1. Наблюдавани езикови компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност. | 125 |
| 2.1.2. Сравнение между използването на социолингвистични елементи в дискурса на НЕ и ННЕ | 176 |
| 2.1.3. Развитие на социолингвистичната комуникативна компетентност | 132 |
| 2.1.4. Изводи от първия изследователски експеримент | 134 |
| 3. Представяне на квалитативен експеримент за компютърно медирана комуникация между носители на езика | 135 |
| 3.1. Анализ на резултатите | 136 |
| 3.2. Наблюдавани социолингвистични елементи. Анализ на употребите. | 137 |
| 3.2.1. Размяна на поздравя | 137 |
| 3.2.2. Задаване на въпроси за състояние | 148 |
| 3.2.3. Обръщение | 150 |
| 3.2.4. Изразяване на благодарност | 157 |
| 3.2.5. Изразяване на мнение | 160 |
| 3.2.6. Изразяване на съгласие/несъгласие | 167 |
| 3.2.7. Изразяване на увереност (сигурност, потвърждение) | 171 |
| 3.2.8. Изразяване на позитивна оценка | 176 |
| 3.2.9. Изразяване на съжаление/извинение | 180 |
| 3.2.10. Изразяване на пожелания | 185 |
| 3.2.11. Единични употреби на ЕК на СЛКК с различна илокутивна цел | 191 |
| 3.3. Проблеми на употреба на езикови компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност по арабски език от българи | 195 |
| 3.4. Изводи от втория квалитативен изследователски експеримент | 197 |

| | |
|---|------------|
| 4. Заключение от двата квалитативни изследователски експеримента | 198 |
|---|------------|

ЧЕТВЪРТА ГЛАВА

| | |
|--|------------|
| Предлагана скала за оптимално подреждане и градиране на ЕК на СЛКК. Система от упражнения и дейности за интегрираното им преподаване. | 200 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| 1. Скала за оптимално подреждане и градиране на ЕК на СЛКК | 203 |
|---|------------|

| | |
|---|------------|
| 2. Предлагана допълнителна система от упражнения и дейности за оптимизиране на преподаването на социолингвистичната компетентност по арабски език. | 302 |
|---|------------|

| | |
|-------------------|------------|
| Заключение | 310 |
|-------------------|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| Библиография | 316 |
|---------------------|------------|

| | |
|-------------------|------------|
| Приложения | 332 |
|-------------------|------------|

Обща характеристика на дисертационния труд

Актуалност на проблема

Проблемът за определяне, разпределяне и градиране на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски език за българи се вписва в рамките на комплекс от цялостни изследвания на дистрибутирането и подреждането на компонентите на арабския език постепенно и в съответствие с нарастващите нива на умения с цел постигане на експертно ниво на владене, сравнимо с това на носителите на езика. Такива изследвания, теоретично обосновани и емпирично базирани, все още предстоят в полето на преподаването на арабски език като чужд.

Градирането на социолингвистичните компоненти на арабския е особено актуално и предвид сложната динамика на вариантната диглосийна ситуация, в която винаги е съществувал този език. Тя поставя пред преподаването му проблеми от теоретичен, идеологически и практически характер, които продължават да търсят решение и усложнява определянето на оптимален обем за социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност и придобиването на социолингвистична адекватност в овладяването на арабския език като чужд.

Развитието на концепцията за комуникативната компетентност и съпровождащите я теоретични и методологични развития в областта на преподаването на чужди езици намират практическо изражение в развиване на двата основни съвременни рамкови документи за чуждоезиково учене, преподаване и оценяване, Общата европейска референтна рамка за изучаване, преподаване и сертифициране на чужди езици (ОЕЕР), публикувана от Съвета на Европа през 2001 г. и Стандарти за чуждоезиковото обучение през 21-ви век (САСПЧЕ), издаден от Американски съвет по преподаване на чужди езици през 1999 г. ОЕЕР съдържа в своите предписания и дескриптори за социолингвистичната адекватност на различните нива на усвояване на чужд език. ПАЕЧ не остава незасегнато от развитията в ЧЕО през последните близо пет десетилетия. Въвеждането на нови комуникативни методики на преподаване, фокусирано върху учещите постепенно оставя в миналото традиционната граматическо-преводна школа, която доминира ПАЕЧ от столетия (Пашова,

Чобанова 2017), и се насочва по посока на актуалното днес в ЧЕО течение към придобиване на експертност в овладяването на чуждия език (Proficiency Movement). Преподаването с цел придобиване на експертност в обучението на чужд език предполага употреба на този втори език от самото начало на обучението. А чуждоезикова употреба от началото на обучението предполага и устното овладяване и функционална употреба на определен набор лексика и готови фрази с цел комуникация от нулевото начално ниво, наред с подаване на необходимите формални граматични обяснения за осигуряване на подходящите структури за упражняване на търсената функция. Езиковите компоненти на социолингвистичната компетентност в овладяването на езика са задължителни сред този набор от лексика и фрази. Те повишават чувството за комфорт на носителя на езика, който е в състояние да поздрави, да се представи, да благодари, да помоли за внимание и т. н., дори и преди да е започнал да овладява графичната и граматичната система на арабския език в състояние на диглосия. Необходимостта от оптимален подбор на социолингвистичните елементи, разбираеми в общоарабски план и присъщи на повече от един езиков вариант и балансираното им преподаване, интегрирано с основните езикови умения е друг аспект от актуалността на избраната тема. Поднасянето на езикови компоненти само от книжовния вариант на АЕ не предполага постигане на социолингвистичните елементи на комуникативна компетентност, които създават у учащия уменията естествено, спонтанно и нередактирано да разбира и намира подходящата смяна в регистрите на езикова употреба.

Актуалността на темата на настоящия дисертационен труд се подчертава и от пълната ѝ неизследваност досега за полето на ПАЕЧ, редица от основните проблеми в което се предизвикват от диглосийното състояние на езика. Тя е силно обвързана и с един друг основен проблем в ПАЕЧ – този за създаването в предимно аудиторна среда на културните ситуации, които позволяват езиков избор от адекватния социологичен инвентар на езика и съдействат за доразвиване на СЛКК до ниво, съпоставимо с това на носителите на езика.

Състояние на изследвания проблем

Като част от комуникативната компетентност на чуждоезиковото владеене, социолингвистичната компетентност, заложена в ОЕЕР, съдържа езиков и социокултурен аспект (ОЕЕР, 2018: 130). Езиковият аспект на социолингвистичната компонентност включва следните компоненти: езикови маркери на социални взаимоотношения, етикетни условности на учтивост, изрази на народна мъдрост, регистрирани различия, диалект и акцент.

Като база за преподаване на говорените в Европа (недиглосийни) езици като втори, трети и следващи неродни езици ОЕЕР се превръща в ключов референтен наръчник и методологична основа за пряко ангажираните в чуждоезиковото преподаване професионалисти. Естествено възниква въпросът дали изобщо е уместно прилагането на ОЕЕР към неевропейски езици, при това в състояние на диглосия. Този въпрос започва да се обсъжда за арабския език едва през последните години (Солиман, 2017, Джолфо, Салваджо, 2018). Постепенно у изследователите се оформя становището, че ограничаването на описване и сертифициране на уменията по арабски само върху книжовния вариант на езика остава несвързано с реалната употреба на този език, чиито носители използват за устно общуване основно своите диалекти (Джолфо, Салваджо, 2018: 41-42). Моделът, който Джолфо и Салваджо предлагат за подобряване на експертните умения в овладяването на арабски език като чужд, базиран върху ОЕЕР и върху вариантността на арабския, е представен по-подробно в първа глава от тази дисертация.

Относно социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност, използващите референтната рамка получават само препоръката да обмислят и решават от гледна точка на социолингвистичната уместност обема, който би следвало да се изисква учещите да разпознават, да преценяват от социологичен аспект и да използват самостоятелно във всяка една от културните ситуации, които предполагат използване на ЕК на СЛК: поздравявания, обръщения и експлетиви; условности на учтивост; форми на неучтивост и в какви ситуации; пословици, клишета и фолклорни идиоми; регистри на употреба. Въпросът за преподаването на социокултурната и социолингвистичната действителност в езика така че на учещите да бъде гарантирано прогресивното ѝ овладяване и релевантна употреба за целите на комуникацията, е оставен на вдъхновението на педагозите.

През последните години се появяват отделни изследвания на езиковите формули и/или стратегии на изразяване на благодарност, комплимент, извинение, оплакване на арабски език. Изследванията са предимно в междудиялектен план или междуезиков, най-често арабски – английски и са за целите на преподаването на английски език като чужд на носители на арабския.

Обект и предмет на изследването

Обект на това изследване е езиковото изразяване на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски. Етикетните фрази и формулаични изрази с комуникативна функция се наричат в дисертацията още и езикови компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност (ЕК на СЛКК). Те биват изследвани така, както са подбрани и вложени за съответните нива в най-прилаганите в национален и в интернационален мащаб през последните пет десетилетия учебни комплекси за ПАЕЧ, повечето от които заявяват комуникативен подход на обучението по арабски.

На второ място се изследват ЕК на СЛКК, извлечени от езикова продукция на изучаващи арабски носители на езика в симулирани и компютърно медиирани ситуации на общуване. Транскриптите на тази езикова продукция са събирани в рамките на два изследователски обучителни експеримента, в които участват студенти от специалност „Арабистика“ на СУ от нива А2, В1, В2, С1 и С2, приравнено към дескрипторите на ОЕЕР.

Предмет на изследването е оптималното градиране на формулите и фразите за изразяване на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски, съобразно с нивата на придобиване на тази компетентност по арабски език при овладяването му от българи.

Цел и задачи на изследването

Това изследване има за основна цел да установи базисните обеми от фрази и формули за изразяване на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски от българи и да разработи оптимална скала за градираното им преподаване въз основа на: а) указанията на ОЕЕР като

препоръчителен набор; б) количественото наличие и градирането на ЕК на СЛКК в актуалните съвременни учебникови помагала за изучаването на арабски от носители; в) референтен набор от етикетни формули и фрази, извлечен от речта на носители на езика за покриване на случаите на липса в учебниците.

Допълнителна цел на изследването е да предложи система от упражнения и дейности за оптимизиране на преподаването на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност, интегрирани към преподаването на основните езикови умения по арабски.

За осъществяването на тази комплексна описателна, теоретична и практическа цел в дисертацията се решават следните задачи:

- Провеждане на теоретичен анализ на достъпната научна литература в областта на придобиване на комуникативна социолингвистична компетентност в ЧЕО с оглед разкриване на актуалното състояние на изследванията и определяне на теоретичната рамка на настоящия дисертационен труд с нейния концептуално-понятиен апарат.
- Ситуиране на фона на развитието на методологията на ЧЕО на наличните теоретични подходи в преподаването на арабски език като чужд от гледна точка на тяхната пригодност за развиване на комуникативна компетентност по арабски език като чужд.
- Критичен анализ на актуалната учебникова литература за ПАЕЧ от гледна точка на заявените в нея цели, преподаваните вариативности на арабския, съдържащите се ЕК на СЛКК и комуникативните упражнения и дейности за тяхното усвояване от учещите.
- Провеждане на квалитативни изследователски обучителни експерименти с оглед извличане на реално и спонтанно използвани ЕК на СЛКК в езикова продукция, създавана в изпълнение на задачи за компютърно медирана комуникация: а) между студенти арабисти от СУ и носители на езика и б) между носители на езика.
- Анализ на ексцерпираните ЕК на СЛКК и на проблемни области при използването им в съпоставка със социолингвистичния езиков узус в българския език като евентуално обяснение за някои от тях.

- Разработване на оптимална скала за разпределение, градиране и преподаване на ЕК на СЛКК по арабски за българи.
- Систематизиране на наличните в анализирания учебникова литература видове упражнения и дейности, които отработват и ЕК на СЛКК за арабския език.
- Разработване на допълнителна система от упражнения и дейности за оптимизиране на преподаването на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски за българи.

Хронологични рамки на изследването

Събирането на емпиричните материали от изследователските експерименти продължава в рамките на осем последователни академични години поради обективни ограничения, свързани с малкия брой студенти, които се обучават в среднонапредналите и в напредналите равнища на обучение в специалност „Арабистика“ на СУ. Обработването и анализът на библиографските източници, изследваната учебникова литература и частичната апробация на резултатите е извършено в рамките на последните пет години от този период. По този начин авторът има възможността да проследи и систематизира и най-съвременната теоретична литература, свързана с актуалните развития в ПАЕЧ.

Стартовите **хипотези** на това изследване са: а) преподаването на арабски език като чужд само през книжовния му вариант на нива А1, А2 и В1, В2 не осигурява усвояване на достатъчен обем от езикови компоненти, които да приведат придобиваните от студентите социолингвистични елементи на комуникативната компетентност по арабски в съответствие с изискванията на ОЕЕР; б) речта на учещите ННЕ от ниво С2 съдържа регистрово вариращи експлетиви, междуметия, възклицания и набор от сакрални фрази и фрази на народна мъдрост в обем, който ги доближава до речта на образованите носители на арабския език.

Методологична основа на изследването

Теоретичните критични и емпиричните методи, прилагани в това квалитативно дисертационно изследване (с елементи и на квантитативен анализ) са:

- анализ на авторитетната литература по научно приложния проблем открояване на социолингвистичния аспект на комуникативната компетентност в ЧЕО и градиране на езиковите компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност съобразно нивата на овладяване на чужд език;
- анализ на най-популярните учебни комплекси за преподаване на АЕ като чужд от последните четири десетилетия от гледна точка на балансираното и градирано поднасяне в тях на езиковите компоненти на СЛКК;
- квалитативни експерименти, свързани с наблюдаване и анализиране на лингвистичните компоненти на СЛКК от гледна точка на адекватното им използване за комуникация в езиковото поведение на изучаващи АЕ като чужд студенти от СУ в зададени ситуации на компютърно медирано общуване с носители на езика и с неносители от същото или от по-високо ниво на езикова компетентност.
- обработване на събрани корпуси от ЕК на СЛКК и техническото им онагледяване в таблици и диаграми.

Емпиричната база на изследването са корпусите от ЕК на СЛКК, извлечени от анализираната учебникова литература; от транскриптите на речевата продукция на учещите участници в двата квалитативни експерименти и от корпус речеви употреби на носители на езика, събиран от автора от дискуссионни телевизионни предавания, филми и филмови сериали и списъци от формули на арабския речеви етикет, налични в немногобройните изследвания в тази област.

Структура на дисертацията

Дисертацията се състои от увод, четири съдържателни глави, заключение, списък с библиографски източници и приложения. Общият обем от 331 страници включва 315 страници текст и 16 страници библиография на български, английски и арабски език, която обхваща 190 заглавия. В текстовата част се включват 3 фигури, 1 графика и 48 таблици. В приложение са представени списък с изследваните социолингвистични формули на комуникативната компетентност по арабски език и 14 диаграми.

Основно съдържание на дисертационния труд

В увода е обоснована актуалността на проблема за открояване на езиковите компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност в преподаването и овладяването на арабския език като чужд и градирането им съобразно равнищата на обучение. Определят се обектът, предметът, целите и произтичащите от тях задачи за решаване на това изследване; формулират се заложените в него хипотези, прилаганите изследователски методи и обективните изследователски ограничения на провеждането му. Посочени са апробациите и публикациите на резултатите от изследването.

В първа глава – ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО – се открояват проблемните полета пред преподаването на арабски език като чужд през последните десетилетия. Те са свързани с обосноваването на необходимостта от въвеждане на комуникативния подход на езиково преподаване и в ПАЕЧ.

В първи параграф се трасира развитието на концепцията за социолингвистичната компетентност като част от комуникативната компетентност по езика до залагането ѝ във вида, в който тя присъства в ОЕЕР, използван като матрица за обработване на резултатите от изследователските експерименти в дисертацията.

В началото на 70те години лингвистът–антрополог Дел Хаймз свързва практическата употреба на езика с необходимостта от придобиването на функционални знания за правилна социална употреба, наред с приоритизираните дотогава граматически знания за структурата на езика (Хаймз, 1972а, Хаймз

1972б). Това той прави в своеобразна полемика с Ноам Чомски, който разделя езиковата компетентност от езиковото изпълнение, с което абстрахира методологията на езиковото преподаване от „разсейващите перфектното езиково изпълнение подробности“, сред които и тези на социалната среда, в която се осъществява изпълнението (Чомски, 1965: 4). Студията на Хаймз „За комуникативната компетентност“ (Хаймз, 1972а) свързва езиковата компетентност със социалните измерения на езика и скицира основанията за развиване на по-широка теория, която да открие нови взаимоотношения между вътрешната структура на езика и същественото значение на човешкия фактор (Хаймз, 1972а, 273). Според концепцията на Хаймз придобиващият езикова и културна комуникативна компетентност преследва едновременно познание и умение за езиковата употреба от гледна точка на

„а) дали (и до каква степен) нещо е формално възможно;

б) дали (и до каква степен) нещо е осъществимо от гледна точка на неговата приложимост;

в) дали (и до каква степен) нещо е подходящо (адекватно, сполучливо, успешно) за употреба;

г) дали (и до каква степен) изреченото е действително произведено, актуално изпълнено и в какво се изразява това изпълнение“ (Хаймз, 1972а: 281).

Четири компонента на този модел на комуникативна компетентност включват езиковата система на отделния индивид, неговия психолингвистичен капацитет, характера на комуникацията и възможността, приложимостта и адекватността на речевия акт.

В своя труд *Основи на социолингвистиката. Един етнографски подход* Дел Хаймз дефинира комуникативната компетентност посредством всичко, което всеки, който говори някакъв език има нужда да знае, за да общува успешно в културно значими ситуации. Правилното разчитане на социалните значения в подходящия канал на комуникация означава и подходящо прогнозиране, възприемане, интерпретиране, селекция и използване на езиковите изрази в кодовете, от които неизменно се състои езикът (Хаймз, 1974: 12)

В развиването на теорията за комуникативната компетентност през следващите десетилетия се появяват редица модели, в които лингвисти и етнографи на комуникацията преорганизируют и добавят измерения. Двата основни компонента на понятието комуникативна компетентност – прагматичен и социолингвистичен са до голяма степен обвързани, тъй като фокусът и при двата е върху адекватната езикова употреба. Те са и трудно делими за целите на езиковото преподаване. Ако прагматичната компетентност остава свързана с изпълняването на речевите функции (напр. задаване на въпрос и отговор, вземане на думата и т. н.) с цел осъществяване на комуникацията, социолингвистичната компетентност гледа на същите речеви функции през призмата на речевия етикет в езика, владенето и умението да се използват правилно неговите вербални (изследваните в тази дисертация ЕК на СЛКК) и невербални изразни средства. Това прави и много аспекти на моделите на комуникативната компетентност след Дел Хаймз двусмислени и неясни.

Кънали и Суейн дефинират комуникативната компетентност като взаимоотношението и взаимодействието между граматическата компетентност или познанието за граматичните норми и социолингвистичната компетентност или познанието за нормите на езиковата употреба, като разграничават и параметъра комуникативно изпълнение (Кънали, Суейн, 1980: 6). Предлаганата от тях теоретична рамка за комуникативната компетентност съдържа аспектите граматическа компетентност, стратегийна компетентност, и социолингвистична компетентност, включваща и умението за подходяща лексикална, регистрова, стиллова и пр. употреба според социокултурния код на езика (Кънали, Суейн, 1980: 29-31). По-късно Кънали предлага и измерението на дискурсивната компетентност, която включва интерпретацията и реакцията на посланието в дискурс, в кохезивен по форма и кохерентен по значение устен или писмен текст (Кънали, 1983: 6).

В процеса на разработване на следващите модели, които пренареждат и разделят аспектите на комуникативната компетентност с цел разработване на програми за ЧЕО, отговарящи на нуждите на учещите, възниква и въпросът до каква степен носителите на езика очакват от учещия неносител да овладее социокултурните правила, които имат връзка с уместността на изпълнението, от кое ниво и до каква степен (Манби, 1989). Този въпрос все още няма ясен отговор и се нуждае от

емпрични изследвания като това на Сандра Савиньон за овладяване на СЛКК на френски език като чужд, която стига до извода, че носителите на езика са по-толерантни към стилистичното, отколкото към граматическото несъвършенство в езикова продукция на изучаващите техния език като чужд (Савиньон, 1982: 69-77).

През 1990 година Лайл Бахмън развива теоретичната рамка на комуникативната компетентност, предложена от Кънали и Суейн. Той нарича своята рамка “комуникативно езиково умение” (ability). Комуникативното езиково умение включва езикова компетентност, стратегийна компетентност и психофизиологични механизми (Бахмън, 1990: 84), с подразделяне на социолингвистичната компетентност на функционално знание и социолингвистично знание (Бахмън, 1990, Бахмън и Палмър, 1995). Бахмън описва комуникативната компетентност с цел създаване на база за развитието на езикови тестове за нейното оценяване, без да отделя внимание на преподаването ѝ.

Дискурсивният контекст на разпознаване и продуциране на социално подходящата реч съсредоточава вниманието на водещи изследователи на чуждоезиковото преподаване като Листър и Браун, които определят социолингвистичната компетентност като способността на членовете на една речева общност да адаптират речта си към различните контексти, в които се оказват – от по-формални (например интервю) към по-малко формални (например, разговор между приятели). Х. Дъглас Браун отнася понятието към познаването на социокултурните правила на езика и дискурса с усет към диалект и вариант, избор на регистър, естественост и понятие за културни референции и фигури на речта и др. (Браун, 2000).

Със задълбочаването на изследователските усилия на социолози, лингвисти и педагози, и прецизирането на понятието комуникативна компетентност по отношение на дискурсивния контекст (Листър, 1994, Тарон и Суейн, 1995) и усета към диалектен вариант, регистър и естественост (Браун, 2000), се стига до разграничаване между понятията социокултурна компетентност и социолингвистична компетентност в рамките на това понятие.

Най-обобщено социокултурната компетентност се дефинира като притежаването на достатъчна фонова култура (целия корпус от знания, споделяни от носителите на определен език) и способността тази релевантна фонова култура да се активира в процеса на културно уместна комуникация.

Това оставя социолингвистичната компетентност дефинирана като овладяването на широк обхват от съвременната езикова употреба, очевидна в разпознаваеми сфери и в очертани социални групи.

Мариан Селсе-Мурсиа предлага един повече социокултурен, отколкото лингвистичен модел на социолингвистичната компетентност, но илюстрира динамиката на непрекъснатите взаимоотношения между сегментите на комуникативната компетентност (Селсе-Мурсиа, 1995, 2007). Тя отделя от чисто лингвистичната компетентност една „формулаична компетентност“. Този модел е от значение за ЧЕО с обвързването на преподаването на езика с прецизното културно–тематично диференциране на съдържанието и материалите за обучение и с постигането на оптимален баланс между езика като система и като формули.

Така социолингвистичната компетентност бива заложена в ОЕЕР като знанията и уменията, необходими за боравене със социалното измерение на езиковата употреба. ЕК на СЛКК са езиковите маркери на социални отношения, условности на учтивост, регистрови различия, диалект и акцент (ОЕЕР, 2018: 137).

Втори параграф на първа глава разглежда развитието на методологичните подходи в ПАЕЧ. Повече от век ПАЕЧ остава под влиянието на граматико-преводния метод. Едва през последните пет десетилетия то започва да изживява своето закъсняло методологично развитие. Повлияно слабо от директния и аудио-лингвалния метод в близокото минало, ПАЕЧ преминава в постметодическата ера, като приема части от теоретичната база на комуникативното езиково учене, ученето, базирано върху задачи и интегрираното учене, основано върху съдържание на езика като основа за интегрираното обучение по арабски и създаване на подкрепящата го учебна литература.

На фона на дискусии относно прилагането им ПАЕЧ продължава да търси подходящите методи и подходи, които отговарят на неговите специфики. Актуалните модели на обучение се свеждат основно до два.

Моделът, който привилегирова единствено или преобладаващо книжовния (дълго време класическия) стандарт на езика, е структуриран върху овладяването на граматиката на книжовния език и приоритетното развиване на уменията по четене, писане и превод. Този модел преобладава в световен мащаб до 60те и 70те години, когато редица северноамерикански университети приемат аудио-лингвалния метод на обучение, базиран върху учебника на Питър Аббуд и колектив. През 80те години започват дискусии, повлияни от течението в ЧЕО за придобиване на експертни умения по езика, които продължават и до днес. Махди Алош (Алош, 1987), Раджи Рамуни (Рамуни, 1990), Питър Хет (Хет, 1990) и Карин Райдинг (Райдинг, 2006), Белнап (1987) и Паркинсън (1985а, 1985б, 1991), Ал-Осайми и Уедал (2014) поставят на обсъждане идеологическите и педагогическите аспекти на ПАЕЧ, които пречат преподаването на езика с неговите вариантни разновидности – книжовна и диалектни – като едно цяло. ПАЕЧ се влияе и от развитията в комплексната проблематика ЧЕО в търсене на отговор на потребностите и очакванията на новите поколения мобилни, глобални и технически грамотни учещи; търсят се връзки между ползата от референтни рамки и развитието на методологията на преподаване, сравняват се аспекти на САСПЧЕ и ОЕЕР във връзка с преподаването на арабския като чужд (Кунц, Белнап, 2001, ал-Батал, Белнап, 2006, Белнап, Абуамша, 2013), (Палмър, 2007, 2008), (Ислийм, 2014), (Схири, 2013, 2015) и др.

В търсене на формирането на автентичен език у учещите, нарастващ брой академични програми започват да възпрепят интегриран модел на преподаване. В тази сравнително нова форма на комуникативния подход в ПАЕЧ към арабския език се подхожда като към едно комплексно цяло в неговата ситуация на диглосия. В последната си редакция САСПЧЕ приема този подход за арабския език (Ал-Батал, 2018: 10). Ал-Мохсен изследва преподавателските нагласи към този подход и установява, че неговите опоненти се ръководят основно от идеологизирана пристрастност към социално престижния книжовен стандарт на езика.

Интегрираните модели в ПАЕЧ са представени в дисертацията в осем разновидности, прилагани в американски и европейски университети. В тях се прилагат три основни начина на интегриране на вариантите на арабския: А: преподаване на книжовен език с последващо изучаване на диалект; Б: започване с устен диалектен вариант с последващо преминаване към писмения книжовен език и успоредното им продължаване; В: едновременно изучаване от самото начало на книжовен език и един или повече диалекти. Модел 8 (Джолфо, Салваджо, 2018) предизвиква интерес с предписваните пропорции на съотношението между САКЕ и диалектния вариант в градирано по нивата на обучение и в хармония със социално-комуникативните задачи за тези нива, описани в ОЕЕР. С това той кореспондира и с оптималното градиране и поднасяне на ЕК на СЛКК, изследвани в този труд.

Общото между интегрираните модели е стремежът да се избегне езиковия дисонанс у учещи и преподаватели и съобразяването с езиковата реалност в арабоезичния свят. Обединява ги и водещият принцип за развиване на устните и писмени комуникативни умения на учещите. Развиването на социолингвистичната компетентност, заложено в тях, позволява инкорпорирането на широк спектър от изследваните в дисертацията ЕК на СЛКК.

Последният параграф от теоретичната първа глава представя критериите на подбора на изследваните ЕК на СЛКК.

Дисертационният труд и проведените в него експерименти са инспирирани от теоретико-практическата рамка, която предоставя ОЕЕР за преподаването на чужди езици. В него е направен опит за поставяне на езиковите компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност по арабски език в конкретна матрица на разпределение според нивата на изучаване и овладяване на езика. За класифициране на ЕК на СЛКК е използвана широко цитираната в теорията на речевите актове таксономия на Джон Сърл, който категоризира илокутивната сила на изказването в пет класа. В четири от тях попадат изследваните в тази дисертация социолингвистични комуникативни изразни средства.

Така в клас *Асертиви* попадат различни готови езикови формули и фрази, необясними само чисто граматически, за изразяване на мнения, желания,

увереност, допускане, настояване в истинността, сигурност, потвърждение, съгласие, несъгласие.

В клас *Директиви* ЕК на СЛКК се обединяват под общата илокутивна цел опит от страна на говорещия да накара слушащия да направи нещо. Тук попадат средствата за изразяване на молба и разрешение, покана, призив, подбуда, подканяне, заклеване да се направи нещо, оказване на услуга, предупреждение и др.

В клас *Комисиви* остават средствата за изразяване на обещание (вкл. чрез разпространеното в арабския заклеване), намерение, поемане на задължение.

В клас *Експресиви* се съсредоточават ЕК на СЛКК, свързани най-вече с ритуалните парадигми на арабския речев етикет. Тук попадат фатическите средства за изразяване на позитивната и негативната учтивост, без да се навлиза в тези на откровената неучтивост.

Градирането на тези изразни средства-индикатори на илокутивна сила на арабския речев акт в четвърта глава от дисертацията следва дескрипторите за умения, включени в таблиците на ОЕЕР, разпределени по съответните нива.

Настоящото изследване се опира върху езикови резултати, извлечени от обем от текстове на арабски език изпълнени или предназначени за изпълнение в устна форма. Основно предизвикателство при възприемането и продуцирането на текстове на говорим арабски за учещия е да придобие способността да се ориентира сред многообразието от разговорни варианти на езика и да употребява усвоения репертоар от изразни средства адекватно спрямо социалната ситуация, в която се състои речевият акт.

Във втора глава – ЕЗИКОВИ КОМПОНЕНТИ НА СЛКК В ИЗСЛЕДВАНАТА УЧЕБНИКОВА ЛИТЕРАТУРА – се анализира изследваната учебникова литература по арабски от гледна точка на съдържащите се в нея ЕК на СЛКК и комуникативни упражнения.

В първия параграф се сумират ползите и недостатъците от използването на учебник в ЧЕО и критериите, според които са оценявани четири от учебниците по арабски, анализирани в тази глава. Изследванията на Уахба и Ишмаел (2010)

и Левицка и Уашау (2017) очертават *Al-kitāb al-Asāsī* като следващ структурно базиран подход в представянето на езика; *al-Kitāb fī Ta'allum al-'Arabiyya* – като следващ структурно-функционален подход и *Ahlan Wa Sahlan* – като съчетаващ комуникативно-структурен подход на преподаване. Дилуърт Паркинсон анализира частично *Elementary Modern Standard Arabic*, базиран върху граматически структурен подход.

Вторият параграф представя критериите на подбор на изследваните 14 учебни комплекса: засвидетелствана комплексност на подхода към преподаването на арабски език като чужд; заявено апробиране на учебния материал преди издаването на учебника и дали учебникът е бил обект на критична оценка; широка маркетингова разпространеност и прилагане във възможно повече учебни програми. Извън обсега на това изследване остават учебници по практическа граматика, граматически, текстуално и преводно базирани учебници, самоучители и разговорници. С цел илюстриране на непригодността на граматико – преводната методика в преподаването на арабски език като чужд за развиване на уменията за комуникативна компетентност на учещите в списъка с изследвана учебникова литература в крайна сметка попадат и два хронологически съвсем нови учебника по практическа граматика на арабския.

Учебниците са представени според: хронологията на първите им издания; заявените цели; преподавана езикова разновидност; степен на фокусиране върху развиването на умения по говорене и комуникативна (устна) употреба на езика; структура на комплексните урочни единици. Те се анализират критично с оглед на: включения в тях обхват от езикови компоненти на СЛКК; начина на поднасянето им; прецизността към тяхното оттрениране, усвояване и продуциране от учещите.

След представянето на четиринадесетте учебни серии в хронологическа последователност според горните критерии, те се анализират във втория параграф от гледна точка на обхват, поднасяне и оттрениране на съдържащите се в тях езикови компоненти на СЛКК. Учебниците са разделени в три групи, от които първата поднася само книжовен арабски език (6 учебника), втората фокусира основно върху САКЕ, но паралелно поднася и диалектни варианти (5 учебници), а третата група поднася само един или повече диалектни варианти (3

учебници). Екскерпираниите ЕК на СЛКК са представени в цифровите си изражения и са илюстрирани в диаграми в приложението към дисертацията.

Направените изводи показват първата група учебници като покриващи базисните ЕК на СЛКК, но без системи от комуникативни упражнения. Такива се съдържат само в *Арабски език – основен курс*. Втората група учебници покриват формулаично, макар и с пропуски, разглежданите тук ЕК на СЛКК. От заявिलите комуникативен подход *'Arabiyyat al-Naas* и *al-Kitāb fī Ta'allum al-'Arabiyya, Ahlan wa sahlān* и *Kalima Wa Nagham* само *al-Kitāb* и *Kalima Wa Nagham* съдържат систематично комуникативни упражнения. Третата група учебници, които Третата група учебници, които поднасят само диалект, покриват почти без липси целия спектър на изследваните тук ЕК на СЛКК и позволяват наблюдаване на надграждането им по нива.

Като цяло в учебниците преобладават предкомуникативните упражнения, свързани със запаметяване, и структурните комуникативни упражнения.

В трета глава – ОРГАНИЗАЦИЯ, ПРОВЕЖДАНЕ, РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИТЕ ЕКСПЕРИМЕНТИ – се описват организацията и провеждането и се анализират резултатите от двата квалитативни изследователски обучителни експерименти.

Първият параграф обосновава избрания метод на компютърно медирано общуване, подходящ за събиране на достатъчна извадка от речеви употреби, продуцирани от учещи с все още недостатъчно самочувствие в езиковата си компетентност, както и с широката гама от комуникативни стратегии, които предоставя на учещите за довеждане на посланието до адресата, без притеснение от езикови грешки.

Вторият параграф представя квалитативния изследователски обучителен експеримент за компютърно медирана комуникация между учещи неносители на езика и носители на арабски.

Експериментът е проведен с 14 учещи от нивата В1, В2 и С1, които имат взет теоретичен курс по арабска диалектология и курсове по отделни диалекти, но нямат практика да общуват на диалект. Темите са набелязани предварително и студентите са мотивирани към проявяване на активност в контактите с

носителите на езика. В аудиторна среда са активирани познатите до момента на експеримента етикетни фрази, подходящи за употреба в различни социално-културни ситуации. Събрани са 23 транскрипти на разговори. Всеки е изследван през осем таблици, озаглавени като употреба и избор на поздрави, обръщения, условности за вземане на ролята, употреба и избор на експлетиви, условности на учтивост – положителна и отрицателна, неучтивост, благодарности и извинения, изрази на народна мъдрост, различия в регистъра и диалект и акцент. Всяка таблица обхваща ЕК на СЛКК, употребявани от участниците в разговорите – неносители и носители на езика.

Квалитативният анализ на транскриптите описва реализираните от ННЕ и НЕ ЕК на СЛКК, с маркиране на неправилните употреби; идентифицира различия на употреби между ННЕ и НЕ и търси промени на употреби в процеса на разговор от ННЕ с цел откриване на социолингвистично развитие.

Анализът на резултатите от този експеримент показва, че учещите не разграничават ясно формалния от неформалния регистър на общуване. Те остават в двустепенната парадигма на поздрави, не винаги връщайки адекватната формула. Проявяват интерес към състоянието на събеседника. Склонни са да употребяват експлетиви. Учещите от нива В1 и В2 не изразяват комплименти към събеседника. Те не употребяват изрази на народна мъдрост и не реагират адекватно на няколкото такива използвани от НЕ. Използваните обръщения са неформални, скъсяващи дистанцията, дори и когато разговорът е във формален регистър. ННЕ използват обръщението, задаването на въпрос, употребата на императив и достъпни изрази от конвенциите на негативна учтивост (като глаголите за съждение с цел изразяване на несъгласие) като явен маркер за вземане на думата. От условностите на позитивната учтивост те проявяват интерес към състоянието на събеседника, изразяват съгласие, споделят свой личен опит и разбирания, изразяват възхищение и благодарност, макар и без стилово разнообразие. Неразбирането на диалектния вариант оставя без отговор по-разгърнати фрази на позитивна учтивост или води до ситуации на неразбиране.

Анализът показва очаквани разлики, но и прилики, нарастващи пропорционално на нивата, в използването на ЕК на СЛКК в дискурса на НЕ и ННЕ. Най-

съществените различия се наблюдават в избора на изразните средства за поздрави. Когато НЕ спонтанно превключва към диалектния си код, учещият ННЕ предпочита да остане в познатата територия на формалните поздрави от книжовния език. Приликите се наблюдават в употребата на формалните поздрави, в изразяването на интерес към състоянието на другия и в обръщението, основно неформално; донякъде и в начина на вземане на думата в разговора. Две таблици илюстрират квантитативно правилните и неправилните употреби при избора на поздрав при започване на разговор и на експлетиви от НЕ и ННЕ.

Развитието на социолингвистичната комуникативна компетентност на учещите се наблюдава в сфери на все още нестабилни употреби, например при изразите за прекратяване на разговор и сбогуване, при избора и използването на експлетиви, при изразите на позитивната учтивост, при споделянето на стратегии за негативна учтивост. Проявяват се и случаи на автокорекция при уподобяване на НЕ или вследствие на корекция от тяхна страна, илюстрирани в дисертацията с извадки от разговори.

Изводите от първия изследователски обучителен експеримент очертават полета на устойчиво усвоени ЕК на СЛКК и ясни липси и пропуски в употребата на групи от тях. Пропорционално с нарастването на нивата нараства и социокултурната и социолингвистична увереност на езиковите употреби. Учещите изпитват честа потребност от уточняване на езикови норми във връзка с употребата на разговорните варианти и се обучават от НЕ в процеса на разговор. Това не потвърждава работната хипотеза при този експеримент, че ННЕ от нивата В1 и В2 ще срещат чести трудности поради неразбиране на диалекта.

Третият параграф представя квалитативен експеримент за компютърно медирана комуникация, проведен само между ННЕ.

Експериментът е проведен с 43 учещи от нивата А2, В1, В2, С1 и С2 и двама преподаватели. Дискусиите се провеждат в курсовете за електронно обучение на СУ „Св. Климент Охридски“ на платформата Moodle. Дискусионните теми са съобразени с програмата на преподаване на езика. Участниците са предварително мотивирани да използват усвоените ЕК на СЛКК, които не се активират в списъци.

С най-многобройни и най-разнообразни фразите участниците в експеримента се поздравяват, обръщат едни към други, изразяват мнение и съгласие, увереност, съжаление, харесване; отправят пожелания. Най-малко на брой са езиковите изрази, използвани за осведомяване за състояние, изразяване на готовност, несигурност/неувереност, несъгласие, подбуда/приканване, желание, задължение, необходимост. Уческите използват много малко експлетиви и фрази на народна мъдрост. Единични употреби се наблюдават при възклицания, готовност за предоставяне на вещ, извинение, изненада, нетърпение нехаресване, почуда, смяна на ролите, насърчаване/съчувствие, опасение/страх, предложение, удовлетворение, възможност. Изцяло непокрити в студентската речева продукция при този втори експеримент остават значения. Някои от тях не се реализират обективно, предвид темите и свързаните с тях речеви ситуации. Такива са запознаване, липса/домъчняване, подаване на вещ, оказване на услуга, покана за приемане на гостуване/храна/напитка, изразяване на прошка, на силна привързаност, на съболезнования и споменаване на покойници.

ЕК на СЛКК са представени с най-типичните особености на речевото си изражение в съпоставителен българско-арабски социокултурен план. Наблюдаваните социолингвистични елементи са представени в 38 таблици за нива А2, В1, В2, С1 и С2 за съответните функции. Във всяка таблица се добавят само новите елементи. Използваните езикови формули се анализират от гледна точка на правилното им езиково изпълнение и от гледна точка на тяхната социолингвистична адекватност, като се открояват проблемите на употреба за съответната функция при всяко едно от нивата.

Анализът на употребите на ЕК на СЛКК в този експеримент позволява обобщаване на проблемните полета на употреба в пет групи:

А. Проблеми на употреба поради неусвоени морфосинтактични особености и стилистични употреби на арабския език.

Тези проблеми изчезват при напредналите нива, които обаче не засвидетелстват стилистично разнообразяване при избора си на формулаични фрази.

Б. Проблеми поради непознаване на особеностите на арабската културна парадигма, различни от българската.

Наблюдават се предимно в парадигмите на поздрав, въпрос за състояние, благодарност, изразяване на одобрение/комплимент, извинение, пожелание, които в арабския имат своята собствена ритуализирана езикова форма и дискурсна структура в културно разгърнатата си форма. В арабските формули на учтивост е социално значимо отговорът да се формулира чрез адекватната общоарабска или диалектна фраза, която биха употребили носителите на езика.

В. Проблеми, дължащи се на липсата на автоматизирана говорна практика.

При езиковото изразяване на повечето разглеждани значения прави впечатление монотонното повторение на вече усвоените формули, без търсене на присъщото на арабския език стилово разнообразие. Често липсва въпрос за състояние след поздрава, а тази техника е разпространена както в българския, така и в арабския език; липсва фраза-реплика при изразяване на позитивна оценка/комплимент, отговор при пожеланието. При изразяването на други от тях, като например пожелание, се усеща потребността на учещите от молитвени фрази, което показва теоретично познаване на комуникативната парадигма в арабския, но недостиг на езикови формули. Тези проблеми се отдават обикновено на недостиг от подавана информация в съществуващата учебникова литература и от създавани комуникативни аудиторни ситуации за употреба на чуждия език.

Г. Проблеми под влияние на разпространен български узус.

Учещите от нива А2, В1 и В2 често пъти са склонни да предпочитат арабските формули, които имат пряк еквивалент в българския език или да калкират български фрази, в търсене на стилово разнообразие. Подобни проблеми се наблюдават при изразяването на обръщение, поздрав и пожелание, дори при напредналите нива. Липсата на сакрални фрази в езиковото изразяване на такива функции, които в арабския ги предполагат в изобилие, като поздрав при раздяла, благодарност, пожелание, също може да се отдаде на не особено силното присъствие на тези концептуализиращи религиозно ценностна система етикетни изрази в съвременния български узус, особено в социолингвистичния и културен инвентариум на младите хора.

Д. Проблеми на регистровата употреба в арабския.

При езиковото изразяване на всички разглеждани функции прави впечатление, че учещите неохотно напускат формалния регистър. Те предпочитат в изказванията си формули от книжовния стандарт на езика и рядко прибегват до диалектни изразни средства, дори и когато социолингвистичният контекст на разговорите предполага преобладаваща неформалност на общуване.

Анализът на резултатите от втория квалитативен изследователски експеримент показва наличие на известна последователност в градирането на формулаичните изрази за разглежданите нива на обучение.

Преобладават фразите във формален регистър, почерпени от усвояения обем от лексикални изразни средства на книжовния стандарт на арабския език. Отклоненията по посока на диалектна употреба се наблюдават рядко, не винаги адекватно спрямо речевата ситуация.

Съществува известен дисбаланс в надграждането на езиковите компоненти от социолингвистичната комуникативна компетентност за петте изследвани равнища на обучение по арабски. След базисните етикетни формули изразяващи въпроси за състояние при ниво А2, участниците от всяко следващо ниво добавят само по една реплика към изразните средства за тази изключително богата културна парадигма на арабския език. Учещите от ниво А2 не демонстрират употреба на фрази за изразяване на съжаление/извинение. Високото среднонапреднало ниво В2 не изразява позитивна оценка. Участниците от ниво С1 внасят единични изрази или изобщо не дават израз на такива много разпространени в речевата употреба модални функции като обръщение и съгласие/несъгласие. Посочените значения се изразяват с по-елементарни езикови средства, отколкото предполага нивото на обучение. Това показва непоследователност в надграждането на уменията на социолингвистичната компетентност на учещите арабски в аудиторни условия и в неарабоезична среда.

Изразяването на отделни значения като съжаление, извинение, нетърпение, предложение се наблюдава само в речевата продукция на учещи от по-напредналите равнища на обучение.

Резултатите показват известно развитие на социолингвистичната компетентност на учещите, най-вече когато комуникацията е между тях и преподавател с ниво

на арабски близко до това на носителите на езика. Това се наблюдава в анализиранияте транскрипти при изразяването на мнение, особено, когато преподавателят съзнателно ре-формулира и обобщава становища от дискусиата, избирайки правилните изразни средства от студентската продукция и въвеждайки целево стилово разнообразие, което студентите рефлектират с видими опити да разнообразят собствената си речева продукция.

В заключение от двата експеримента в последния параграф на трета глава се изтъква и ползата от тях като образци на компютърно медирано комуникативно обучение, което поставя учещите в ролята на активни комуниканти и ги стимулира да създават речеви ситуации на общуване, комбинира обучение и самообучение, обогатява културния им поглед към арабоезичния свят и компенсира недостига на аудиторно време за усвояване на ЕК на СЛКК.

Резултатите от експериментите показват, че няма ясно разграничаване между комуникативните умения на учещите от обхванатите от изследването нива А2, В1, В2, С1 и С2 по отношение на езиковото им изразяване на редица социолингвистични функции. Не се наблюдават чувствителни различия и при превключването между формален и неформален регистър и между книжовен стандарт на езика и диалектен вариант. Получените резултати не показват усвояване на достатъчен обем от езикови компоненти, които да привеждат придобиваната от студентите социолингвистична компетентност в съответствие с уменията, градиращи според дескрипторите на социолингвистичната адекватност на ОЕЕР, цитирани в първа глава от тази дисертация.

В четвърта глава – ПРЕДЛАГАНА СКАЛА ЗА ОПТИМАЛНО ПОДРЕЖДАНЕ И ГРАДИРАНЕ НА ЕК НА СЛКК. СИСТЕМА ОТ УПРАЖНЕНИЯ И ДЕЙНОСТИ ЗА ИНТЕГРИРАНОТО ИМ ПРЕПОДАВАНЕ – е представена градация на ЕК на СЛКК по нивата на обучение.

Предлаганата скала градира извлечените от учебните серии ЕК на СЛКК по нива въз основа на следните принципи:

1. Асоциирането им със социално-комуникативните задачи, описани в ОЕЕР за всяко от равнищата на овладяване на езика.

При всяко следващо ниво се появяват нови задачи, които изискват и нови комуникативни изразни средства за изразяването им или предполагат разнообразяване на вече усвоените.

2. Честотата, с която социолингвистичните формули се срещат в изследваната учебна литература по арабски.

Логично е да се допусне, че дори и учебниците, които покриват само най-базисните ЕК на СЛКК, включват обем от тези изразни средства, представителен за първото от начинаещите нива по езика. Това са и най-често срещаните в корпуса от изследвана литература формули и фрази. В предлаганата класификация те остават подредени в началните до среднонапредналите нива на езика. Тези фрази са преобладаващо общоарабски разбираеми, било, защото се отнасят към книжовния вариант на езика, било, защото са поднесени в предписвания от ОЕЕР неутрален регистър на речта. За арабския това е разговорният език на образованите носители, който е изчистен от силно специфичните диалектни нюанси.

3. Стилото разнообразяване на употребите от книжовния език във формалния регистър и на употребите от избраните диалектни варианти както във формален, така и в неформален регистър.

Само *Al-Kitaab*, *Kallimni 'Arabi* и *Hakini Arabi* от изследваните учебни комплекси покриват нива отвъд В1 и в тях се наблюдава до известна степен надграждащо разпределение на ЕК на СЛКК. При подреждането на формулите се извърши частично преразпределяне на някои от тях в търсене на стилото разнообразяване при градирането.

4. Допълване с формули от референтен набор от ЕК на СЛКК, извлечени от речта на носители на езика.

За детайлизиране на подбора или допълване на езиковите формули за адекватна социолингвистична комуникация при изразяването на комуникативните функции, които липсват в изследваната учебникова литература, авторът на тази дисертация използва богат и разнороден референтен набор от текстове. Той включва телевизионни шоу програми, в които се наблюдава непрекъснато превключване между разговорен книжовен арабски и диалектни варианти;

филмови сериали и филми, предимно на египетски, ливански и палестински диалект, серия записани телефонни разговори на египетски, сиро-ливански и иракски диалект. През последната година към този референтен обем от текстове бяха добавени и списъци с формулаични фрази за изразяване на извинение, комплимент и пожелание, ексцерпирани от междудиалектни изследвания, цитирани в дисертацията.

Социално-комуникативните задачи за всяко ниво се извеждат от дескрипторите за социолингвистична адекватност на ОЕЕР и позволяват подреждането към всяко от нивата на обем от ЕК на СЛКК. Те са представени в седем таблици с българските им съответствия, най-често чрез минисценарии за разгръщане на етикетната парадигма. На места в бележки под линия се изнася буквален превод и лексикално-семантичен коментар на арабските фрази.

Съотношението между формулите от книжовния език и от диалектните варианти, необходими за изразяване на значенията в представените в таблиците четири класа ЕК на СЛКК за различните нива потвърждава предлаганото от Джоолфо и Салваджо съотношение между вариантите на арабския език в преподаването му като чужд (Първа глава, *Графика 1*). На нива –А1, А1, А2 и В1 в настоящата скала се предлагат общоарабски формули само тогава, когато те реално се използват в социални ситуации на устна комуникация. От нивото на овладян книжовен стандарт на езика В2 към нива С1 и С2 се появява по-голямо разнообразие от диалектни формули, присъщи на египетския и сироливанския диалекти, които са разбираеми повсеместно за арабоезичния ареал. Това са и нивата, на които учещите насочвано или самостоятелно вече работят и за индивидуалното си стилово разнообразие и обогатяването на системата си от изразни средства по посока както на книжовния вариант на арабския език, така и на неговите диалекти.

Ниво –А1 е свързано с базисна устна употреба на езика. Социално-комуникативните задачи при него са представяне на себе си, разбиране името на събеседника, поздравяване, извинение за закъснение, искане и подаване на вещ, благодарност. Подходящи ЕК на СЛКК за това ниво са разговорните общоарабски формули за поздрав в неформален регистър; молба и благодарност;

извинение, със задължителните в арабската културна парадигма формулаични базисни отговори.

Ниво А1 продължава устното навлизане в езика в избрания вариант, като изучава и арабската графика. Социално-комуникативните задачи, които изпълняват учещите на това ниво, разширяват обхвата на ЕК на СЛКК за изразяване на поздрав, въпрос за състояние, запознаване и представяне, обръщение, молба, приемане/(учтив) отказ (на храна, напитка, извършване на дейност), благодарност, извинение, харесване, отправяне на пожелание, разпознаване и употреба на някои базисни възклицания и експлетиви.

Ниво А2 развива освен устно-разговорни и базисните умения в рецептивните и продуктивни писмени дейности. Учещите от ниво А2 разширяват ЕК на СЛКК по посока на полифункционална употреба във формалния и неформалния регистър при изразяването на поздрав, въпрос за състояние, запознаване, обръщение, молба, желание, благодарност, харесване/нехаресване, отправяне на покана, приемане/(учтив) отказ, извинение, възклицание, изненада, призоваване на внимание, необходимост, задължение. Те увеличават обема на използваните експлетиви и умеят да свързват ограничен брой изрази на народна мъдрост с някои от социолингвистичните ситуации, в които попадат.

Ниво В1 добавя към обхвата си от ЕК на СЛКК нови елементи както от диалектния, така и от книжовния вариант на езика, в равни пропорции. Учещите покриват пълния набор от значения със засилване на елементите от книжовния език при фразите с модални функции, сакралните фрази и други типични за високия културен стандарт на арабския формули.

Ниво В2 изпълнява социално-комуникативни задачи, които предвиждат развиване на устните езикови умения за провеждане на дискусия и спор, изразяване, подчертаване и аргументиране на собствено мнение, изразяване на съгласие/несъгласие с чуждото мнение, одобрение или неодобрение, открояване и изтъкване на предимства и недостатъци на нечия гледна точка. Учещите използват с нарастваща увереност парадигмата на арабския поздрав, изразяват загриженост от състоянието на събеседника, поднасят комплимент и позитивна оценка, умерено и уместно използват фрази на народна мъдрост, разграничават и употребяват правилно обръщенията във формалния и в неформалния регистър и

обогатяват набора си от звателни формули. Използват уверено асертивни фрази за изразяване на желание, забрана, мнение, необходимост и задължение в неформалния и във формалния регистър. Разбират все повече тънки нюанси на вероятност/невероятност за случване на изказваното в твърденията, намеци отвъд изказваното становище; умеят да отклонят отговор, да помолят за директно формулиране на мнение, да изразят категорично отрицателни становища. Могат да се оплачат и да изразят съчувствие към нечие оплакване. Разбират и реагират, макар и не винаги по най-правилния начин, на базисна ирония и хумор. Диалектните фрази продължават да имат превес, но се засилва употребата на формулаични изрази от високия книжовен регистър, при изразяването на пожелания, съболезнования, употреба на фрази на народна мъдрост, в сферата на поздрава и на благодарността.

Ниво С1 предвижда социално-комуникативни задачи, свързани със степен на владееене на езика, която позволява употребата му за извличане на удоволствие от ситуацията. Такива задачи се отнасят към гледането и обсъждането на филм, прочитането и обсъждането на произведение на художествената проза, уместна реакция на намек, ирония и хумор. Учениците продължават да развиват уменията да дискутират и дебатираат, като формулират, сложно аргументират и отстояват позиция, оценяват критично чуждото мнение и го оборват. Те формулират прецизно идеи и мнения и умело свързват изказванията си с тези на останалите говорещи. Могат да се справят ефективно с възникващи комуникационни и межкултурни проблеми, като поясняват и илюстрират с примери и демонстрират дипломатична реакция.

Разговорният им език се оцветява с все по-богати емоционални оттенъци, за сметка на придобиването им на нови нива в диалекта и разширяването на кръга от диалекти. ОЕЕР разглежда диалектния регистър като отделен, наред с формалния и неформалния. Социолингвистичната действителност в арабоговорещия свят обаче показва, че употребите в неформалния регистър са предимно на диалект, а в много ситуации, традиционно отнасяни към формален регистър, носителите на езика продължават да употребяват своя диалект в общоразбираемата му национално престижна форма. Така те разговарят в контекстите на академичното, административното и професионалното общуване, особено когато то е маркирано социално-йерархично. Увереното владееене на ЕК

на СЛКК предоставя голяма част от готовите фрази, от които учещите на това ниво имат нужда, за да прикриват паузите на търсене на изразни средства.

Тематичните кръгове на ниво С1 предполагат превес на употребите и развиването на уменията по книжовен език спрямо тези по диалект за това ниво. Това не се наблюдава в същата степен по отношение на ЕК на СЛКК, при които социално уместните и престижни употреби продължават да бъдат свързани с диалекта, със задълбочаване на нюансите и разгръщане на значенията.

Ниво С2 съдържа социално-комуникативни задачи в различните контексти на академичното, административното и професионалното общуване с други говорещи арабски, НЕ или ННЕ. На това ниво вече е постигнат баланс между книжовния вариант на езика и един или повече арабски диалекти и всяко от тези направления се развива като част от комплексното цяло на арабския език по пътя на вече самостоятелното му експертно овладяване и развиване. Предлаганите ЕК на СЛКК за това ниво само надграждат вече овладените, без да поставят горен праг в този пореден етап от учене на езика, което продължава цял живот.

Вторият параграф от четвърта глава предлага допълнителна система от упражнения и дейности за оптимизиране на преподаването на СЛК по арабски език.

Предлаганата система от упражнения и дейности дава възможност за интегрирано насищане на аудиторната среда с необходимите фрази и формулаични изрази, които представляват ЕК на СЛКК по арабски. На практика те могат да бъдат съпътстващ елемент от езиковото изражение на всяка една от задачите, дейностите и комуникативните упражнения за развиване на основните рецептивни и продуктивни умения по четене и писане, слушане и говорене.

Представените типове упражнения, предкомуникативни, структурно-комуникативни и синтетични би следвало да се дозират за избягване на дисбаланс помежду им. Към всеки тип са изброени видовете упражнения и дейности с предложения за оптималното им насищане и с ЕК на СЛКК и илюстриране с примерни варианти на провеждане на упражнения. При синтетичните комуникативни упражнения се отделя по-голямо внимание на ролевите игри и ролята на преподавателя в тях. Предлага се тематично градиран списък от роли

игри за отделните нива, почерпен от таблицата за медиаторска комуникация на ОЕЕР (ОЕЕР, 2018, 220 – 221), както и отделни други сценарии.

Заключение

Тази дисертация изследва социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност по арабски език, овладяван от българи, от гледна точка на тяхното езиково изразяване. Проблемът се откроява като актуален през последните три десетилетия с неговата приложимост в един цялостен процес на изследване и подреждане на компонентите на арабския език с цел градираното му преподаване. Такова подреждане по нива все още предстои да се извърши за ПАЕЧ.

Практическият продукт, резултат от изследването, е предложената в четвърта глава скала за оптимално градиране на ЕК на СЛКК, съобразно с нивата на придобиване на комуникативната компетентност по арабски и системата от комуникативни упражнения за интегрираното им преподаване наред с останалите умения по езика.

Изследването изпълни основната си цел да установи оптимални обеми от ЕК на СЛКК и да разработи примерна скала за градираното им преподаване въз основа на социално-комуникативните задачи и свързаните с тях дескриптори на социолингвистичната адекватност по нивата на обучение, заложи в ОЕЕР, количественото наличие и евентуално градиране на тези формули в актуалните съвременни учебници по арабски и допълването при случаи на липса на фрази от референтен набор на употреби, извлечени от речта на носители на езика. Допълнителна реализирана цел е предложената в четвърта глава система от упражнения и дейности за оптимизиране на преподаването на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност, интегрирани към преподаването на основните езикови умения по арабски.

Резултатите от двата квалитативни експеримента потвърдиха заложената в изследването хипотеза, според която преподаването на арабски език като чужд с акцентирание единствено върху книжовния му вариант на началните и среднонапредналите нива не осигурява овладяване на достатъчен обем от ЕК на СЛКК за постигането на социолингвистичната адекватност, предвидена в ОЕЕР. Не се потвърди хипотезата, че речта на учещите от ниво С2 съдържа регистрово

вариращи експлетиви и фрази на народна мъдрост в обем, който ги доближава до речта на образованите носители на езика.

Работата по тази дисертация продължи в протежение на период от осем години години поради обективни изследователски ограничения, свързани с недостатъчния брой студенти, обучавани среднонапредналите и напредналите нива по арабски.

Поставените задачи бяха решени успешно, което доказва и правилността на прилаганите в това изследване методи.

Открити бяха проблемни полета пред съвременното преподаване на арабски език като чужд, основно свързани с неговото състояние на диглосия и произтичащите от това проблеми пред развиване на комуникативните умения на учещите този език.

Комуникативното преподаване налага и задаването на критерии за подбор на необходимия минимум от езиковите компоненти, които гарантират успешна социолингвистична адекватност на учещите в процеса на овладяване на езика. В тази дисертация се предлагат такива критерии, според които са подбрани и групирани езиковите компоненти на социолингвистичната комуникативна компетентност, предмет на изследването.

Извършеният анализ на учебна литература за целите на това изследване показва, че ПАЕЧ се намира на преходен етап в развитието си, при който се разделя с рамката на граматико-преводния метод. Разглежданите учебници са до различна степен повлияни от конструктивисткия принцип на обучение и развиването на комуникативните умения. Изследването на ЕК на СЛКК в учебниковия корпус води до извода, че много малка част от тях са включени след предварителен подбор и не са базирани върху научно-приложни изследвания като настоящото.

Проведените два квалификативни изследователски обучителни експеримента очертават проблемите на употреба на ЕК на СЛКК по арабски от българи. Анализът на резултатите от тях ясно обосновава необходимостта от предлаганата в четвърта глава скала за градирането на социолингвистичните елементи на комуникативната компетентност и обобщаване на система от дейности за оттренирането им. Двата изследователски експеримента могат да бъдат отчетени и като полезна форма на интегриране на съвременните технологии в .процеса на чуждоезиково обучение.

Не е възможно в рамките на едно изследване да се изчерпи една толкова богата област на езиковите употреби, каквато са ЕК на СЛКК.

Тази дисертация за първи път поставя задачата да се подреди съобразно нивата на овладяване на арабски език като чужд един определен обем от лексикалния компонент на езика, социолингвистичните изразни средства за изпълнение на социални комуникативни функции. Изпълнението на тази задача е от практическа полза за ПАЕЧ и има и теоретичен принос с разработваните в изследването критерии и системи на подбор и градиране.

Няма такова предписание в ЧЕО, което да се възприема като абсолютен императив. Макар и подлежащ на рамкиране и градиране, процесът на овладяване на чужд език зависи най-вече от субективния фактор на учещия, с неговите собствени интелектуални възможности, потребности, цели и любознателност. Активният учещ работи за овладяването на езика много повече извън аудиторията, отколкото в нея. Така във всеки един индивидуален процес на напредване в арабския придобиването на елементи от лексиката на езика не може да бъде изцяло капсуловано в предписаните рамки на нивото на обучение. Преподаването на езика е комплексна дейност, в която предлаганото тук подреждане на ЕК на СЛКК само препоръчва кои от тези компоненти би следвало да владеят учещите при преминаването към следващо равнище на обучение. Преподавателят създава ситуации, позволяващи оттренирането и на социолингвистичния компонент на езика, наред с основната лексика и граматически форми за съответното ниво.

Събирането и анализът на речеви актове в различните арабски разговорни културни ситуации би могло да продължава до безконечност по обширния ареал на ежедневна битова употреба на този език. Развиването на уменията на учещите да разпознават, реагират и употребяват адекватно тези компоненти обаче подлежи на поставяне в някакви рамки. Тези именно рамки са набелязани в настоящото изследване като едно добро начало към по-нататъшното обобщаване и градиране на тези и всички останали компоненти на комуникативната и езиковата компетентности по арабски език като чужд.

Научна новост на получените резултати

Резултатите от изследването са първите по рода си в ПАЕЧ. Дискусиите при частичната им апробация показаха актуална нужда от подобно задълбочаване в един конкретен аспект от уменията по арабски език с цел оптимизиране на комуникативното преподаване на езика в сложната му вариантна диглосия.

Практическа значимост на получените резултати

Практическият продукт, резултат от изследването, е предложената в четвърта глава скала за оптимално градиране на ЕК на СЛКК, съобразно с нивата на придобиване на комуникативната компетентност по арабски и системата от примерни комуникативни упражнения, които позволяват интегрираното им преподаване в рамките на основните умения. Тези резултати са от значимост за преподаването на арабския език като чужд и оптимизирането му по посока на интегрирания подход към диглосната ситуация на езика. Те са значими и като сегмент от бъдещи комплексни теоретични и приложни изследвания, които биха имали за цел цялостното дистрибутиране и градиране на компонентите на арабския за оптимизиране на неговото преподаване, тестване и оценяване на съответните равнища от ученето на този език.

Резултатите от изследването могат да бъдат използвани и при разработване на тестове за оценяване на уменията по говорене и водене на разговор на арабски адекватно за конкретни социолингвистични ситуации, съобразно нивото на придобивана експертност по езика.

Приноси

1. На теоретично равнище резултатите от това научно-приложно изследване онагледяват и насищат с езиково съдържание за целите на преподаването на арабския като чужд един конкретен сегмент от аспектите на теоретичния модел на комуникативната компетентност. В това отношение изследването се явява и първо по рода си в полето на ПАЕЧ.

2. Това е и първото в ПАЕЧ изследване на смесен книжовно-диалектен корпус на етикетните фрази за арабския език, базирано върху учебна литература и продукцията от изследователски обучителни експерименти.
3. За първи път се класифицират езикови изражения на социолингвистичната компетентност по арабски с оглед оптимизиране на преподаването му като чужд език.
4. Изследването на ЕК на СЛКК посочва необходимостта от подбор и класификация на компоненти на езика в градирането му според нивата на преподаване и предлага конкретни начини за извършването им.
5. Изследването класифицира проблеми на употреба на ЕК на СЛКК по арабски от българи
6. Изследването предлага скала за градирането на ЕК на СЛКК и система от комуникативни упражнения за оптимизиране на преподаването на комуникативната компетентност по арабски
7. В тази скала се появяват за първи път и дескриптори за новото ниво –А1, предложено в последната редакция на ОЕЕР от 2018 г., за което в рамката все още липсват дескриптори.

Публикации по темата на изследването

1. “Distributing Linguistic Expressions As Components Of Sociolinguistic Competence In Teaching Arabic As A Foreign Language: A Qualitative Experiment” – доклад, изнесен на арабски на конференцията Teaching Arabic in a Changing World: Needs and Challenges, организирана от Американски университет в Кайро, Университет на Тексас в Остин. Кайро, Египет 9 – 11 януари 2013

2. „Проблеми на употреба за езикови компоненти на социолингвистичната компетентност по арабски език от българи“ – доклад, представен на Петнадесетата научна конференция на нехабилитираните преподаватели и докторантите от Факултета по класически и нови филологии на СУ, София, 18.05.2018
3. 2017 “The Pedagogy of Arabic Grammar” В: Wahba, K., Таһа, Z., England, L. (eds.) A Handbook for Arabic Language Teaching Professionals In the 21st Century 2, Routledge: Taylor & Francis Group, New York and London, p. 344 – 357
4. 2017 „Показателни местоимения в съвременните арабски диалекти” – В: *Изток – Запад: езици, култури, общества. Изследвания в чест на проф. д. ф. н. Пенка Самсарева*. Авангард Прима, София, 39 – 65

http://www.manas.bg/bg/issue_5/demonstrative-pronouns-contemporary-arabic-dialects

5. 2017 „Формиране на учебната програма на практическия курс по арабски език в бакалавърската програма по арабистика към СУ „Св. Климент Охридски“ в светлината на Общоевропейската езикова рамка“ (в съавторство с Цветомира Пашова) – В: *Арабският свят и ислямът в културно-историческа перспектива. Изследвания в чест на проф. д.и.н Йордан Пеев*. Изток – Запад, София, 181 – 215

http://www.manas.bg/bg/issue_4/framing-syllabus-practical-course-arabic-language-ba-program-arabic-studies-sofia-university-light-common-european-framework-reference-languages

6. 2004 *Арабски език : основен курс*. София: ИК Колибри (в съавторство с Цветомира Пашова-Салим, Шакир Салим и Виктор Тодоров

БИБЛИОГРАФИЯ, ЦИТИРАНА В АВТОРЕФЕРАТА

Алош (1987). Alosh, Mahdi. Testing Arabic as a Foreign Language. // *Al-'Arabiyya* 20, 51-72

Ал-Батал (2018). Al-Batal, Mahmoud. Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models” // *Arabic as a Whole Language*. Al-Batal, M. Ed. Georgetown: Georgetown University Press, 3-23

Ал-Батал, Белнап (2006). Al-Batal, Mahmoud, Belnap, R. Kirk, The Teaching and Learning of Arabic in the United States: Realities, Needs, and Future Directions. // *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Wahba, Kassem, Taha, Zeinab, England, Liz (eds.) New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 389-401

Бахмън (1990). Bachman, Lyle. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

Бахмън, Палмър (1995). Bachman, Lyle F., Palmer, Adrian S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press

Белнап (1987). Belnap, R. Kirk. Who’s talking Arabic and What on Earth For? A Survey of Students in Arabic Language Programs. // *Al-'Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 20 (1/2): 29-42

Белнап (2006). Belnap, R. Kirk. A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities // *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Wahba, Kassem, Taha, Zeinab, England, Liz (eds.) New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 169-177

Белнап, Абуамша (2014). Belnap, R. Kirk, Khaled Abuamsha. Talking on the ‘Ceilin Effect’ in Arabic // *To Advanced Proficiency and Beyond: Theory and Methods for Developing Superior Second Language Ability*, Tony Brown and Jennifer Brown (eds.), Washington DC: Georgetown University Press, 105-16

Браун (2000). Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison, Wesley Longman

Джолфо, Салваджо, 2018а, Giolfo, Manuela., Salvaggio, Federico. A Digitally Assisted Model of Integration of Standard and Colloquial Arabic Based on the Common European Framework”. In: *Arabic as One Language*, M. Al-Batal (ed.). Washington DC: Georgetown University Press 93-113

Ислийм (2014). Isleem, Martin. Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students // *Faculty Contributions to Books*. 112; *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Teaching and Learning the Arabic Language*. عربي ٢٠١٢: تعليم اللغة العربية وتعلمه. Victoria Aguilar, Miguel Ángel Manzano, Luis Miguel Pérez Cañada, Waleed Saleh y

Paula Santillán Grimm (eds.) Murcia: Universidad de Murcia. Servicio de Publicaciones, 81 – 98
http://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books/112?utm_source=digitalcommons.bucknell.edu%2Ffac_books%2F112&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (достъпен на 7 октомври 2018)

Кунц, Белнап (2001). Kuntz, Patricia, Belnap, Kirk. Beliefs about Language Learning Held by Teachers and Their Students at Two Arabic Programs Abroad” *Al- ‘Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic*, 34: 91-113

Кенали, Суейн (1980). Canale, Michael & Swayn, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. // *Applied Linguistics* 1: 1-47

Кенали (1983). Canale, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // J. C. Richards and R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 2-27

Ларсен–Фриймън (2000). Larsen–Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Левицка, Вашая (2017). Lewicka, Magdalena, Waszau, Anna. Analysis of Textbooks for Teaching Arabic as a Foreign Language in terms of the Cultural Curriculum. // *Universal Journal of Educational Research* 5(1): 36-44

Листер (1994). Lyster, Roy. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students’ sociolinguistic competence // *Applied Linguistics* 15: 263-287

Манби (1989). Munby, John. *Communicative Syllabus Design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press

Нетън, Джърмейн (2012). Netten, Joan, Germain, Claude, A new paradigm for the learning of a second or foreign language // *Neuroeducation* 1 (1): 85-114

ОЕЕР (2001). CEFR: *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe: Language Policy Division
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
(достъпен на 21 януари 2019)

ОЕЕР (2018). CEFR. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Learning, teaching, assessment: Companion Volume With New Descriptors*. Council of Europe, Language Policy Division
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(достъпен на 20 февруари 2019)

Ал-Осайми, Уедал (2014). Al-Osaimi, Saleh, Wedell, Matin. Beliefs about second language learning: the influence of learning context and learning purpose. // *The Language Learning Journal* 2 (1): 5-24

Палмър, Дж. (2007). Palmer, Jeremy. Arabic Diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students”. // *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching* 14, 111-122. <http://w3.coh.arizona.edu/awp/Volumes.htm> (достъпен 24 юли 2018)

Палмър, Дж. (2008). Palmer, Jeremy. Arabic Diglossia: Student Perceptions Of Spoken Arabic After Living In The Arabic-Speaking World. // *Arizona Working Papers in SLA & Teaching* 15: 81- 95 <http://w3.coh.arizona.edu/awp/> (достъпен на 27 юли 2019)

Паркинсън (1985а). Parkinson, Dilworth B. *Constructing the Social Context of Communication: Terms of Address in Egyptian Arabic*. Berlin, Mouton de Gruyter

Паркинсън (1985б). Parkinson, Dilworth. Proficiency to Do What? Developing Oral Proficiency in Students of Modern Standard Arabic. // *Al-‘Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 18: 11-43

Паркинсън (1991). Parkinson, Dilworth. Searching for Modern Fusha: Real-life Formal Arabic // *Al-‘Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 24 (1): 31-64

Пашова, Чобанова (2017). Пашова, Цветомира, Чобанова, Христина. Формиране на учебната програма на практическия курс по арабски език в бакалавърската програма по Арабистика към СУ Св. Климент Охридски в светлината на Общоевропейската езикова рамка // *Арабският свят и ислямът в културно-историческа перспектива. Изследвания в чест на проф. д.и.н Йордан Пеев*, 181-214 http://www.manas.bg/bg/issue_4/framing-syllabus-practical-course-arabic-language-ba-program-arabic-studies-sofia-university-light-common-european-framework-reference-languages (достъпен на 20 септември 2018)

Райдинг (2006). Ryding, Karin. Teaching Arabic in the United States. // *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Wahba, Kassem, Taha, Zeinab, England, Liz (eds.) New Jersey, London: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 13-20

Рамуни (1990). Rammuny, Raji. Modifying EMSA using the Proficiency Orientation. // *Al-‘Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 23: 49-74

Савиньон (1982). Savignon, Sandra J. *Communicative Competence: Theory and classroom practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading MA: Addison – Wesley Publishing Company

Селсе-Мурсиа (1995). Celce-Murcia, Marianne. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education // Alatis J. E., Straehle C. A., Ronkin

M. (eds.) *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005*. Washington DC: Georgetown University Press, , 699-710

СОЛИМАН, 2017. Soliman, Rasha. The Implementation of the Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Arabic as a Second Language in Higher Education. // *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Volume II. Wahba, Kassem, Taha, Zeinab, England, Liz (eds.) New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group, 118-137

Схири (2013). Shiri, Sonia. Learners' Attitudes toward Regions, Dialects and Destination Preferences in Study Abroad // *Foreign Languages Annals* 46: 565-87

Схири (2015). Shiri, Sonia. Intercultural Communicative Competence Development during and after Language Study Abroad // *Foreign Language Annals* 48: 541-69

Тарон, Суейн (1995). Tarone, Elaine, Swain, Merrill. A sociolinguistic perspective on L2 use in immersion classrooms. // *The Modern Language Journal*, 79 (2): 166-178
<http://www.jstor.org/stable/329617> (достъпен на 23 април 2018)

Уахба, Ишмаел (2010). Wahba, Kassem., Ishmael, Aja. Arabic Language Learning Textbooks: An Evaluation of Current Approaches // *Georgetown University Round Table 2010: Arabic Language and Linguistics; Panel: Arabic Language Learning Materials in Context: Research and Developing Materials and Future Directions* (Докладът ми бе любезно предоставен за цитиране от проф. Касем Уахба)

Хаймз (1972а). Hymes, Dell. On Communicative competence // J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. London: Penguin. 269-293

Хаймз (1972б). Hymes, Dell. Models of the Interactions of Language and Social Life // J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 35-71

Хаймз (1974). Hymes, Dell. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press

Хийт (1990). Heath, Peter. Proficiency in Arabic Language Learning: Some Reflections on Basic Goals. // *Al-'Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic* 23 (1-2): 31-48

Чомски (1965). Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: M.I.T. Press

Шопов (2013). Шопов, Тодор. *Педагогика на езика. Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“