

**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО СЛАВЯНСКИ ФИЛОЛОГИИ**



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ "СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ"

Катрин Константинова Костова

**Близкородствени езици в контакт**

(върху материал от чешки, руски и български език)

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор“

в професионално направление 2.1. Филология

докторска програма „Български език“ – Приложна лингвистика

**Научен ръководител:**

проф. дфн. Маргарита Младенова

**София, 2021 г.**

# **СЪДЪРЖАНИЕ**

## **на дисертационния труд**

**I глава. Увод /4**

**II глава. Литературен обзор /9**

Славянски езиков свят. Български, чешки, руски /7

Явлението интерференция. Прояви на интерференция при близкородствени езици в контакт /10

Обучение по (български) език като чужд /15

Анализ на типове грешки /21

**III глава. Устойчиви типове грешки в обучението по български език като чужд /28**

**1. Устойчиви типове грешки при употребата на имена – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 1) /28**

Имена – понятие. Граматични категории. Видове. Особености /28

Имената като проблем на чуждоезиковото обучение /31

Морфологична интерференция при усвояване на българската именна система /32

Хипотеза за типове грешки /34

Описание на изследването /34

Анализ на допуснатите грешки /58

Изводи /70

**2. Устойчиви типове грешки при употребата на местоимения – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 2) /72**

Местоимение – понятие. Видове. Особености /72

Видовете местоимения като проблем на чуждоезиковото обучение /75

Морфологична интерференция при усвояване на българската местоименна система /77

Хипотеза за типове грешки /78

Описание на изследването /79

Анализ на допуснатите грешки /91

Изводи /98

**3. Устойчиви типове грешки при употребата на глаголни форми – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 3) /101**

Глагол – понятие. Граматични категории. Особености /101

Глаголните форми като проблем на чуждоезиковото обучение /104

Морфологична интерференция при усвояване на българската темпорална система и употребата на глаголните форми /105

Хипотеза за типове грешки /109

Описание на изследването /109

Анализ на допуснатите грешки /124

Изводи /129

**IV глава. Резултати и методически модели за преодоляване на установените интерферентни грешки /132**

Резултати /132

Модели за преодоляване на установените интерферентни грешки /138

Изводи /156

**V глава. Заключение /157**

Изводи /157

Приноси /159

**Библиография /161**

**Приложения /165**

# **I глава**

## **Увод**

Настоящата работа разглежда проявите на явлениято интерференция в рамките на три близкородствени езика – чешки, руски и български, в контекста на обучението по български език като чужд. Изследването се фокусира както върху търсене на устойчиви типове грешки при употребата на имена, местоимения и глаголни форми в българския език върху материал от носители на руски и чешки език, така и върху стремежа да се предложат актуални методически модели за преодоляването им.

### **Актуалност на темата**

Обучението по български език като чужд, като основен процес на Катедрата по Български език като чужд в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, има за цел да подпомогне комуникативните компетенции, грамотността и цялостното усвояване на книжовния български език от чуждестранни студенти, избрали да се развиват професионално в различни сфери. Така във времето възниква необходимостта (не само в конкретната ситуация) от задълбочени проучвания на причините за възникване на грешки по време на обучението по чужд език.

В тази връзка работата следва установената практика на Катедрата и заложените от нея традиции, като се концентрира върху интерферентни грешки, допускани от представители на славянския езиков свят, като необходимо изследване за развитие и усъвършенстване на обучението по български език като чужд.

Настоящата работа наблюдава проявите на интерферентни грешки при две групи респонденти – рускоговорещи и чешкоговорещи. В тази връзка изследването е възможно да обогати лингвистичната практика на Катедрата, тъй като към този момент, в славянски контекст, изследванията анализират негативния трансфер от майчин руски език върху втори български език. В същото време, чрез наблюденията върху фоновите знания като пречка за пълноценно усвояване на българския език от чешкоговорещи, научният труд има възможност да предложи изводи за общи типове грешки, допускани от представители на славянския езиков свят.

Така обучението по български език като чужд на групи студенти, сред които преобладаващо присъствие имат представители на славянски езици, би могло да обогати

методическите си модели за пълноценно усвояване на близкородствения език и формиране на лингвистична и комуникативна компетентност.

В процеса на създаване на научния труд обаче възникнаха извънредни епидемични обстоятелства, които се превръщат в причина за обмисляне на матрица за актуални методически модели, приложими в практиката на обучението по български език като чужд.

### **Преглед на съдържанието**

В стремежа си да квалифицира устойчиви типове грешки, без да претендира за изчерпателност, настоящият труд наблюдава задълбочено работата на респондентите върху предварително подготвени три типа анкетни карти: Анкета 1 – имена, Анкета 2 – местоимения и Анкета 3 – глагол. В тях е заложена проверка на усвояването на отделни граматически категории, които, въз основа на лингвистичната практика, се преценява, че биха могли да бъдат източник на интерферентни явления.

Акцент върху водещи научни постановки е поставен във *Втора глава. Литературен обзор*. Тази част от дисертационния труд е организирана по модела от общото към частното, като се стреми да изходи от особеностите на славянския езиков свят, да премине през граматичните и лексикално-семантичните особености на трите славянски езика – български, чешки и руски, за да достигне до особеностите на явлението интерференция при близкородствени езици в контакт.

За да се постигне целта на работата – степен на проявление на интерферентни грешки, настоящата глава прави преглед на научни трудове във връзка с анализа на типове грешки. Втора глава разглежда и методическите характеристики на обучението по (български) език като чужд. Този преглед представлява основа за създаването на матрица за методически модели, предложена в четвърта глава.

Регистрираните прояви на интерферентни грешки могат да се проследят в *Трета глава. Устойчиви типове грешки при обучението по български език като чужд*, в която са класифицирани три подглави, съотнесими със съответния граматически дял: *Устойчиви типове грешки при употребата на имена – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 1)*; *Устойчиви типове грешки при употребата на местоимения – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 2)*; *Устойчиви типове грешки при употребата на глаголни форми – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 3)*.

В своята първа част *Четвърта глава* систематизира в процентно съотношение резултатите от направеното проучване при анализа на типовете грешки и изведените интерферентни явления. Изхождайки от предложените изводи, във втората част на главата работата предлага методически модели за преодоляване на установените интерферентни грешки. В тази връзка настоящата работа прави опит да подпомогне идейно провеждането и организирането на занятията по български език като чужд в дистанционна форма на обучение (и не само), като предлага модели за интерактивни упражнения с насоченост към визуалната памет в обучителния процес. Работата се спира на упражнения с интегриране на елементи и техники на играта като се опира на модела, който задава учебникът *Лесното в трудния български език*.

Петата и последна глава на научния труд представя изводи във връзка с фоновите знания от първия език, които подпомагат по-бързото изучаване на втория близкородствен език, но и създават пречки в неговото пълноценно усвояване и формиране на лингвистична и комуникативна компетентност. Затова следва да се търсят начини, чрез които тези пречки да бъдат сведени до минимум. Практическото обучение по български език като чужд в този смисъл се основава на теориите и моделите на съвременната приложна лингвистика.

### **Обект на изследване**

Обект на изследване в работата са **проявите на интерферентни грешки** при употребата на имената, местоименията и глагола в продукцията на писмена реч от чешко- и рускоговорещи по време на обучението им по български език като чужд.

### **Цел на изследването**

Основна цел на научния труд е да се изясни **степената на проявление на процеса интерференция** в лингводидактичен аспект, като се съпоставят типове устойчиви грешки, допускани при употребата на имена, местоимения и глаголи по време на обучението на чехи и руснаци по български език като чужд. При анализа на ексцерпирания материал се изхожда от схващанията по темата на отделни български, чешки и руски езиковеди.

### **Задачи и хипотези на изследването**

Сред задачите на работата са **ексцерпиране на материал от предварително изготвени анкети**. Изследването предполага допускане на грешки под влиянието на

първия (майчин) език поради контакта на два близкородствени езика. Научният труд разглежда проявите на междуезикова интерференция при изучаване на български език от чехи и руснаци и се стреми да предложи **методически модели** за преодоляването ѝ, приложими в практиката на обучението по български език като чужд.

### **Методология**

Проведеното целенасочено научно изследване за получаване на емпиричен материал по темата е ориентирано към две групи респонденти. Първата група се състои от студенти с първи (майчин) език чешки, изучаващи български език като чужд в Масариковия университет, Бърно и в Карловия университет в Прага. Втората група се състои от студенти с първи (майчин) език руски, изучаващи български език като чужд в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. В цялостното проучване участват 84 студенти на възраст от 18 до 36 години, като 43 от тях са с първи (майчин) език чешки, а 41 – с първи (майчин) език руски.

И на двете групи се предлагат идентични предварително подготвени анкетни карти, които съдържат задачи и упражнения, засягащи имената, местоименията и глагола. Подробно описание на всяка от изготвените анкетни карти може да се проследи в третата глава от настоящия труд.

Изготвянето на резултати се основава на общо 46 анкетни карти, фокусирани върху различни граматически категории в българската морфологична система. Подробно процентно съотношение може да се проследи в четвърта глава на дисертацията.

Изследването не претендира за изчерпателност при разглеждането на възможните типове грешки на съответното граматическо равнище, а се стреми да обобщи някои от възможните интерферентни явления, проявени в речевата продукция на анкетираните респонденти.

## **II глава Литературен обзор**

### **Славянски езиков свят. Български, чешки, руски**

Контактът между близкородствени езици на пръв поглед е предпоставка за бързо овладяване на втория език, но създава и пречки в неговото пълноценно усвояване и формирането на лингвистична и комуникативна компетентност. Представителите на

славянския свят, изучаващи български език, не рядко възприемат чуждия език като „свой“, което често дава негативен резултат в потока на речта.

Анализът на типове грешки, допускани при преводни конструкции от два близкородствени езика, с цел преодоляване на „пречките“, които предизвикват фоновите знания от майчиния език, обаче изисква промяна на фокуса на научно търсене, базиран на традицията.

Чрез ексцерпирания материал, като изхожда от създадената традиция в славянското езикознание и се фокусира върху явлението интерференция и неговата динамика с оглед на конкретните наблюдавани езици, настоящата работа се стреми да проследи как протича в определена ситуация трансферът от майчиния език към втория език, ако двата езика принадлежат към една и съща езикова група.

Разработените във връзка с това в приложната лингвистика постановки за влиянието на родния език върху процеса на усвояване на чужд език са отправна точка на настоящото изследване. Особеностите на близкородственото двуезичие обуславят изключително висока степен на взаимопроникване на взаимодействащите езици в сравнение с двуезичието на неродствени. (Хаджиева 2019: 60)

На тази основа ще се стремим да открием допусканите грешки при репродуциране и проява на активно знание по втория (български) език в процеса на обучение.

### **Явлението интерференция. Прояви на интерференция при близкородствени езици в контакт**

При дефиниране на разбирането за интерференцията като процес се придържаме към определението на У. Вайнрайх: „Тези случаи на отклонения от нормите, на който и да е език, които се проявяват в речта на двуезичните в резултат на това, че те знаят повече от един език, т.е. вследствие на езиков контакт, ще наричаме явление на интерференция“ (Вайнрайх 1979: 22).

Всички изследвания на интерференцията между изучаваните и вече усвоените езици и съображенията, породени от тях, в лингвистиката и психолингвистиката се разглеждат в рамките на контрастивния анализ (Маджаров 2008: 37).

От особена важност за настоящата работа е т.нар. междуезикова интерференция, проявена при контакт на близкородствени езици. Според Й. Весели колкото по-близки са езиците, толкова по-силно се проявява интерференцията – както положителното, така и отрицателното влияние (Весели 1985: 38).



Особеностите на близкородственото двуезичие обуславят изключително висока степен на взаимопроникване на взаимодействащи си единици в сравнение с двуезичието на неродствените езици. Изясняването на приликите и разликите между езиковите системи на два сродни езика допринася за прогнозирането на трансфера и интерференцията при усвояването на чуждия език, за намаляване на грешките от лингвистичен, комуникативен и прагматичен характер (Хаджиева 2013: 9–10).

Е. Крейчова коментира, че интерференцията между чешки и български език се проявява на фонетично, лексикално и граматично ниво, както и че се наблюдават прояви на графична интерференция. (Крейчова 2016: 25).

„Българският език и руският език представляват „благодарно“ за изследване многообразие от лингвистични факти, където при взаимодействие се разкриват интерференционни процеси“ (Хаджиева 2013: 14).

В съпоставките и анализите върху речевата дейност на рускоговорещи респонденти Е. Хаджиева успява да оформи следния профил на интерферентните процеси между сродни езици: отклонения във вокалната система – хиперкоректност при *e* и *и* и проблеми с фонемата *ъ*; отклонения при консонанти (*ч*, *ж*, *ш*, *дж*, *ц*, *щ*); грешки при категорията определеност; грешки при употреба на предлози; грешки при глаголно време, лице и число; грешки при формите за множествено число; грешки при местоименните клитики; лексикални и стилистични грешки; словоред. (Хаджиева 2019: 63- 89)

В анализа на типовете грешки работата се стреми да очертае обективния фактор за нарастването или намаляването на интерферентни процеси.

Разгледаните в дисертационния труд езикови равнища и описани от лингвистите аспекти – поле на интерферентни грешки, представляват отправна точка за наблюденията в по-голяма или в по-малка степен в настоящата работа.

За неутрализирането на негативния трансфер от майчиния език към чуждия, а и за пълноценното му усвояване са необходими и практически упражнения. В този смисъл настоящата работа от една страна се стреми да разглежда (въпреки утвърдените в практиката и използвани вече методи на обучение) проявата на интерференция при близкородствени езици в контакт, а от друга страна предлага методически модели за преодоляването ѝ.

## **Обучение по (български) език като чужд**

Обучението по чужд език се обслужва именно от методиката на чуждоезиковото обучение като педагогическа дисциплина с интегрален характер.

В методиката са налични различни типове чуждоезиково обучение: чуждият език се преподава на чужденци от преподавател, за когото той е роден; чуждият език се преподава на чужденци от преподавател, за когото той също е чужд; разновидности на чуждоезиковото обучение, при които за преподавателя преподаваният език е чужд, той го преподава на обучавани, с които няма или има общ език, но за него и/или за обучаемите той е чужд. Посочените основни типове несъмнено трябва да се вземат предвид при методиката на обучението и подготовката на обучаващия по чужд език (Стефанова 2007: 9–15).

В научната литература от 90-те години се дискутира въпросът за създаване на нова концепция за обучението по чужд език – *междукултурен подход* – *съпоставка на езикови гледни точки (контрастивност)* (Стефанова 2007: 40-44).

Проблемите при изучаването и преподаването на чужди езици са много и разнообразни. Те обхващат процесите на усвояването като физиологичен акт (запомняне), начините за обяснение и разкриване значението на думите (семантизация), работата по усвояването на различните видове реч, интензификацията на учебния процес, общите методи на преподаване и др. (Петрова 1997: 29–30).

Обучението на чужденци по български език се основава на общите дидактико-педагогически принципи – научност, системност и последователност, достъпност, нагледност, съзнателност и активност, разработени от общата педагогика, но е съобразено и с някои специфични особености на чуждоезиковото обучение.

Основното изискване при преподаване на български език като чужд е целевопрактическа насоченост на обучението. Обучението по български език е насочено към практическо овладяване на езика и неговите разнообразни стилове с оглед на бъдещите нужди на обучаваните. (Петрова 1997: 75–76)

В практиката на чуждоезиковото обучение могат да се използват разнообразни методически форми. Въз основа на направения в дисертационния труд преглед се предлага матрица за типове задачи, които имат за цел да подобрят езиковите умения на изучаващите (чехи и руснаци) български език като чужд и в тази връзка да сведат до минимум негативния трансфер от родния език.

Съвременната лингвистика продължава да използва контрастивния анализ, като в същото време използва и методите на прякото обучение, стреми се да обясни функционирането на речта в чуждия език. В този смисъл изследването сравнява

българския (чужд) език с чешкия и респективно с руския език в стремежа да си обясни най-често срещаните в анализа типове грешки. Важно е да се отбележи, че поради изложените по-горе факти са избрани групи респонденти от студенти филолози, изучаващи български език като чужд.

Проявата на интерферентни грешки при преводни конструкции между два близкородствени езика в процеса на обучението е неизбежна. Може да се възприеме дори като необходимо явление, благодарение на което обучаващият има възможност да прогнозира вероятни типове грешки и да предвиди методи за тяхното преодоляване.

### **Анализ на типове грешки**

В контекста на обучението по български език като чужд анализът на типове грешки допринася за изготвянето на възможни практически упражнения за преодоляване на влиянието на родния език с цел системно усвояване на втория език.

„За да бъде постигнато свободно комуникиране, отклоненията и грешките в речта на чужденците следва да бъдат идентифицирани, класифицирани според предварително изготвени критерии, да бъде оценена тяхната тежест и да бъдат сведени до минимум.“ (Хаджиева 2019: 7)

Този модел на работа следва и настоящото изследване, мотивирано от извода на Е. Хаджиева, че анализът на грешките е ценен източник на информация за това какви компоненти трябва да бъдат включени в обучителния процес, така че той да бъде организиран по най-полезния за изучаващите езика начин (Хаджиева 2019: 7).

Разглеждайки процеса „анализ на типове грешки“, изхождаме от прегледа, резултатите и изводите на един съвременен труд в областта на приложната лингвистика – книгата *Български език като чужд. Типове грешки при създаване и превод на текст*, който предлага комплексно изследване на българската реч на чуждестранни студенти и специализанти от СУ „Св. Климент Охридски“. Книгата представя най-често срещаните отклонения и грешки, регистрирани в междинния език, като, базирайки се на това, представя нова класификация на грешките в речевите им изяви.

Сред руските лингвистични изследвания могат да се изведат различни класификации на грешките, допускани при изучаване на чужд език. Въз основа на прегледа, който прави книгата *Български език като чужд. Типове грешки при създаване и превод на текст*, за своите цели настоящата работа обобщава следното:

А. Леонтиев, 1970 г.	Т. Шаповалова, 1976 г.	Ю. Кесиков, 1980 г.	Ю. Фоменко, 1994 г.	Ж. Грачева, Л. Колцова, Е. Сидорова, 2005 г.
Грешни речеви действия (неуместни в дадена ситуация)	Речниково-стилистична грешка (и фразеологични грешки)	Аналогия с родния език	Произносителни грешки	Фактически грешки (ниска подготовка на говорещия по темата)
Грешно програмиране на речевите действия (пр.: Ти <u>вчера</u> ли дойде? Да, дойдох.)	Морфологични грешки	Аналогия с вече асимилирани явления на чуждия език	Лексикални грешки (нарушение на лексикални правила)	Логически грешки (нарушаване на логическите връзки между частите на речта)
Грешни операции	Синтактични грешки	Недостатъчно внимателно отношение към специфични особености на изучавания език	Фразеологични грешки	Лексикални грешки
Грешки, свързани с моторното програмиране на речта и нейната реализация.			Морфологични грешки	Грамматически грешки
			Синтактични грешки	
			Правописни и пунктуационни грешки	
			Стилистични грешки	
			Логически грешки (нарушения на нормите на логиката, смесване на понятията)	
			Фактически грешки (недостатъчни познания за предмета на речта)	

(Хаджиева 2019: 18–21)

За период от около петдесет години (1970 г. – 2005 г.) руската лингвистика утвърждава като най-фреквентни морфологичните, лексикалните и синтактичните

грешки. В същото време се заявява и интерес към грешки, породени от аналогията с родния език.

При сравнението на майчиния език с езика-цел е необходимо прилагането на контрастивен анализ, при сравняването на междинния език и езика-цел е нужен анализ на грешките, а при съпоставката на майчиния език с междинния се извършва анализ на трансфера (Хаджиева 2019: 23).

Въз основа на направения преглед **стъпките за анализ на езиковите грешки**, които работата възприема, са:

1. Събиране на езиков материал – разработване на анкети, въпросници според равнището на подготвеност на респондентите и тяхната езикова принадлежност;
2. Идентифициране на грешките;
3. Класифициране на грешките – приписва се граматическа характеристика на всяка грешка.;
4. Оценяване на грешките – оценява се тяхната тежест и значимост в общ контекст.

В настоящата работа възприемаме този модел и в основната ѝ част се стремим да очертаем езиковите факти за обектите на изследване – имена, местоимения, глагол; да сравним езиковите системи на чешкия и на руския език с българския, а дори и да обобщим откритите типове грешки като сравнение между двете групи респонденти. В този смисъл всяка от подглавите използва контрастивен анализ, анализ на грешките и анализ на негативния трансфер. И за да затворим цикъла, ще направим опит за представяне на методически модели за преодоляването на интерферентните грешки, причинени от контакта на два близкородствени езика.

### **III глава**

#### **Устойчиви типове грешки при обучението по български език като чужд**

Настоящата глава регистрира и проследява проявите на интерферентни грешки при двете групи респонденти. В първата си част всяка подглава се стреми да изясни понятието и неговите граматични и лексикално-семантични особености, като спира вниманието си върху водещи научни постановки. След това подглавите разглеждат понятието – име, местоимение или глагол, като проблем на чуждоезиковото обучение, базирайки се на лингвистичната традиция. Всяка от подглавите продължава с преглед

на научни трудове, акцентиращи върху проявите на морфологична интерференция при усвояване на българската респективно именна, прономинална или глаголна система. По този начин се формира хипотеза за типове грешки.

Проявите на интерферентни грешки могат да се проследят във всяка от подглавите при описанието на изследването. В него чрез предварително изготвени матрици са илюстрирани допуснатите грешки, регистрирани при изпълнението на всяка една от задачите, част от анкетните карти.

Попълнените от студентите анкетни карти са разгледани чрез типологизиране на допуснатите грешки и описването им в предварително изготвени матрици по зададени критерии за очакваните типове грешки. Грешките на всеки респондент са нанесени в матрицата и отчетени индивидуално, след което резултатите са сумирани.

При анализа на допуснатите грешки работата прави опит да изясни причини за появата на негативен трансфер от майчиния чешки, респективно руски, език върху втория български език.

За целите на автореферата към всяка подглава ще бъдат представени хипотеза за типове грешки, изработена въз основа на водещи литературни постановки, и основни изводи, направени по време на изследването.

## **1. Устойчиви типове грешки при употреба на имена – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 1)**

### **Хипотеза за типове грешки**

В своята хипотеза настоящата работа се опира на посочените лингвистични постановки и проблемните ядра, които те представят, като се стреми да класифицира устойчиви типове грешки, да обобщи наблюдаваните явления и да сравни получените резултати. При обучението на чешкоговорещи и рускоговорещи студенти по български език като чужд изследването тръгва от предположението за следните устойчиви типове грешки:

- при категорията определеност – граматични грешки при членуването на имената или липса на членуване;
- при категорията одушевеност;
- при употреба на мъжколични форми;
- при избора на единствено или множествено число при някои групи думи;

- поради липса на употреба на звателна форма;
- поради предпочитане на умалителни форми на съществителните имена;
- при словообразуването на думи чрез смесване на суфикси, префикси и флексии с подобно звучене в родния и българския език.

При ексцерпирането на материал от направените в учебна среда анкетни карти работата си поставя за цел да докаже или опровергае наличието на посочените типове грешки и да представи възможност за преодоляване на посочените интерферентни явления.

### **Описание на изследването**

Анкетната карта, създадена за нуждите на настоящата подглава, съдържа осем задачи, като седем от тях са стереотипни, а осмата задача е творческа. Първите две задачи се фокусират върху категорията определеност при съществителните имена. Третата задача проверява уменията на респондентите за съгласуване на съществителните и прилагателните имена по род и число, като поставя допълнително творческо подусловие, с което цели да провери способността на обучаемите да употребяват именните групи в изречения. Акцент върху категориите определеност и степенуване на прилагателните имена е поставен в четвърта и пета задача. Шесто и седмо упражнение проверяват уменията за употреба на мъжколична форма на числителните имена, както и тяхното членуване. Осма задача изисква описание на улица / квартал, като при създаването на свободния речеви акт е необходимо да се използват осем задължителни местоимения.

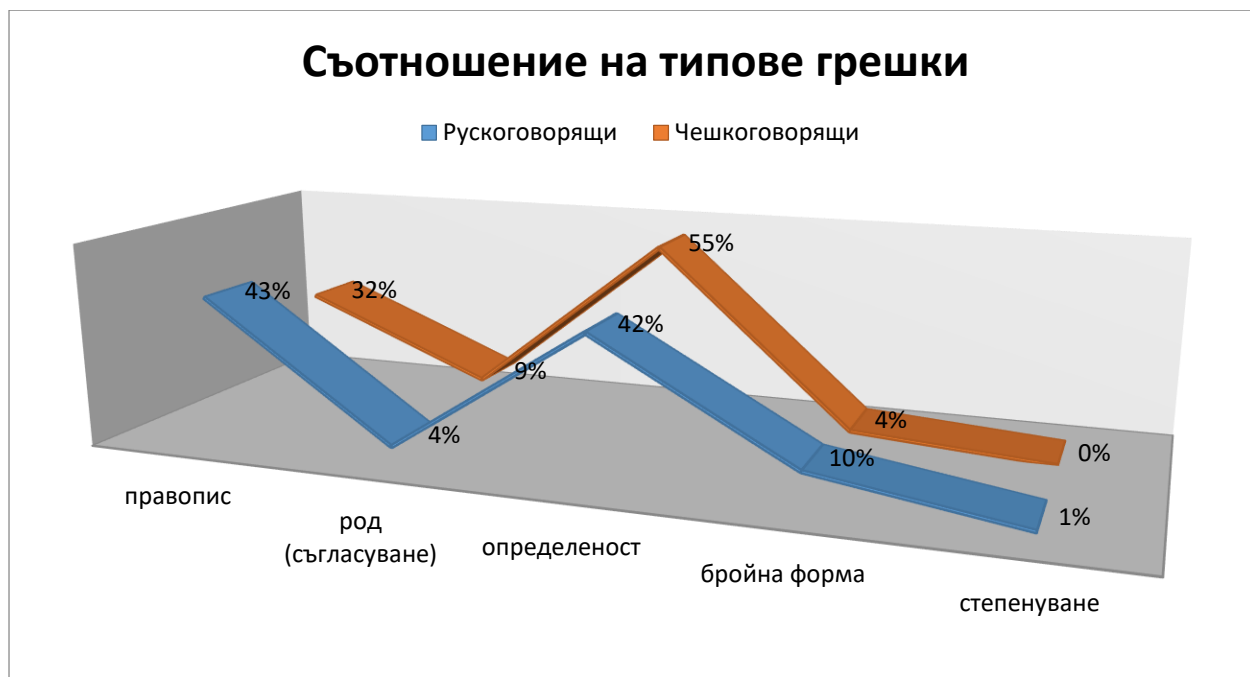
Участниците в това анкетно проучване са общо 27 студенти – четирима от тях са чехи, изучаващи български език като чужд в Масариковия университет в Бърно, четирима от тях са чехи, изучаващи български език като чужд в Карловия университет в Прага и 19 са рускоговорещите респонденти, обучавани в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Анкетираните са преобладаващо от женски пол (17 жени и 7 мъже) на възраст между 17 и 36 години (вж. в Приложението, таблица 2).

### **Изводи**

Проведеното анкетно проучване потвърждава заложената хипотеза за възникване на затруднение при усвояването на някои граматически категории при номиналната система в българския език – род, число, определеност. Респондентите, представители на славянското езиково семейство, допускат интерферентни грешки в правописа на

именните форми, употребата на нечленувана форма вместо членувана, колебание при употреба на кратки и пълни форми, употребата на бройна форма, съгласуване.

Въз основа на ексцерпирания материал може да се коментира следната графика (съгласно номерацията в дисертацията):



Графика 8

Графиката представя в съпоставителен план съотношението на допуснатите грешки в Анкета 1. Най-фреквентният тип грешка при чешкоговорещите е регистриран при категорията определеност на имената, докато степенуването на имената изобщо не представлява проблем. Респондентите от тази група срещат сериозни трудности и с правописа на имената – при формообразуване. В сравнение с общия брой грешки бройната форма на съществителни имена от мъжки род е слабо представена.

Рускоговорещите обучаеми срещат особени трудности както с правописа на имената при формообразуване, така и с категорията определеност. Съгласуването на имената представлява проблем за сравнително нисък процент от респондентите, а степенуването основно е засегнато отново чрез правописа.

Анкетното проучване потвърждава заложените в хипотезата прогнози за интерферентни явления. Оказва се, че при усвояването на имената двете групи респонденти изпитват затруднения със сходна честота при отделните граматически категории.



Проучванията на междуезиковите влияния и трансфери при обучение по чужд език дават възможност да се получи обобщена представа за голяма част от трудностите, които могат да възникнат в процеса на обучение, както за учащите, така и за преподавателите. Въз основа на ексцерпирания материал биха могли да се изведат разнообразни методически форми, сред които полезни биха били:

- ✓ упражнения за съгласуване на нарочно подбрани именни групи, чиито форми предполагат нетипични за родния език на студентите звукови промени;
- ✓ задача за изграждане на граматически омонимен/паронимен речник, в който да бъдат поместени всички близки форми;
- ✓ задача за извеждане на общи правила/съвети за употреба на категорията определеност – неопределеност;
- ✓ множество упражнения за членуване на имена – както избор на форма, така и откриване на членувани форми в предложен текст.

## **2. Устойчиви типове грешки при употреба на местоимения – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 2)**

### **Хипотеза за типове грешки**

Сред задачите на работата са ексцерпиране на материал от предварително подготвените анкетни карти, попълнени в учебна среда от чехи и руснаци, изучаващи български език като чужд. Въз основа на изведените понятия и наблюдаваните в развитието на лингвистиката традиции и тенденции изследването предлага хипотеза за някои основни типове устойчиви грешки при употреба на местоимения. Прогнозират се:

- смесване на винителни и дателни форми при употребата на личните местоимения;
- неразбиране на семантиката на възвратните местоимения и замяната им с лични
- проблем при удвояването на обекта;
- дублиране (ненужна употреба) на местоимения, поради хиперкоректност на респондента;
- удвояване на подлога;

- допускане на грешки при употреба на притежателни местоимения, особено при усвояването на кратките форми;
- допускане на грешки при употребата на посесивни конструкции;
- допускане на грешки при употребата на показателни местоимения;
- изпускане или неправилен словоред на винителни енклитики;
- проблем при употребата на въпросителни местоимения, поради формалните и семантичните различия;
- нулева или ниска употреба на обобщителни, отрицателни и неопределителни местоимения, които съзнателно се избягват;
- ниска степен на усвояване на категорията определеност, изразена чрез допускане на грешки при членуване на местоимения от мъжки род, както и чрез отсъствие на членна морфема.

Изследването се стреми да илюстрира трудноусвоимите аспекти на местоименната система в българския език като чужд в славянски контекст и да предложи методически модели за преодоляването им, приложими в практиката на обучението по български език като чужд.

### **Описание на изследването**

Анкетната карта, създадена за нуждите на тази подглава (Анкета 2), съдържа четири задачи, като първите две са стереотипни. Те изискват от студентите да преценят кой вид местоимение и чия негова форма е необходимо да употребят, за да заместят предварително посочени имена или именни групи. По този начин задачите проверяват дали обучаващите разпознават връзката между езиковия израз и означавания от него обект от действителния или от някакъв възможен свят. В същото време става ясно до каква степен са усвоени формообразуването и дистрибуцията на местоименията в контекста на обучението по български език като чужд.

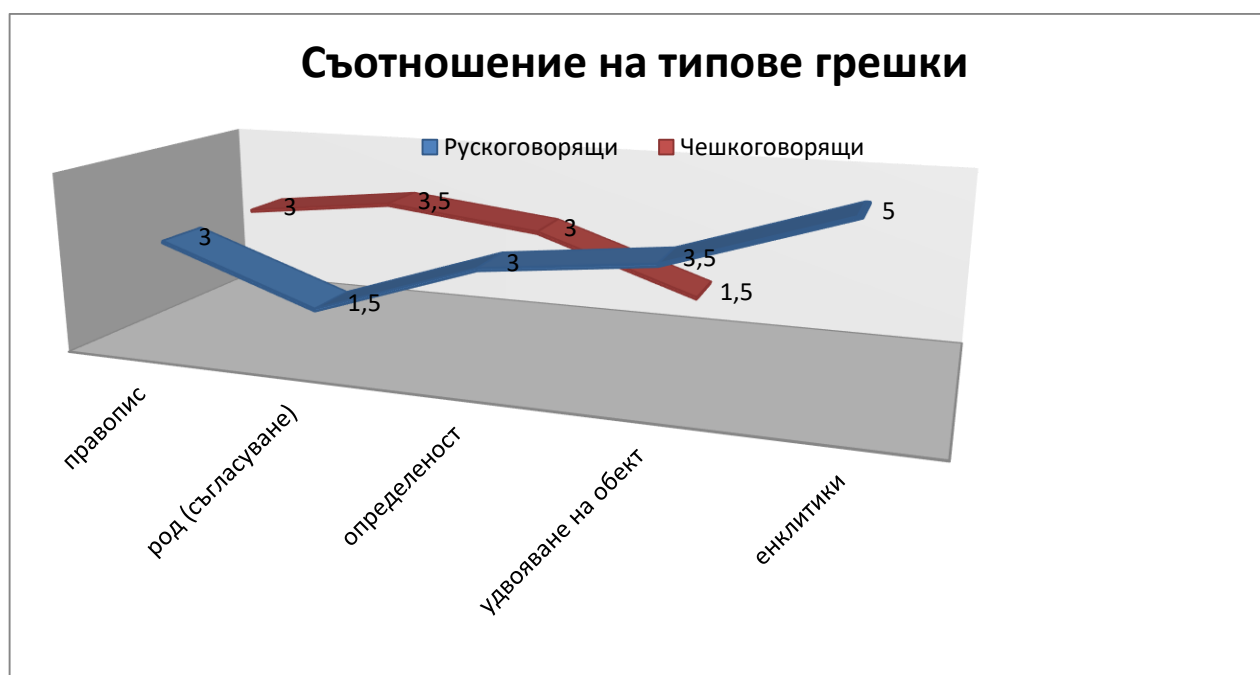
Участниците в това анкетно проучване са общо 11 студенти – седем от тях са чехи, изучаващи български език като чужд в Масариковия университет, а останалите четирима са рускоговорещи, изучаващи български език като чужд в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Всички анкетирани са от женски пол и са на възраст между 18 и 36 години (вж. в Приложението, таблица 1).

За потвърждаване или отхвърляне на изведените резултати от този експеримент (Анкета 2) в работата са представени примери за неправилна употреба на местоименията и от други анкетни карти.

### Изводи

Проведеното анкетно проучване потвърждава заложената хипотеза за възникване на затруднение при усвояването на някои граматически категории при местоименията в българския език – род, число, определеност. Респондентите, представители на славянското езиково семейство, допускат интерферентни грешки в правописа на прономиналните форми, при удвояването на обекта, а рускоговорещите се затрудняват и при употребата на енклитики в изречението.

Въз основа на ексцерпирания материал може да се коментира следната графика:



Графика 13

Схемата посочва допирните точки на типовете допускани грешки при двете групи респонденти. Оказва се, че студентите изпитват еднаква степен на затруднение при усвояването на категорията определеност, както и при усвояването на правописа на местоименията – замяна на гласна *и* със съгласна *й* и обратно. И двата типа употреби нямат точен еквивалент нито в руския, нито в чешкия език и в този смисъл настъпилият негативен трансфер е логически мотивиран.

В същото време графиката илюстрира съществена разлика при проявата на явлениято интерференция при употребата на граматическата категория род, респективно при съгласуване на местоимения-прилагателни с имена. Чешката група респонденти изпитва по-големи затруднения, отколкото руската група. В продукцията на писмена реч на рускоговорещите обаче се наблюдава значително по-висока степен на трудност при удвояване на обекта. Интерферентни грешки при кратките прономинални форми очаквано се проявяват изключително при рускоговорещите респонденти. В системата на чешкия език се използват и кратки форми на местоименията, което подпомага правилната им употреба на български, включително и в словоредно отношение.

Анализът на отделните типове грешки доказва, че изучаването на втори език, принадлежащ към същата езикова група, е привидно лесно, но по същество затруднява обучаваните.

Резултатите от анкетното проучване показват, че при създаване на речева продукция от носители на руски и чешки на български език респондентите допускат прогнозираните в матрицата грешки, но в различна степен на честота и задълбоченост.

От изследването на емпиричния материал става ясно, че в практиката на чуждоезиковото обучение могат да се използват разнообразни методически форми, сред които особено полезни биха били:

- ✓ диктовки и упражнения за разграничване на словообразователни морфемни с цел преодоляване на правописни грешки;
- ✓ изготвяне на задачи, свързани с употребата на членувани и нечленувани местоименни форми;
- ✓ усвояването на словоред предполага не само създаване на изречения, но и преподреждане на нарочно разбъркан словоред;
- ✓ ролеви игри с цел симулация на комуникативен акт и упражнение в продуциране на устна реч.

С оглед на практическата насоченост на изследването в четвърта глава се предлагат типови задачи и упражнения, съотнесими със съответния граматически дял.

### **3. Устойчиви типове грешки при употреба на глаголни форми – върху материал от носители на руски и чешки език (Анкета 3)**

#### **Хипотеза за типове грешки**

Въз основа на направения преглед на типовете грешки и предвид славянския езиков контекст настоящата работа се стреми да открие следните типове грешки в продукцията на писмената реч на респондентите и от чешката, и от руската езикова група:

- възвратни глаголи – несъответствие по възвратност/невъзвратност;
- вид на глагола;
- инфинитив;
- време и наклонение на глагола;
- отношението *бих – byl – был*;
- лични и безлични глаголни форми;
- употреба на спомагателния глагол *съм*;
- смесване на значенията на глагола *съм* и *имам*.

#### **Описание на изследването**

Участниците в това анкетно проучване (Анкета 3) са общо 8 студенти – четирима от тях са чехи, изучаващи български език като чужд в Масариковия университет, а останалите четирима са рускоговорещи, изучаващи български език като чужд в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Седем от анкетираните са от женски пол и са на възраст между 17 и 36 години, един е от мъжки пол (рускоговорещ) и е на 33-годишна възраст (вж. в Приложението, таблица 1).

Анкетната карта, създадена за нуждите на тази подглава (Анкета 3), съдържа пет задачи. Първата проверява дали обучаващите разпознават категорията вид на глагола. В същото време става ясно до каква степен са усвоени формообразуването и дистрибуцията на глаголните форми в контекста на обучението по български език като чужд. Втората и третата задача изискват трансформация на примерно изречение от деятелен в страдателен залог и обратно. Тези упражнения проверяват усвояването на категорията залог на глагола, като извеждат примери за умението на респондентите за съгласуване на неличните глаголни форми с именната част в изреченията.

Четвъртата задача предлага текст, към който са посочени три условия. Първото подусловие изисква разпознаване на глаголите от текста и извеждането им в таблица според категорията вид на глагола. Според второто подусловие студентите имат възможност да изберат три глагола от текста, за да образуват изречения с тях. Така ще се провери умението на респондентите не само да разпознават вида на глагола, но и да

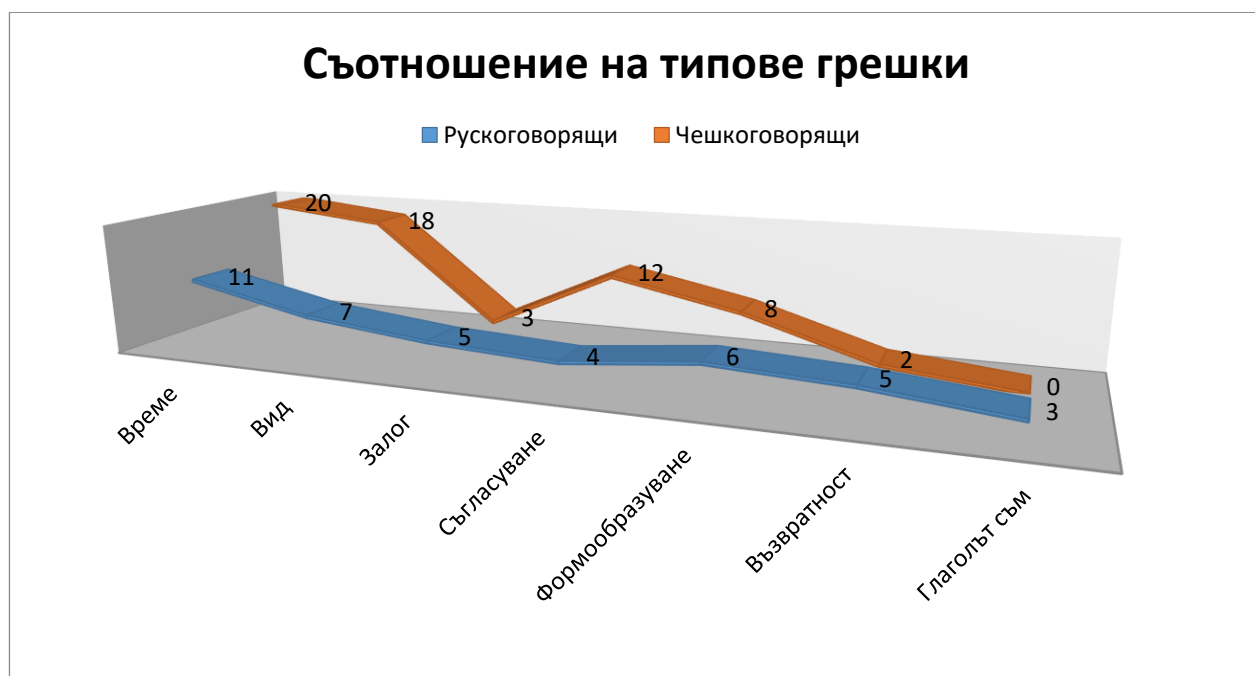
използват конкретната глаголна форма в свободен речеви акт. Последното подусловие търси пример за глаголна форма в страдателен залог, като отново има изискване да бъде съставено изречение.

Следващата задача е творческа и цели създаване на самостоятелна речева продукция от студентите и проверка на уменията им да употребяват глаголните форми в свободен речеви акт. Така се проверява и умениято за разпознаване на темпоралната система в българския език. Според петата задача студентите трябва да напишат текст на тема *Моята обичайна лятна почивка*.

### Изводи

Проведеното анкетно проучване потвърждава заложената хипотеза за възникване на затруднение при усвояването на някои граматически категории на глагола в българския език – време, вид, залог, както и при процеса на образуването на глаголните форми и тяхното съгласуване с имената в предикативната конструкция. Респондентите, представители на славянското езиково семейство, допускат интерферентни грешки в правописа на глаголните форми, при избора на възвратен и невъзвратен глагол, а рускоговорещите се затрудняват и при употребата на глагола *съм* в изречението.

Въз основа на ексцерпирания материал може да се коментира следната графика:



Графика 20

Схемата е съставена въз основа на броя на проявените грешки в съответния тип и посочва допирните точки на типовете допускани грешки при двете групи респонденти. Най-близка степен на затруднение се наблюдава при усвояването на формообразуването на глаголите. Сходството в лексикалния запас между трите езика, но и специфичните различия в морфемите, носители на граматическото значение на думите, допринасят за проявите на интерферентни процеси.

Негативен трансфер в най-висока степен очаквано настъпва при употребата на глаголното време. Този факт е логически мотивиран от наличието на девет глаголни времена в българския език и три в чешкия и руския език. Графиката регистрира и висока степен на затруднение при употребата на категорията вид на глагола. И в двата случая явлението интерференция се проявява с по-висока честота сред чешките респонденти.

Рускоговорещите студенти обаче допускат повече грешки при употребата на залога на глагола. В същото време анализът показва, че и двете групи респонденти се затрудняват с членуването на имената в предикативната конструкция при трансформация на залога. Съгласуването на глаголната форма с глаголното лице също се оказва пречка пред респондентите, която вероятно се дължи на не добро усвояване на глаголната парадигма.

Проявата на негативен трансфер при употребата на възвратни/невъзвратни глаголи, както и на глагола *съм* (неговото изпускане) е очаквано регистрирана в по-голям процент сред рускоговорещите.

Резултатите от анкетното проучване показват, че при създаване на речева продукция на български език от носители на руски и чешки респондентите допускат по-голям процент от прогнозираните в хипотезата грешки, но и затвърждават допълнителен тип, който е логически мотивиран от разволя на българския език – колебание при употреба на глаголи за движение.

От изследването на емпиричния материал става ясно, че в практиката на чуждоезиковото обучение могат да се използват разнообразни методически форми. В настоящата работа се опитваме да се съобразим с динамично развиващото се дигитализирано време на 21. век и да изградим методически модели, които да са приложими както в реална обстановка, така и в дистанционната форма на обучение (виж в *Методически модели за преодоляването на установените интерферентни грешки*). Задачите са съобразени със съответния граматически дял и предлагат възможност за преодоляване на интерферентните явления, регистрирани в това изследване.

Интерферентните грешки при обучението на близкородствен език подпомагат професионалното развитие на преподавателя, като му дават възможност да изгражда типове задачи, чрез които да подпомогне преодоляването на вече отчетени грешки.

## **IV глава**

### **Резултати и методически модели за преодоляване на установените интерферентни грешки**

Настоящата глава поставя акцент върху изведените във всяка подглава от *Трета глава* резултати, като се стреми да обобщи проявените интерферентни явления и изхождайки от тях, да предложи методически модели за преодоляването им.

#### **Резултати**

##### *Резултати – процентно съотношение*

Проучването проследява процентното съотношение за проявите на интерферентни грешки между двете групи респонденти, за да обобщи изведените резултати. Посочените графики илюстрират устойчивите типове грешки, проявени и в трите анкетни карти – имена, местоимения, глагол. Графика 21 обобщава процентното съотношение на затрудненията при чешкоговорещата група, а графика 22 – при рускоговорещата група.





Графика 21

Изчисленията от графика 21 показват, че в обобщен план по време на процеса на обучение по български език като чужд чешкоговорещите изпитват най-сериозни затруднения с категорията определеност (25%) – както при употребата на имената, така и при употребата на местоименията.

Правописът на българския език също се явява особена трудност (21%) за тази група респонденти – често причина за това се оказва негативният трансфер от майчиния език.

Очаквано, сериозен процент от допуснатите грешки се отнежда на глагола като част на речта (24%), сред които категориите време и наклонение на глагола (10%), вид на глагола (9%), залог на глагола (2%), колебание при употреба на глаголи за движение (2%), възвратност на глагола (1%).

Пряко свързани с усвояването на прономиналната система са около 14% от грешките, като прави впечатление, че един от видовете местоимения е отразен в колебанията по-често – относително местоимение (5%).

Сред грешките, наложени се при употребата на номиналната система на българския език, освен свързаните с категорията определеност и правописа, се открояват затруднения при усвояването на бройната форма (1%).

Прояви на интерферентни грешки се наблюдават и сред процесите, необходими за реализация на речева продукция, сред които съгласуване (9%), формообразуване (4%) и словоред (2%).



Графика 22

Графика 22 предоставя възможност да се забележи, че рускоговорещите обучаеми срещат особени затруднения с българския правопис под влияние на майчиния език (21% от грешките в трите анкети). Като причина за устойчив тип грешка и при тази група респонденти се явява категорията определеност – както при употребата на номиналната, така и при прономиналната система (20%).

Пречка при овладяването на българския език представлява и словоредът в изречението (10% от грешките), като това проличава и при употребата на кратките местоименни форми, и при употребата на възвратните глаголи.

Прономиналната система като цяло създава трудности (7% от грешките), като най-силно се откроява усвояването на показателните местоимения (6%).

Сред овладяването на именните форми се регистрират грешки при съгласуването на имената (4%) и при употребата на бройна форма на съществителни имена от мъжки род (3%).

В процеса на обучение по български език като чужд се оказва, че рускоговорещите изпитват особени затруднения при овладяването на глагола като част на речта (24% от грешките, регистрирани във всички анкети). В най-висока степен учащите се затрудняват при употребата на граматическите категории време и наклонение (8%), вид (5%) и залог (4%). При усвояването на глаголните форми се наблюдават колебания при възвратността на глаголите (4%), употребата на глагола *съм* (2%), както и при употребата на глаголи за движение (2%).

В процеса на речева продукция сред рускоговорещите се наблюдават не малко затруднения при формообразуването на думите в българския език (4%).

В този смисъл резултатите от изследването може да се възприемат като отправна точка за преподавателя по български език като чужд в среда на славяноговорещи обучаеми. Не бива обаче да се подценяват детайлите, изведени в подробните описания на анализа на анкетните карти, като необходимо явление за преодоляване на негативния трансфер от майчиния език при всяка отделна група учащи.

### **Модели за преодоляване на установените интерферентни грешки**

#### *Дистанционна форма на обучение – предизвикателството на деня*

Двадесетте години на 21. век отварят една нова страница в процеса на чуждоезиковото обучение. Във време на предизвикателства, но и на нови възможности учителят по български като чужд следва да се стреми към необходимата адаптация, за да постигне положителни резултати независимо от формата на обучение.

В тази връзка се прави опит да се подпомогне идейно провеждането и организирането на занятията по български език като чужд, като се предлагат модели за интерактивни упражнения с насоченост към визуалната памет в учебния процес. Работата предлага упражнения с интегриране на елементи и техники на играта, като се опира на модела, който задава учебникът *Лесното в трудния български език*.

Възприема се становището, че техниката на геймификация (Deterding, Dixon, Khaled 2011) е подходяща за интегриране и в академична среда, тъй като подходът би допринесъл за затвърждаване на знания и за самостоятелна подготовка. В същото време *сериозните игри* (Цанева 2021) могат да се включват по време на работа в занятията особено активно при дистанционна форма на обучение, а също и по време на присъствени упражнения, при наличието на необходимата техника.

#### *Методически модели*

Упражненията, които работата разработва, са подходящи за употреба както в присъствена форма на обучение, така и в дистанционна. Ресурсът, който използва, е отворен и достъпен за всеки преподавател: <https://wordwall.net/bg> . Сайтът предлага осемнайсет типа шаблони, които могат да се използват при усвояването на нови знания, при проверка на стари знания, при работа за самоподготовка, а дори и за домашна работа.

Изборът на платформата е на случаен принцип и представлява примерен вариант за създаване на интерактивни занимания. В този смисъл всеки преподавател е свободен да избере друга подходяща платформа: moodle, ezik.bg и под.

Настоящата работа използва типовете упражнения, разработени от авторския колектив на *Лесното в трудния български език*, като заменя примерите или предлага подходящи допълнения към тях и ги включва в процеса на геймификация в онлайн среда. Така се стреми да създаде примерна матрица за ресурс, който е подходящ за употреба в дистанционна форма на обучение и може да се възприеме като модел за изграждане на допълнение към типовете упражнения в учебника.

Изготвянето на матрицата се съобразява и с особеностите и целите на Общата европейска езикова рамка, взимайки предвид шестте нива на езикови компетенции (от А1 (начинаещи) – до С2 (почти майчин език)).

В този смисъл предоставените примерни упражнения могат да се възприемат като матрица на методически модели в контекста на чуждоезиковото обучение и в частност на обучението по български език като чужд.

Разработката не претендира за изчерпателност и се води по изведените типове интерферентни грешки от анкетните карти на чешкоговорещата и рускоговорещата група (ниво В1 – В2 по ОЕЕР).

Предлаганите модели за преодоляване на установените интерферентни явления представят по едно упражнение върху всеки устойчив тип грешка, открит в предходната глава. Описанието проследява последователно създадените задачи върху типовете грешки при имената, местоименията и глаголите, като предлага пряка връзка към упражнението чрез линк (един за студент и един за споделяне с друг преподавател) и едновременно с това предоставя информация как функционира и с каква методическа цел може да се използва.

Преди да се предложат конкретни модели, се предоставя информация за начина на функциониране на платформата и особеностите, от които преподавателят може да се възползва: списък с резултати на студентите, резюме на допуснатите грешки и др.

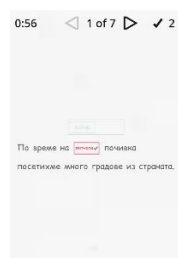
Тази част от четвърта глава предлага последователно модели за преодоляване на установените интерферентни грешки при имената, местоименията и глаголите. За целите на автореферата ще бъдат представени с по два примера към всяка подчаст.

## 1. Модели за преодоляване на установените интерферентни грешки при имената

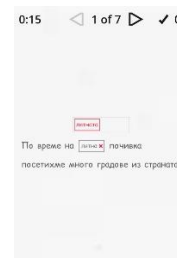
- ~ Членуване на имена – обобщение В2: <https://wordwall.net/play/9202/719/129> (линк за студент), <https://wordwall.net/resource/9202719> (линк за преподавател) – подходящо упражнение за домашна работа или за проверка на усвоените знания по време на занятие.



Снимка 8



Снимка 9



Снимка 10

Задачата предлага готови изречения, в които липсват прилагателно, числително или съществително име, като целта е студентите да направят избор между членувана и нечленувана форма. Снимка 8 илюстрира изходния вариант на първия пример от упражнението. Чрез приплъзване обучаемите могат да поставят избраната от тях форма, изхождайки от познанията си за употребата на категорията определеност. След това с натискане на бутона *предаване на отговори* обучаемите разбират вярно (снимка 9) или грешно (снимка 10) са отговорили. Правилният ред е предварително зададен от съставляващия упражнението. В края на изпълнението чрез специален бутон студентът може да види обобщение на всички зададени изречения със своите отговори.

- ~ Съгласуване: <https://wordwall.net/resource/25723373> – подходящо упражнение за работа по време на занятие с участието на преподавателя.



Снимка 14



Снимка 15



Снимка 16

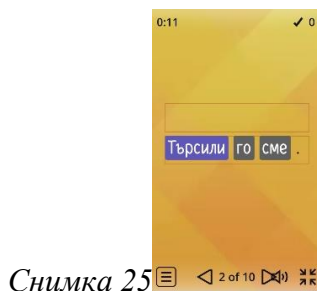
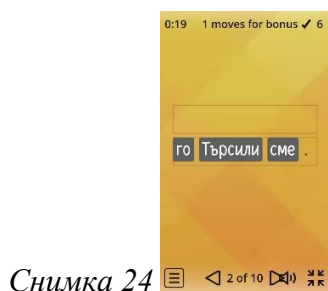
Настоящото упражнение е подходящо само за работа с преподавател, тъй като не отчита грешки, нито може да даде обратна връзка на студентите. В ситуация на дистанционна форма на обучение преподавателят може да сподели екран по време на занятие и да регулира и управлява хода на упражнението. В случай че формата на обучение е присъствена също може да се реализира, при условие че аудиторията/залата разполага с необходимото оборудване.

Задачата използва шаблон на колело на късмета, което предварително е запълнено с различни имена. Условието е учащите да създадат именна фраза или изречение, в което да включат думата, която им се падне от колелото. По този начин ще трябва да продуцират свободна реч и да приложат своите граматични знания (и не само).

Преподавателят завърта колелото чрез специален бутон и посочва студент, който да изпълни задачата (снимка 14). Пада му се дума на случаен принцип, с която той образува изречение (снимка 15). След това преподавателят може да коментира и насочи студента как да поправи грешките си, ако е допуснал такива. Накрая чрез специален бутон използваната дума се елиминира от колелото. За допълнителна мотивация може обучаемите да редактират грешките помежду си.

## 2. Модели за преодоляване на установените интерферентни грешки при местоименията

~ Кратки местоименни форми – словоред В2:  
<https://wordwall.net/play/9202/109/275> (линк за студент),  
<https://wordwall.net/resource/9202109> (линк за преподавател) – подходящо упражнение за самоподготовка:



Задачата предлага готови изречения, в които думите се предоставят в разбъркан ред. Снимка 24 илюстрира изходния вариант на втория пример от упражнението. Чрез приплъзване обучаемите могат да подредят думите, изхождайки от познанията си за словоред на кратките прономинални форми. Платформата напътства обучаемия чрез цветовете – ако подредбата не е вярна, думите, стоящи на погрешно място, остават в сив

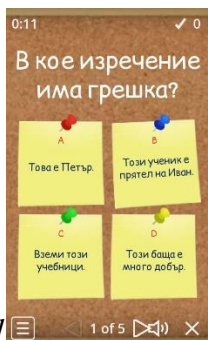
цвет (снимка 25). Когато обучаемият ги размести и достигне до вярната подредба, всички думи се оцветяват в един и същи цвят (снимка 26). Правилният ред е предварително зададен от съставлящия упражнението. В края на изпълнението чрез специален бутон студентът може да види обобщение на всички зададени изречения с правилен словоред:



Снимка 27

В този смисъл такъв тип задача е подходящ за самоподготовка – преподавателят не може да проследи оговорите на обучаемия, но самият учащ проследява своите умения в конкретния момент, а платформата предоставя верните варианти веднага.

~ Показателни местоимения – <https://wordwall.net/play/25775/625/840> (линк за студент), <https://wordwall.net/resource/25775625> (линк за преподавател) - подходящо упражнение за домашна работа или за проверка на усвоените знания по време на занятие.



Снимка 31



Снимка 32

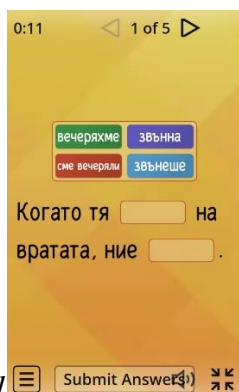


Снимка 33

Упражнението е от типа викторина, като използваните въпроси са идентични: *В кое изречение има/няма грешка?* Целта е при избора на показателно местоимение обучаемите да бъдат поставени в динамична и непринудена среда – установена предпоставка за допускане на грешки. Задачата предлага по четири възможни отговора (снимка 31), а студентът посочва своя избор чрез докосване (снимка 32). В края обучаемите могат да видят обобщение на всички свои отговори, като платформата предлага вярната алтернатива на сгрешените избори (снимка 33). Преподавателят има възможност да види резултатите на всички учащи.

### 3. Модели за преодоляване на установените интерферентни грешки при глагола

~ Време на глагола В2: <https://wordwall.net/play/9195/869/892> (линк за студент), <https://wordwall.net/resource/9195869> (линк за преподавател) – подходящо упражнение за домашна работа или за проверка на усвоените знания по време на занятие.



Снимка 41



Снимка 42



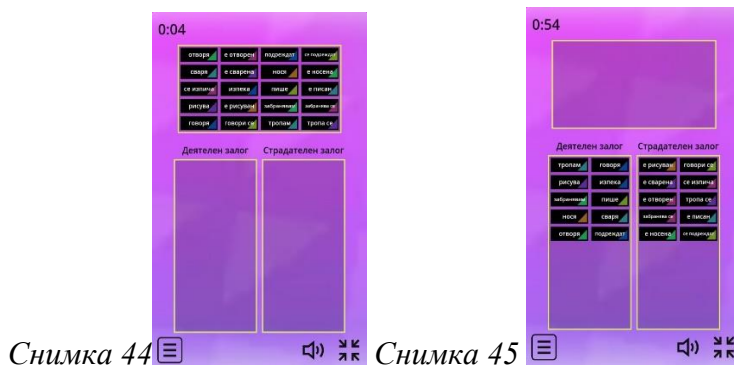
Снимка 43

Задачата предлага готови изречения, в които са заложиени времеви маркери и липсват по два глагола. За всяко празно място на студентите е предоставен избор между две глаголни форми в различно време. От една страна, обучаемите трябва да съобразят подходящото време на глагола, а от друга, трябва да познават лексикалното значение на формите.

Снимка 41 илюстрира изходния вариант на първия пример от упражнението. Чрез приплъзване обучаемите могат да поставят избраната форма на празното място, а платформата потвърждава или не отговора (снимки 42). Правилната форма е предварително зададена от съставящия упражнението. В края на изпълнението чрез специален бутон студентът може да види обобщение на всички зададени изречения със своите отговори (снимка 43). Резултатите от упражнението може да се коментират по време на занятие, тъй като платформата не предоставя верни алтернативи на посочените от студента варианти.

~ Залог на глагола В2: <https://wordwall.net/bg/resource/9196444> – подходящо упражнение за работа по време на занятие с участието на преподавателя.





Упражнението предлага двадесет глаголни форми, десет от които в деятелен залог и десет в страдателен залог. Така предложената *сериозна игра* предполага разграничаване и съпоставяне на двете глаголни форми. Снимка 44 изобразява изходната позиция на упражнението, което е подходящо за реализиране в учебна среда заедно с преподавател. Избраните форми се поставят в един от двата сектора чрез приплъзване (снимка 45). Възможно е при изпълнението на задачата да бъдат поставени и допълнителни условия: *В кой залог е посочената форма, създайте изречение с нея.*

### ***Сериозните игри и преподавателят***

Предложените *сериозни игри* се разглеждат като допълнителен ресурс в процеса на обучение по български език като чужд, не и като единствен такъв. Работата възприема твърдението, че практическите занятия по чужд език (и не само) е добре да бъдат организирани разнообразно, динамично и мотивационно, в съответствие с актуалността на съвременето и разбира се, съобразени с учебния материал, който трябва да бъде усвоен. Включването на интерактивни упражнения в процеса на работа трябва да бъде добре обмислено, за да се постигне максимален ефект. Изключително важна е и ролята на преподавателя като професионалист на високо академично ниво, с филологическо и/или тясно лингвистично образование, с познания по методика на обучението и владее на работни езици. Успешният преподавател е адаптивна и развиваща се личност, водеща фигура, която умее добре да преценява нуждите на своята аудитория, да я владее и опознава, за да организира процеса на последващи занятия целенасочено и ефективно.

### ***Сериозните игри и студентите***

При изготвянето на матрицата – модел за ресурса *сериозни игри*, предвид учебното съдържание на учебника *Лесното в трудния български език*, работата проследи и гледната точка на група студенти от Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Беше подготвена анкетна карта (виж Приложение №1, 2.), която предлага достъп до три от интерактивните упражнения и задава въпроси за оценката на респондентите спрямо направените упражнения.

В проучването участват 15 чуждестранни студенти на възраст от 17 до 32 години, които следват във Факултета по класически и нови филологии (първи и втори курс) и във Факултета по Славянски филологии (първи курс).

Първият, провокиращ мнението на обучаемите въпрос, е *Определете степента на полезност на упражненията по време на дистанционна форма на обучение* чрез скала от 1 до 10. 73,3% от обучаемите са дали оценка 10, 13,3% са оценили със стойност 8, 6,7% със стойност 9 и 6,7% със стойност 7.

Вторият въпрос отново предлага скала от 1 до 10: *Подходящи ли са упражненията за употреба и в присъствена среда на обучение, в случай че са подsigурени необходимите технически средства?* Студентите са посочили 73,3% отговор да, съчетани с упражнения на хартиен носител, 20% са заявили да, предпочитам да се упражнявам само по този начин, 6,7% са избрали отговор *може би*, няма посочване на отговор не.

Последният въпрос от анкетата гласи *Определете степента на полезност на упражненията по време на присъствена форма на обучение*. В този случай 66,7% от студентите избират стойност 10 от 10, 26,7% от тях посочват стойност 9 от 10 и 6,7% се спират на стойност 8 от 10.

Представената матрица не претендира за изчерпателност и по нея могат да се създават упражнения, подходящи за всички нива от Общата европейска езикова рамка с различна степен на трудност. В този смисъл работата възприема приобщаването на дигиталния свят в академична среда като обосновано и логично действие, актуално за времето си.

## **V глава**

### **Заклучение**

#### **Изводи**

Настоящата работа направи опит да проследи проявите на интерферентни грешки при близкородствени езици в контакт, като се концентрира върху речевата продукция на две групи респонденти – чешкоговорещи и рускоговорещи, изучаващи български език като чужд.

Въз основа на направения преглед на водещи лингвистични постановки работата се ръководи от следните стъпки за анализ на езиковите грешки:

- ✓ събиране на езиков материал – разработване на анкети, въпросници според равнището на подготвеност на респондентите и тяхната езикова принадлежност;
- ✓ идентифициране на грешките;
- ✓ класифициране на грешките – приписва се граматическа характеристика на всяка грешка.;
- ✓ оценяване на грешките – оценява се тяхната тежест и значимост в общ контекст.

В обобщен план направеното изследване потвърждава хипотезите, заложи в съответната част на всяка от подглавите в *Трета глава*, базирани на лингвистичната практика.

Проведеното анкетно проучване върху *Анкета 1 – имена* потвърждава заложената хипотеза за възникване на затруднение при усвояването на граматическите категории при номиналната система в българския език – род, число, определеност. Респондентите, представители на славянското езиково семейство, допускат интерферентни грешки в правописа на именните форми, употребата на нечленувана форма вместо членувана, колебание при употреба на кратки и пълни форми, употребата на бройна форма, съгласуване.

Най-фреквентният тип грешка при чешкоговорещите е регистриран при категорията определеност на имената. Респондентите от тази група срещат сериозни трудности и с правописа на имената – при формообразуване. В сравнение с общия брой грешки бройната форма на съществителни имена от мъжки род е слабо представена.

Рускоговорещите обучаеми срещат особени трудности както с категорията определеност, така и с правописа на имената при формообразуване. Съгласуването на имената представлява проблем за сравнително нисък процент от респондентите.

Анкетното проучване върху *Анкета 2 – местоимения* потвърждава заложените в хипотезата прогнози за интерферентни явления. Оказва се, че при усвояването на прономиналната система двете групи респонденти изпитват затруднения със сходна честота при отделните граматически категории. Анализът регистрира еднаква степен на затруднение от страна на студентите при усвояването на категорията определеност, както и при усвояването на правописа на местоименията – замяна на гласна *и* със съгласна *й* и обратно. И двата типа употреби нямат точен еквивалент нито в руския, нито в чешкия език и в този смисъл настъпилният негативен трансфер е логически мотивиран.

В същото време изследването отчита съществена разлика при проявата на явлениято интерференция при употребата на граматическата категория род, респективно при съгласуване на местоимения-прилагателни с имена. Чешката група респонденти изпитва по-големи затруднения, отколкото руската група. В продукцията на писмена реч на рускоговорещите обаче се наблюдава значително по-висока степен на трудност при удвояване на обекта. Интерферентни грешки при кратките прономинални форми очаквано се проявяват изключително при рускоговорещите респонденти. В системата на чешкия език се използват и кратки форми на местоименията, което подпомага правилната им употреба на български, включително и в словоредно отношение.

Проведеното анкетно проучване върху *Анкета 3 – глагол* потвърждава заложената хипотеза за възникване на затруднение при усвояването на някои граматически категории на глагола в българския език – време, вид, залог, както и при процеса на образуването на глаголните форми и тяхното съгласуване с имената в предикативната конструкция. Респондентите допускат интерферентни грешки в правописа на глаголните форми, при избора на възвратен и невъзвратен глагол, а рускоговорещите се затрудняват и при употребата на глагола *съм* в изречението.

Негативен трансфер в най-висока степен очаквано настъпва при употребата на глаголното време. Този факт е логически мотивиран от наличието на девет глаголни времена в българския език и три в чешкия и руския език. Регистрирана е и висока степен на затруднение при употребата на категорията вид на глагола. И в двата случая явлениято интерференция се проявява с по-висока честота сред чешките респонденти, докато рускоговорещите студенти допускат повече грешки при употребата на залога на глагола.

Анализът на отделните типове грешки доказва, че изучаването на втори език, принадлежащ към същата езикова група, е привидно лесно, но по същество затруднява обучаваните.

### **Приноси**

От изследването на емпиричния материал става ясно, че в практиката на чуждоезиковото обучение могат да се използват разнообразни методически форми. В настоящата работа се опитваме да се съобразим с динамично развиващото се дигитализирано време на 21. век и да изградим методически модели, които да са приложими както в реална обстановка, така и в дистанционната форма на обучение.

Задачите са съобразени със съответния граматически дял и предлагат възможност за преодоляване на интерферентните явления, регистрирани в това изследване.

Интерферентните грешки, допускани от носители на руския и чешкия език в процеса на обучението по български език, могат да се преодолеят с продължителна езикова практика по втория език, общуване с българи в реални ситуации и практическо обучение като част от целенасоченото обучение. С оглед на практическата насоченост на изследването работата предлага типови задачи и упражнения, съотносими със съответния граматически дял и адаптивни във време на недостиг на социална връзка, но и време на нови възможности.

Интерферентните грешки, открити в работите на респондентите с чешки или руски майчин език, се явяват отправна точка за изработка на методически модели за преуодяването на устойчиви типове грешки.

Работата концентрира вниманието си върху създаване на интерактивни упражнения с насоченост към визуалната памет в обучителния процес в помощ на обучението по български език като чужд в дистанционна форма на обучение. Възприема се, че предложените модели биха послужили за примерна матрица за създаване на упражнения с различна степен на трудност в зависимост от нивото на владеена на езика според Общата европейска езикова рамка.

Така дисертационният труд се стреми да затвори цикъла на наблюдения върху процеса на обучението по български език като чужд (без да претендира за изчерпателност), като преминава през:

- ✓ преглед на теоретични постановки, свързани с явлението интерференция;
- ✓ преглед на теоретични постановки, свързани с методиката и проблемите на обучението по български език като чужд;
- ✓ преглед на обучението по български език като чужд в славянски контекст;
- ✓ задълбочено проучване на допуснати интерферентни грешки сред две групи респонденти чрез предварително подготвени анкетни карти;
- ✓ изготвяне на матрица – предложение за методически модели с цел преодоляване на интерферентните явления и в помощ на обучението в дистанционна среда.

## Библиография

1. **Абазова 2001:** Фетваджиева-Абазова, Ст. *Семантика и прагматика на идвам – отивам – ходя*. В: Електронно списание LiterNet, №18, 2001.
2. **Байчева 2021:** Матева-Байчева, В. *Езикови аспекти на споделянето на чуждата култура (съвременна методика и процедури в обучението по български език като чужд)*. София, 2021.
3. **Бакърджиева 2013:** Бакърджиева, Г. *Учебният превод – предизвикателства без край*. Opera slavica XXIII, 2013, с. 83 – 91.
4. **Бел 1991:** Bell, R. *Translating and Translation: Theory and Practice*. London, 1991
5. **Бенвенист 1974:** Бенвенист, Э. *Глаголы „быть” и „иметь” и их функции в языке*. – В: Общая лингвистика. Москва, 1974.
6. **Бояджиев, Куцаров, Пенчев 2004:** Бояджиев, Т., Ив. Куцаров, Й. Пенчев. *Съвременен български език*. София: Изток-Запад.
7. **Бъчваров 1985:** Я. Бъчваров, *Словоредни особености в българския и белоруския език (върху материали от преводни произведения)*. – Езикови проблеми на превода (славянски езици) (съст. М. Иванова, М. Лилов). София, Наука и изкуство, 1985, 57-63.
8. **Бъчваров 1996:** Я. Бъчваров. *Чешкият език в славянски контекст*. София, УИ „Св. Климент Охридски”, 1996.
9. **Вайнрайх 1979:** Вайнрайх. У. *Языковые контакты*. Киев, 1979.
10. **Ван Ек 1985:** A. J. Van Ek. *Foreign Language Learning: An Educational Experience. – Foreign learning and interpersonal tolerance and understanding. 4*. Tesseloniki, 1985.
11. **Весели 1985:** J. Veselý, J.: *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. SPN, Praha, 1985.
12. **Влахова:** Р. Влахова <https://www.slav.uni-sofia.bg/grammar/morf26.html>
13. **Данчев 1979:** А. Данчев. *Контрастивна лингвистика, анализ на грешките и чуждоезиково обучение*. – В: Първа научно-методическа конференция „Съпоставително езиковедие и чуждоезиково обучение“, В. Търново, 1979.
14. **Даскалова, Добрева 1986:** Даскалова, Д.,Е. Добрева. *Думите-заместители в съвременния български език*. – В: БЕ, кн. 5, 1986, 410-418
15. **Детердинг 2011:** Deterding, Sebastian; Dixon, Dan; Khaled, Rilla; Nacke, Lennart. *From game design elements to gamefulness: defining 'gamification'*. 15th International MindTrek Conference. New York, 2011 <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>
16. **Димитрова 2014:** Димитрова, С. *Руска граматика*. София, 2014.
17. **Духкова онлайн:** Duchkova, A. *Jazykova interference – abstrat, substrat, superstrat*. <https://kap.zcu.cz/research/prehled-publikaci/index.html>
18. **Дъбова 2012:** Дъбова, В. *Езикова практика на българско-говореците в чешка езикова среда*. Прага, 2012.
19. **Еко 1999:** Еко, У. *Как се пише дипломна работа* (прев. Ст. Станчев). ИК „Александър Панов”, 1999.
20. **Железарова 2014:** Железарова, Р. *За лесното и трудното в превода между славянските езици (върху материал от български, чешки и словашки)*
21. **Железарова 2015:** Железарова, Р. *Българската реч в речта на преводачите*. – Българска реч, XXI, 2015, кн.3, стр. 31-36
22. **Железарова 2015:** Железарова, Р. *За писмения превод между славянските езици (Интерференция, грешки, непознаване на родния език, редактиране)*. – Славистиката и българистиката днес. Благоевград. УИ „Неофит Рилски”, 2015, 118-124.

23. **Железарова 2015:** Железарова, Р. *Интерференция в някои публикувани преводи от чешки на български език.* – *Език и литература*, 2015, 1-2.
24. **Железарова 2018:** Железарова, Р. *Интерференция и лексикална а(симетрия) в преводите между близкородствени езици.* – В: *Българска реч*. XXIV, кн. 1, 130–137. София, 2018.
25. **Затовканюк 1979:** М. Zatovkanuk. *Mezijazykova a vnitrojazykova interference.* Praha, 1979
26. **Зозикова:** М. Зозикова. *О природе и функциях отглагольнѣх образований на –м в русском и болгарском язѣках.* – *Съпоставителни изследвания*. Пловдив
27. **Иванов 1990:** Иванов 1990: Иванов, С. *Някои аспекти в усвояването на руската морфология (теоретичен курс) от носителите на език с друга структура.* – В: *Славистични изследвания*, 6. София, 1990
28. **Иванчев 1971:** Св. Иванчев. *Проблеми на аспектуалността в славянските езици.* София, 1971.
29. **Иванчев 1978:** Иванчев, Св. *Приноси в българското и славянското езикознание*, София, 1978.
30. **Иванчев 1983:** Иванчев, Св. *За появата и функционирането на определителния член.* – В: *Съпоставително езикознание* №3
31. **Илиева – Балтова 1991:** Илиева-Балтова, П. *Съвременният български език и проблемите на междуезиковите контакти.* София: УИ "Св. Климент Охридски", 1991.
32. **Илиева 2004:** Илиева, М. *Българинът в своите местоимения.* УИ „Св. Св. Кирил и Методий“, В. Търново, 2004.
33. **Капп 2012:** Kapp, Karl. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.* Pfeiffer. San Francisco, 2012
34. **Кордер 1981:** Р. Corder. *Error analysis and interlanguage.* Oxford, 1981.
35. **Крейчова 2016:** Е. Крейчова, Ел.: *Славянският вавилон (за интерференцията между славянските езици).* София, 2016.
36. **Крейчова онлайн:** *Některé otázky mezijazykové interference při výuce dvou blízkých jazyků:*  
[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129031/2\\_OperaSlavica\\_23-2013-4\\_36.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129031/2_OperaSlavica_23-2013-4_36.pdf)
37. **Кръстева 2015:** И. Кръстева. *Изпитанието на преводимостта (Съвременна парадигма на превода).* СУ „Св. Климент Охридски“, София, 2015
38. **Куртева 2016:** Г. Куртева, Г. *Реализация на категориите род, число и определеност в номиналната система на българския език като чужд (през призмата на отклоненията от нормативната граматика.* София: НБУ, 2016.
39. **Легурска 2014:** Легурска, П. *Реалии и превод – Електронно спиание.*  
<http://www.abcdar.com/docs/magazine/2/Legurska.pdf>
40. **Легурска 2015:** Легурска, П. *Съпоставителни анализи и национална специфика на лексиката.* София, „Ето“, 192 с.
41. **Люптак 2014:** М. Люптак. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad.* Zvolen, Technická univerzita vo Zvolene, 2014.
42. **Маджаров 2008 :** Г. Маджаров. *Психологическа същност на усвояването на втори език. Изследователски проблеми и педагогически трудности, произтичащи от трудностите на психологията от изследването на усвояването на втори език и билингвизма.* – В: *Библиотека „Диоген“*. Том 16, бр. 1, 32–62. Велико Търново, 2008.
43. **Младенова 2004:** Младенова, М. *Чешка граматика.* София, 2014.

44. **Нейкова 2006:** Нейкова, Р. *Дистанционното обучение – реалности, предимства, бариери и тенденции.* – В: Управление и устойчиво развитие 1-2/2006(14). Габрово, 2006.
45. **Ницолова 2008:** Ницолова, Р. *Българска граматика Морфология.* София: УИ „Св. Климент Охридски“.
46. **Ницолова 2011:** Ницолова, Р. *Прагматични значения в българската морфология.* Токио, 2011.
47. **Ондрейович 2018:** Ondrejovic, Sl. *Jazyk, veda o jazyku, societa.* Veda, Bratislava, 2018.
48. **Осенова2002:** Осенова, П. *Семантика и прагматика на българските неопределителни местоимения.* Сема РШ. София, 2002.
49. **Павон 2009:** Pavon, M. *Analisis de errors, contrastivo e interlingua, en estudiantes brasilenos de espanol como segunda lengua: verbos que rigen preposicion y/o ausencia de ella.* Universidad comlutense de Madrid. Madrid, 2009.
50. **Пашов 1976:** П. Пашов. *Българските глаголни времена.* – В: Помагало по българска морфология. Глагол. София, 1976.
51. **Пашов 1989:** П. Пашов. *Практическа българска граматика.* София, 1989.
52. **Пашов 2015:** П.Пашов: *Българска граматика.* София, 2015
53. **Петрова 1997:** Петрова, Ст. *Българският език като чужд.*(История и методика). 1997
54. **Петрова 1997:** Стефка В. Петрова. *Българският език като чужд (история и методика).* София, 1997.
55. **Радева2007:** В. Радева. *В света на думите – структура и значение на производните думи.* София, 2007.
56. **Стефанова 2007:** П. Стефанова. *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване.* Сиела 2007
57. **Стойчев 1997:** Ст. Стойчев. *Българското непреизказно нестрадателно изявително сегашно време и неговите чешки функционални еквивалентни.* – Алманах Бохемия '97. София, УИ „Св. Климент Охридски“
58. **Стойнова 2014:** Стоянова, Ю. *Овлавяване на втори език: проблеми на теорията и практиката.* София, 2014.
59. **Трифоновна 2010:** *За лексикалното взаимодействие на българския език с други езици.* – Слово и словестност, София, ИК Емас, 2010, 174-186.
60. **Хаджиева 2004:** Ел. Хаджиева. *Синтактична интерференция между сродни езици.* София, 2004.
61. **Хаджиева 2013:** Ел. Хаджиева. *Интерференцията между сродни езици в психолингвистичен аспект.* София, 2013.
62. **Хаджиева 2013:** Хаджиева, Е. и кол. *Препъни – камъчета в чуждоезиковото обучение.* София: ИК Гутенберг, 2013
63. **Хаджиева 2014:** Хаджиева, Ел., Влахова, Р., Велкова, Й., Шушлина, В., Асенова, А. *Лесното в трудния български език. Български език като чужд.* София, ИК Гутенберг, 2014.
64. **Хаджиева 2016:** Хаджиева, Е и кол. *Нова практическа граматика на българския език за чужденци*”, София: ИК Гутенберг, 2016
65. **Хаджиева 2019:** Ел. Хаджиева, Р. Манова, В. Шушлина. *Типове грешки при създаване и превод на текст.* София, 2019
66. **Хуанг, Соман 2014:** Huang, Wendy Hsin-Yuan; Soman, Dilip. *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education.* Rotman School of Management, University of Toronto. Toronto,2014.<https://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>



67. **Цанева 2021:** Георгиева-Цанева, Г. *Създаване на модели на сериозни образователни игри с приложение в медицинското обучение*. В: 19-STEMedu-2021. Велико Търново, 2021.
  68. **Шебеста 2016:** K. Šebesta, E. Lehečková, P. Pierszczeniak, K. Šormová. *Aplikovaná lingvistika*. Praha, Carolinum, 2016.
  69. **Шопов 2013:** Шопов, Т. *Педагогика на езика*. София: УИ "Св. Климент Охридски", 2013
  70. **Шопов 2014:** Шопов, Т. *Изследвания в обучението по съвременни езици*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2014.
  71. **Шчерба 1958:** Л. В. Щерба. *О понятии смешения языков*. – В: Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1 Л, 1958.
- Използвана платформа: <https://wordwall.net/>