

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ФАКУЛТЕТ ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ  
КАТЕДРА „ЗАПАДНИ ЕЗИЦИ“



ВЕНЧЕ ПЛАМЕНОВА МЛАДЕНОВА

**Ширина и дълбочина на речниковия запас.**

**Емпирично изследване на факторите за увеличаване  
на индивидуалния активен и пасивен речник на испански език**

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертация за присъждане  
на научната и образователна степен „доктор“

в областта на висшето образование 2. *Хуманитарни науки*,  
професионално направление 2.1. Филология,  
докторска програма  
*Общо и сравнително езикознание*

София  
2025

## СЪДЪРЖАНИЕ

<b>Увод</b> .....	5
<b>Първа глава – Основни понятия</b> .....	11
I. Ширина и дълбочина на речниковия запас .....	12
II. Видове лексикално-семантични отношения .....	16
II.1. Синтагматични връзки .....	17
II.2. Парадигматични връзки .....	20
II.3. Асоциативни връзки .....	23
II.4. Интерференция и позитивен трансфер .....	25
II.5. Ментален лексикон .....	27
<b>Втора глава – Организация на емпиричното изследване</b> .....	29
I. Инструментариум .....	29
I.1. Пилотни проучвания .....	29
I.2. Наблюдение .....	30
I.3. Теренно изследване .....	30
I.4. Полуструктурирано интервю .....	30
I.5. Анкета .....	30
I.6. Измерване на речниковия запас .....	30
I.7. Характеристики на участниците в образователния процес .....	30
I.8. Дигитализация и игровизация .....	31
I.9. Мотивация и нагласа .....	33
I.10. Методи за обработка на данни .....	34
<b>Трета глава – Анализ на емпиричните данни</b> .....	35
I. Езикови фактори .....	35
I.1. Синтагматични отношения .....	35

I.2. Парадигматични отношения .....	35
I.3. Позитивен трансфер .....	36
II. Асоциативни връзки .....	37
III. Извънезикови фактори .....	37
III.1. Виртуална среда .....	37
III.2. Игровизация .....	38
III.3. Нагласа и мотивация .....	38
<b>Четвърта глава – Изводи и перспективи .....</b>	<b>39</b>
<b>Заклучение .....</b>	<b>42</b>
<b>Приноси .....</b>	<b>44</b>
<b>Библиография .....</b>	<b>46</b>

## **Фигури**

**Фигура 1:** Примерен въпрос от ниво 3000 на VLT

**Фигура 2:** Пример за структуриране на думата *sun* в WordNet 2.1

**Фигура 3:** Понятийни връзки на съществителните имена в WordNet 2.1

**Фигура 4:** Понятийни връзки на глаголите в WordNet 2.1

**Фигура 5:** Понятийни връзки на прилагателните имена в WordNet 2.1

**Фигура 6:** Понятийно-семантично поле *работа* разпределено по нива и подтеми

**Фигура 7:** Примерен въпрос от WAT

**Фигура 8:** Фази на усвояване на чужд език по Аврорин

**Фигура 9:** Въпрос № 14

**Фигура 10:** Въпрос № 20

**Фигура 11:** Въпрос № 21

## **Таблицы**

**Таблица 1:** Семантични отношения, речников състав и запас чрез теорията на Косериу за система, норма, реч и тип

**Таблица 2:** Видове синтагматични отношения и техните характеристики

**Таблица 3:** Поколенческата теория на Маккриндъл

**Таблица 4:** Синтагматични връзки и успеваемост в теста на речниковия запас

**Таблица 5:** Парадигматични връзки и успеваемост в теста на ширината на речниковия запас

## **Увод**

Езикът като система стои в центъра на вниманието на голяма част от лингвистите след Ф. дьо Сосюр (1945). Независимо от направлението, към което се причисляват, всички са единодушни, че за да подлежи на анализ и изследване дадено поле от езика, то има нужда да бъде разглеждано като система от взаимосвързани елементи.

За разлика от граматиката, лексиката се поддава по-трудно на систематизиране (Отаола Олано 2004), затова и структурният подход по отношение на речниковия състав на езика придобива популярност в научните среди едва в средата на миналия век. След Сосюр (1945), който разглежда езиковия знак като неделимо единство от означаващо и означаемо, Е. Косериу (1977, 1981, 1987, 1999) е другото име в структурализма, върху чиито основни идеи за знака се основава настоящото изследване. Множество въпроси, вълнували преди няколко десетилетия Косериу, свързани с аспекти на приложната лингвистика за ефективното овладяване и боравене с родния и чуждия език, търсят своите отговори и днес (Косериу 1989: 33, Косериу 1999: 127). В трудовете на Косериу, освен желанието да се изследва структурата на езика, се забелязва и стремеж към очертаване на приложния аспект на лингвистичната наука: „езикът функционира чрез и за говорещите, не чрез и за езиковедите” (Косериу 1987: 13).

От момента, в който за езика започва да се мисли като за система, в сферата на лексикологията се открояват изследванията на речниковия запас: неговата структура и взаимовръзките между отделните лексикални единици. В последните десетилетия лексиколозите отвъд Океана изследват ширината и дълбочината като основни характеристики на речника (Нейшън 2001, Рийд 2000, Киан 1999), начините за измерването им на английски, френски и немски език и търсенето на методите за ефективното им разширяване и увеличаване (Хатами, Таваколи 2012, Проктър, Силвърман и кол. 2011). Цитираните проучвания на ширината и дълбочината на речника са в унисон с целите и задачите на приложната лингвистика, свързани с изучаването на нова езикова система.

### **Актуалност на изследването**

Емпиричното изследване на факторите за увеличаване на речниковия състав, част от този дисертационен труд, налага да бъде направен анализ на субектите в процеса на усвояване на нови езикови знания и съвременните обстоятелства, свързани с нуждата от нова визия за образованието с оглед на мащабното навлизане на новите технологии във всички сфери на обществения живот.

Онлайн обучението, което пандемичните условия наложиха, ясно открие множество проблеми в системата на образованието на училищно и академично ниво: разминаването между стиловете на учене и механизмите за мотивация на поколението от настоящи обучаеми, от една страна, и морално остарелия инструментариум, с който техните преподаватели разполагат, от друга.

В тази връзка интерес представляват изследванията върху образованието, обхващащи няколко десетилетия на XX и XXI в. Открояват се различни етапи в развитието на

преподаването, инструментите, стратегиите и ролята на субектите в образователния процес. Широка популярност придобива следната класификация:

- Образование 1.0 се свързва с традиционното обучение от миналите векове, в основата на което е педагогическият подход. Учителят е основен източник на знания. Той е водещата фигура в учебния процес, а учащите изпълняват неговите указания.

- Образование 2.0 се асоциира с края на ХХ век и навлизането на андрагогическия подход в обучението. Характерно за него е ориентирането на учебния процес към обучаемите, постепенното им овластяване да вземат самостоятелни решения и да договарят с преподавателя основни правила на взаимоотношения и участие в процеса на овладяването на знания.

- Образование 3.0 характеризира първите десетилетия на ХХІ век и навлизането на информационните и комуникационни технологии в образованието. Обучаемите не само са стимулирани да се развиват и учат дългосрочно, но имат и самостоятелен, неограничен достъп до информация и ресурси. Предвиждайки промените, които информационните технологии ще наложат в образованието, още в далечната 1975 г. Д. Берио пише, че формалното образование трябва да се откаже от намерението да складира в човешкия мозък „цялата информация, от която бихме имали нужда през целия си живот”, а да научи хората „как да обработват информацията, която се натрупва чрез технологиите” (цит. по Гюрова 2020). Все повече се откроява фигурата на обучаемия и нуждите му са поставени във фокуса на научния интерес. Фигурата на преподавателя се разглежда като насочващ и мотивиращ субект в процеса на усвояване на знания. Появява се терминът *хевтагогия*, използван за пръв път от Ст. Хейс и Кр. Кениън в книгата „От Андрагогия до Хевтагогия” (Хейс, Кениън 2000). Авторите го определят като „изследване на самоопределеното обучение”. Този поглед към образованието се появява като отговор на дигитализацията на нашето ежедневие през последните няколко десетилетия, концепцията за учене през целия живот и все по-засилващия се интерес към самостоятелните форми на обучение в дигиталното пространство като Duolingo, Babbel, Kahoot!, Busuu, някои от които са представени във Втора глава на дисертационния труд.

- Образование 4.0 се свързва със затвърждаването на мястото на новите технологии в процеса на обучение, което води до „обръщането“ на класната стая. Ученето с другите става водеща образователна дейност. Взаимодействието с преподавателя и останалите обучаеми поставя всички участници в образователния процес на едно ниво и преобръща представите за ролята на учителя. Образование 4.0 съвпада с пандемичните условия на преподаване и новите предизвикателства пред обучението в онлайн среда, свързани преди всичко с ангажираността на обучаемите и стратегиите за повишаване на мотивацията за учене, а оттам и с нуждите на поколението пред екраните. Изследователите в този етап фокусират вниманието си върху игровизацията като мощен инструмент, използван до момента в маркетинга и икономиката за повишаване на интереса на потребителите. Така изследванията и в нашата страна относно въвеждането и ефекта от електронно базирани ресурси се увеличават (Янева, Кременска, Хинковски 2011, Делийска, Хаджидимитров 2014, Гачкова 2020).

- Образование 5.0 се свързва с ученето извън класната стая и с виртуалното обучение. В опитите си да догони очакванията на днешните обучаеми за живот в дигитална среда, образованието се насочва към използване на електронно базирани ресурси. Основава се на широкото прилагане на работата в мрежи и интерактивното учене за решаване на проблеми и създаване на ценности в социални виртуални пространства. Основна характеристика и цел е изграждането на творчески, адаптивни и проактивни личностни, търсещи решения на проблеми. Характеристиките на дигитално базираното обучение, анализирани във Втора глава, дават недвусмислен отговор на въпроса защо онлайн ресурсите са сред основните инструменти на Образование 5.0.

- Образование 6.0 е перспектива и възможност за развитие на обучението в академична среда. Вероятно предстои висшето образование да стане в още по-голяма степен практически ориентирано по посока на развиването на умения за критично мислене и самостоятелно учене. Ще се разширява използването на дигиталните технологии, с чиято помощ стилът на преподаване ще се адаптира към всеки студент. Очаква се изкуственият интелект да замени или да допълни значително функцията на обучаващия (Гурова 2020). Образование 6.0 поставя множество въпроси за ролята на преподавателя, вече поставен в конкурентна среда с роботизираното обучение. Макар че проучванията на ролята на изкуствения интелект в образованието са все още в начален етап (Молека 2023), се откроява терминът *адаптивна педагогика*, в която човешкият фактор, вярвам, ще е предимство, а не недостатък. Бъдещата роля на човека в преподаването ще е свързана не толкова с подбора на ресурси, адаптирани към нуждите на обучаемите, колкото с емпатичния подход при усвояването на знания.

### **Мотиви за проучване на избраната проблематика**

Личният ми интерес към лексиката се породи в процеса на проучванията ми като студентка в магистърска програма „Преводач-редактор” на Софийския университет и лексиколожките и лексикографски търсения по изготвянето на кратък глосар на икономическите термини като магистърска теза. По-късно наблюденията ми се задълбочиха при работата ми със студенти като преподавател по испански език в катедра „Западни езици” на Софийския университет. Опитът показва, че структурирането на лексиката е важен инструмент при подхода към речника на всички нива на боравенето с него: както при описанието му, така и при усвояването, където ангажираността на обучаемите с материята на преподаване е ключов фактор за усвояването на нови умения и постигането на резултати. Това даде повод за няколко научни изследвания на нагласите на обучаемите самостоятелно (Младенова 2013, Младенова 2021) и в съвместни проекти с гл. ас. д-р Г. Боянова и гл. ас. д-р М. Ненов (Боянова, Ненов, Младенова 2018).

Наблюденията през последните години потвърждават тенденцията за акцентирание върху усвояването на лексикални, а не граматични структури за повишаване на езиковите компетентности на чужд език (Ферарис, Марин, Хана 2012).

Изключителен интерес за целите и фокуса на това изследване представляват и няколко по-малко познати статии на Косериу, свързани с преподаването на родния и усвояването на чужди езици (Косериу 1987, 1989, 1999). В *Sobre la enseñanza del idioma*

*nacional* той подчертава, че проблемът за преподаването не е проблем, касаещ методиката на обучението и въпроса *Как?*, а следва да отговори на въпроса *Какво?* и *С каква цел?* Според него, чуждият език се учи в контраст с родния, а не като отделна система. Косериу подчертава, че преподавателите по испански трябва да се занимават не само с граматиката и лексиката като система, а да спомагат учениците да придобиват знания за възможностите на езика и да ги използват по креативен начин. Косериу говори за нуждата от създаване на лингвистика на речта (от исп. *‘lingüística del hablar en general’*), която да описва и изследва „говоренето“ като цяло, а не езика като система, като добавя, че за съжаление лингвистиката на дискурса е много повече дескриптивна, отколкото приложна наука. В заключение, той критикува традиционните методи на преподаване, които се фокусират върху формалната граматика и пренебрегват уменията за ефективно изразяване. Според Косериу, за съществуването на систематичното описание на езика от значение е да се анализират най-основните функции на всяка лексикална единица: „не това, което би могло да е важно, а това, което не може да липсва“ (Косериу 1981: 93). Според него успешното езиково обучение изисква *„profesores de lenguaje, no solo de idioma“*: учители по езика, разглеждан като комуникативен инструмент със социокултурни характеристики, а не по езика представен като система от функционални опозиции (Косериу 1989). И в изказването си на Международния конгрес за преподаване на втори чужд език и литература в Луго, през 1995 г. Косериу подчертава още веднъж нуждата от лингвистика на употребата на езика (исп. *‘lingüística del empleo de la lengua’*) (Косериу 1999: 127-134).

Освен научният ми интерес към езика като система от лексикални единици, подредени спрямо връзките помежду им, отправна точка за това изследване бяха ежедневните наблюдения в процеса на преподаване на испански върху техниките и факторите, благоприятстващи усвояването на лексика на испански език, както и свободните разговори със студентите от специалност „Туризм“ на Софийския университет за техните нагласи, очаквания и възприятия по отношение на работата ни.

### **Обект и предмет на изследването**

Обектът на настоящото изследване са характеристиките на речниковия запас и семантичните отношения в структурата му.

Предмет на изследването са факторите, езикови и извънезикови, за увеличаването на лексикалните връзки в дълбочината на индивидуалния речников запас.

### **Цели и задачи на дисертационния труд**

По отношение на цялостната тема се обслужват две глобални цели. Теоретичната насоченост цели да се характеризират семантичните връзки между лексикалните единици, изграждащи ширината и дълбочината на речниковия запас, от една страна, и да се изведат факторите, влияещи на обема на речника, от друга. Анализът на факторите е основан на данните от емпирично изследване (критерий за истинност). Практическата цел на изследването е, въз основа на емпиричните резултати,

да се очертае рационален подход към увеличаването на лексикалния обем (критерий за полезност).

Специфичните цели на настоящото изследване са:

- да се открият видовете синтагматични и парадигматични връзки между лексикалните единици в полето на дълбочината на речниковия запас;
- да се очертаят взаимовръзки между определени фактори и увеличаването на конкретни характеристики на речниковия запас;
- да се класифицират видовете езикови и извънезикови фактори за увеличаването на речника;
- да се измери дълбочината и ширината на речниковия запас на испански език ниво A1.

Задачите, които този дисертационен труд си поставя, са:

- да се направи обзор на съществуващите изследвания на характеристиките на речниковия запас;
- да се анализира дълбочината и ширината на речника през призмата на структуралната семантика;
- да се проведе емпирично изследване на факторите за увеличаване на речниковия запас чрез пилотно проучване, теренно изследване, интервю, анкета;
- да се изготвят и приложат тестове на дълбочината и ширината на речника на ниво A1.1 по испански език.

### **Хипотези и изследователски въпроси**

Работните хипотези на това изследване са:

- синтагматичните отношения благоприятстват увеличаването на обема на речниковия запас;
- парадигматичните отношения, по-специално синонимията, имат положително влияние върху увеличаването на обема на индивидуалния речник;
- установяването на връзки с родния език влияе положително на увеличаването на речниковия запас;
- всяка нова езикова система влиза във връзка със съществуващите в съзнанието на индивида езикови структури на други езици и спомага за увеличаването на обема на речниковия запас;
- съществуват и извънезикови фактори, които оказват благоприятно влияние върху увеличаването на обема на речниковия запас.

### **Етапи на изследването**

I етап – Проучване на съществуващите към момента изследвания, свързани с лексикалната система и структура на езика. Въвеждане на дигитални и игрови елементи в часовете по чужд език в академична среда и наблюдение на учебния процес. Формулиране на работни хипотези.

II етап – Проучване на съществуващите към момента изследвания, свързани с речниковия запас. Провеждане на пилотни проучвания. Изработване на тестове за измерване на дълбочината и ширината на речниковия запас. Провеждане на полуструктурирани интервюта и създаване на анкетно допитване.

III етап – Провеждане на основната част на изследването – тестове на речниковата ширина и дълбочина и анкетиране. Обработка на емпиричния материал и превръщането му в база данни, подлежащи на анализ в Excel. Анализ на получените резултати. Формулиране на изводи.

### **Методология**

В изследването са използвани качествени и количествени методи за анализ на емпиричния материал. Подборът на различни стратегии като наблюдение, анкетиране, интервюиране и тестване има за цел събирането на обширни и подробни данни за структурата на индивидуалния речников запас на студентите и отношението им към процеса на неговото разширяване. Проучванията са проведени анонимно, като студентите са помолени да използват един и същ псевдоним, за да е възможно откриването на връзки между високите резултати по езика и нагласите на респондентите.

Качественият анализ се фокусира върху съдържанието на емпиричния материал – идеи и концепции, използвани от студентите при проведените интервюта. Идентифицирането на модели, теми и категории в събраните данни цели да открие тенденции, които да способстват изготвянето на анкетното проучване, основен инструмент в емпиричната част на труда. Количествено е измерена успеваемостта на всеки въпрос от теста на речниковия запас. Така са установени връзки на ефективност между определени семантични отношения и успешното усвояване на нови лексикални единици.

Извършен е корелационен анализ в две направления:

- изследване на зависимостта между типа семантични връзки и успеваемостта на студентите в тестовете за речников запас;
- анализ на корелациите между резултатите на студентите, показали високо ниво на владеене на лексиката на ниво A1.1 (над 80%), и тяхното отношение към факторите, посочени в анкетната карта.

### **Структура на дисертационния труд**

Дисертационният труд е структуриран в четири глави. В Увода са изложени причините за избор на темата, обоснована е нуждата от разглеждане на лексиката и индивидуалния речников запас и техните характеристики в по-широката рамка на приложната лингвистика, поставяща въпроси, свързани с усвояването на нова езикова система, а оттам и с актуалните обстоятелства и участници в този процес.

Първа глава представя теоретичната рамка на дисертацията, като дефинира за целите на изследването основните понятия, използвани в труда — ширина и дълбочина на речниковия запас, синтагматични и парадигматични връзки, както и явления на границата на два езика като интерференция и позитивен трансфер. Анализирани са

видовете семантични отношения между лексикалните единици. Целта на Първа глава е понятията да бъдат ясно очертани и разграничени едно от друго, за да може впоследствие да бъдат подложени на емпирично изследване. При избора на изследователски процедури определящи са, от една страна, познавателният интерес и специфичният предмет на изследване, а от друга, условията за неговото провеждане. Изложени са както теоретични концепции по проблемите, така и емпирични проучвания и техните резултати.

Втора глава е посветена на описване на емпиричното изследване, проведено сред студенти от специалност „Туризъм” на Софийския университет. Представени са пилотните проучвания, които са довели до очертаване на параметрите на този дисертационен труд. Аргументиран е комбинираният метод на емпиричното изследване и е представен неговият инструментариум и методи за събиране и анализ на данни.

В Трета глава е направен анализ на данните от проведеното проучване.

Четвърта глава представя изводите на този дисертационен труд и възможностите за бъдещо развитие по темата. Следват заключение, приноси и библиография.

Настоящият дисертационен труд разглежда семантичните връзки между езиковите единици в ширината и дълбочината на речниковия състав и запас в контекста на целите и задачите на приложната лингвистика, без да пренебрегва социалната, когнитивната и комуникативната функция на езика. Емпиричната част на това изследване е посветена на езиковите и извънезикови фактори, свързани с обстоятелствата по процеса на разширяване на речниковия запас в условията на академично преподаване на чужд език.

## **Първа глава**

### **Основни понятия**

Предвид целите и задачите, изложени в Увода на настоящия дисертационен труд, е необходимо въвеждането и разграничаването на някои основни понятия.

Думите са основните носители на информацията в комуникационния процес (Вермеер 2001) и както казва Д. Уилкинс: „Без граматика много малко може да бъде изразено, без лексика — нищо” (Уилкинс 1972:111). Поради тази причина през последните няколко десетилетия науката за езика насочва вниманието си към структурата на речника и най-вече изследва характеристиките на лексикалната система и взаимовръзките между отделните ѝ елементи.

Още Аристотел определя думата като най-малката значеща единица. Той описва дуалната природа на езиковия знак, като разграничава два плана: „онова, което е в гласа” и „онова, което е в душата” (цит. по Отаола Олано 2004). Векове по-късно, в структурализма, Сосюр (1945) и Косериу (1977) разглеждат думата като минимален функционален знак, неделимо цяло, състоящо се от *означаващо* — план на изразяването, и *означаемо* — план на съдържанието (Сосюр пак там). Първоначално вниманието на учените е насочено към фонетиката и морфологията. Тези две подсистеми на езика се считат за по-податливи на структуриране и изследване. Дълго

време разглеждането на лексиката като мрежа от взаимно свързани елементи остава на заден план (Отаола Олано пак там).

Американският дескриптивизъм, чийто представител е Л. Блумфийлд (1933), определя думата като „най-малката свободна форма”. От друга страна, генеративната граматика поставя под съмнение разбирането за думата като самостоятелна единица (Чомски 1957).

Отаола Олано определя лексикологията като наука, която изучава лексиката (*исп.* ‘léxico’) и речника или видовете речник (*исп.* ‘vocabularios’). Тя пояснява, че в най-общ смисъл лексиката е сборът от лексеми или лексикални единици на даден език, чрез които членовете на конкретна езикова общност осъществяват комуникацията помежду си. Речникът (*исп.* ‘el vocabulario’) е броят думи (*исп.* ‘vocablos’), които са конкретната реализация на лексикалните единици от езиковата система в плана на речта на всеки индивид (Отаола Олано 2004).

Под речник или речников (лексикален) запас в настоящото изследване се разбира сбора от думи, които индивидът владее на конкретен език.

Ядрото или основният речников запас са тези лексикални единици, без които построяването на речта и комуникацията са невъзможни. Това са общостилови думи, които се употребяват както в ежедневието, така и в разнообразната професионална дейност на хората (Бояджиев 2022: 211).

Индивидуалният речников запас е съставен от активен (експресивен) и пасивен (рецептивен) сегмент (Бояджиев 2022: 238-240). Активният сегмент се изгражда от езикови единици, които индивидът разбира и използва, докато пасивният, или рецептивен, е сегментът, обхващащ думите, които индивидът разбира, но не може да използва свободно.

Настоящият дисертационен труд изследва структурата на семантичните отношения между пълнозначни езикови единици, наричани още думи или лексеми, в два плана: от една страна, речниковия състав или лексиката, разглеждана като сбор от абстрактни единици в плана на езиковата система, и от друга страна, лексикалните единици като част от речника или речниковия запас – реализацията (експресивна или рецептивна) на системата при всеки отделен ползвател на езика.

Търсенията на емпиричното изследване, част от настоящия труд, са насочени към факторите, които оказват влияние върху увеличаването на индивидуалния речников запас.

## **I. Ширината и дълбочина на речниковия запас**

Термините *ширина на речника* (от *англ.* ‘vocabulary breadth’) и *дълбочина на речника* (от *англ.* ‘vocabulary depth’) са често срещани в лексиколожки трудове на англоезични изследователи по отношение на речниковия запас. Киан въвежда термина *ширина на речника* през 1999 г. и го определя като броя лексикални единици, които индивидът владее, разбира и употребява в рамките на определена езикова система (Киан 1999). П. Нейшън определя ширината като размера на лексикалния запас или

броя думи, за чието значение говорещият има поне минимални познания (Нейшън 2001).

### **I.1. Описване и измерване на ширината на речника**

Нейшън (пак там) разработва и предлага инструментариум, Vocabulary Levels Test (*англ.* „Тест на нивата на речника”), за измерване на лексикалните познания на изучаващите английски като чужд език. Тестът е в четири нива на честота на употреба - 2000, 3000, 5000, 10000, съответно за първите 2000, 3000, 5000 или 10000 най-използвани думи в езика. Респондентите трябва да свържат даденото определение със съответната лексикална единица, която то тълкува. За всеки верен отговор участниците получават точка, така максималният брой точки е 30 на група. Всеки въпрос се състои от три съществителни, два глагола и едно прилагателно. Фигура 1 представя въпрос от ниво 3000 от варианта на Шмит и неговия екип (Шмит, Шмит, Клафам 2001).

You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to the meaning.

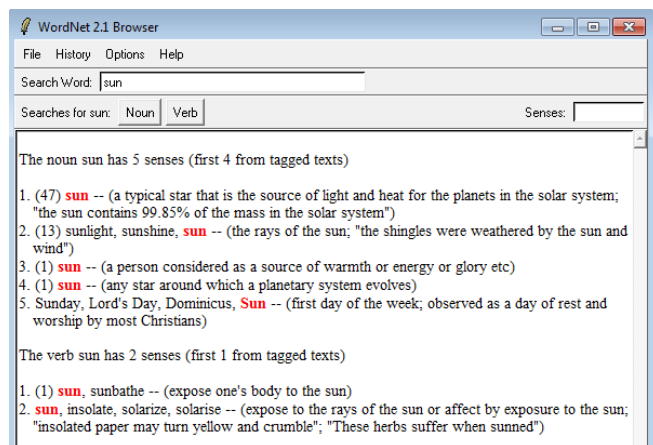
1. concrete	
2. era	... circular shape
3. fiber	... top a mountain
4. hip	... a long period of time
5. loop	
6. summit	

Фигура 1. Примерен въпрос от ниво 3000 на VLT

### **I.2. Описване и измерване на дълбочината на речника**

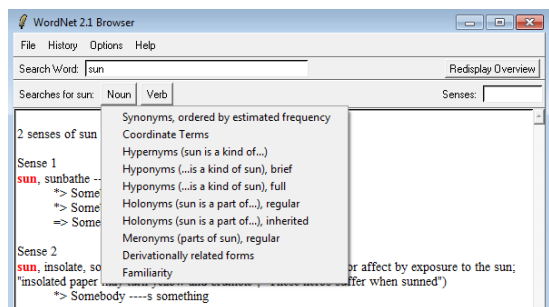
Изследването на М. Уест (1953) „Основен списък на честотните думи в английския език” (*англ.* ‘General Service List (GSL) of English words’) е базата за множество следващи лексиколожки проучвания и полезен ресурс при преподаването и усвояването на английски. Списъкът съдържа 2000 думи с висока честота на употреба, представени като центрове на лексикално-семантични гнезда. Уест доказва, че владенето на думите от GSL позволява разбирането на над 80% от писмените текстове и над 90% от устните. През следващите десетилетия списъкът претърпява няколко актуализации, последната е от Браун, Кълиган и кол. (Браун, Кълиган и Филипс 2013).

Дж. Милър (1995) и екипът му създават WordNet, лексикална база данни на английски език, в която съществителни, глаголи, прилагателни и наречия са представени в 117 000 понятийно-семантични гнезда (*synset*). Отделните групи са свързани помежду си в мрежа от думи. На фиг. 2 е даден пример с думата *sun* и нейните пет значения като съществително и две като глагол, заедно със съответните примери.

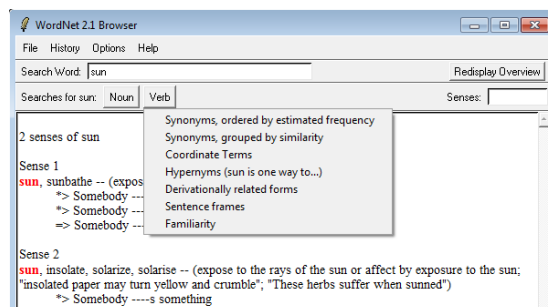


Фигура 2. Пример за структуриране на думата *sun* в WordNet 2.1

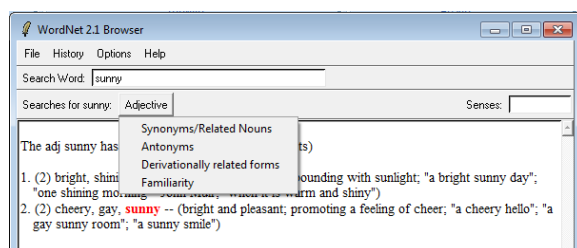
Предложена е изчерпателна информация за лексикалната структура на английския език. Базата данни на Милър представя основните видове семантични връзки между лексикалните единици, показани на фиг. 3, фиг. 4 и фиг. 5.



Фигура 3. Понятийни връзки на съществителните имена в WordNet 2.1



Фигура 4. Понятийни връзки на глаголите в WordNet 2.1



Фигура 5. Понятийни връзки на прилагателните имена в WordNet 2.1

Задълбоченото изследване на лексикално-семантичната база WordNet би могло да представлява теоретична и методологическа опора за анализа на семантичните отношения в дадена езикова система. Този ресурс, благодарение на своята богата таксономична структура и ясно формализирани отношения между лексемите, позволява идентифицирането и систематизирането на основните парадигматични връзки – като синонимия, антонимия, хиперонимия, хипонимия, меронимия и др. Включването на анализа на WordNet в дисертационното изследване е мотивирано от няколко взаимосвързани аргументи. От една страна, WordNet предлага емпирично обоснован модел на семантична организация, който е широко използван в

лингвистиката, психоллингвистиката и компютърната лингвистика. От друга страна, именно този модел улеснява проследяването на семантичните мрежи, в които лексемите функционират, и съответно разкрива механизми на лексикално овладяване, основани не просто на механично заучаване, а на когнитивна категоризация и асоциативно свързване.

На базата на WordNet бяха изведени и концептуално валидирани видовете семантични отношения, които са интегрирани в анализа на парадигматичните и синтактични връзки на речниковия запас, разгледани в настоящата глава. Те също така обуславят логиката на конструиране на тестовите задачи в емпиричната част на изследването. Чрез тях се цели не само да се оцени степента на количествено усвояване на лексиката, но и да се изследва умението на учащите да разпознават и използват семантични зависимости –аспект от лексикалната компетентност, от съществено значение за владеенето на дадена езикова система.

С цел да улесни процеса на усвояване на испански език, Институт „Сервантес” създава през 2006 г. *El Plan Curricular* (от исп. ‘учебен план’)<sup>1</sup>.

Това е единствен по рода си, мащабен проект за класифициране и подредба на езикови единици предвид честотата на употреба и според техните правописни, граматични, лексикални, понятийни характеристики и прагматични функции и с оглед нивата на Общоевропейската референтна езикова рамка (вж. фиг. 6). *El Plan Curricular* представя испанската езикова система в ширина и в дълбочина за целите на преподаването на испански като чужд език чрез комуникативния подход и описва структурата на езика от характеристики на фонетичната система до прагматични стратегии и социокултурно поведение. Изключително подробно е изложена системата на речниковия състав, организирана в групи и подгрупи. На фиг. 6 е представено съдържанието на понятийно-семантичното поле на думата *работа*, разпределено по нива и подтеми.

7. Trabajo	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>
7.1. Profesiones y cargos	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>
7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		
7.3. Actividad laboral	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>
7.4. Desempleo y búsqueda de trabajo	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>
7.5. Derechos y obligaciones laborales	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>
7.6. Características de un trabajador	<u>A1-A2</u>		<u>B1-B2</u>		<u>C1-C2</u>

Фигура 6. Понятийно-семантично поле *работа* разпределено по нива и подтеми

Рийд (1993) създава Word-Associates Test (WAT) (англ. „Тест на езиковите връзки”): инструмент за измерване на дълбочината на речниковия запас на английски

<sup>1</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

език. Респондентите имат за цел да открият четирите комбинации, които са понятийно обвързани помежду си, сред осем възможности. В лявата част от нула до четири думи са синоними на пълното значение или на понятиен компонент от дадената лексема. В дясната част, от нула до четири думи са възможни словосъчетания, в които често се употребява посочената езикова единица. На фиг. 7 е представен примерен въпрос.

Sudden

<input type="checkbox"/> beautiful	<input type="checkbox"/> quick	<input type="checkbox"/> change	<input type="checkbox"/> doctor
<input type="checkbox"/> surprising	<input type="checkbox"/> thirsty	<input type="checkbox"/> noise	<input type="checkbox"/> school

Фигура 7. Примерен въпрос от WAT

Работата на Рийд е от изключителен интерес за целите на настоящото изследване и стои в основата на разработения тест на дълбочината на индивидуалния речников запас на испански език, анализиран в емпиричната част на труда. Тестът съдържа и проверява двата основни типа семантични връзки – парадигматични (синонимия) и синтагматични (свободни словосъчетания, колокации). Тези аспекти са анализирани в труда както от теоретична, така и от приложна гледна точка в Първа и Трета глава.

## II. Видове лексикално-семантични отношения

За структурната лингвистика лексиката като система и структура от езикови единици е организирана на базата на два вида отношения между лексемите: парадигматични и синтагматични. Парадигматичните отношения са многопластови и се основават на формалните, семантичните и функционалните характеристики на езиковите единици. Синтагматичните отношения касаят употребата на думите и възможностите за тяхното комбиниране в словосъчетания. От гледна точка на понятията дълбочина и ширина на речниковия състав и запас, функционални опозиции и семантични връзки може да се открият само в дълбочината на лексиката.

Сосюр (1945) е първият, който говори за връзката между единиците в структурата на езиковата система и разграничава два вида отношения: линейна съчетаемост или *in praesentia*, по-късно наречени синтагматични, и други, асоциативни връзки *in absentia*, по-късно познати като парадигматични. Според Сосюр всичко в езика се свежда до разлики или групиране, а думите, които изразяват сходни идеи, се ограничават взаимно и всяка придобива стойност единствено в опозиция на намиращите се пред и след нея в линейното подреждане на речта (цит. по Отаола Олано 2004: 240).

Косериу (1981) също изследва различните видове парадигматични и синтагматични отношения. Той очертава лексикалното поле като основен носител на опозитивните парадигматични връзки, а комбинативните синтагматични връзки обединява в термина *лексикална солидарност*.

Таблица 1, разработена в рамките на настоящото изследване, има за цел да онаглежи връзките между речниковия състав и запас, езиковите равнища и типовете семантични отношения според концептуалния модел на Косериу (1981:126–128).

Речниковият запас представлява конкретна реализация в рамките на речта на нормативно допустимото, с функционален и нефункционален характер. Речниковият състав включва както нормата, така и системата и обхваща както потенциалните, така и традиционно реализираните и общоприети езикови модели, съответстващи на синтагматичните (комбинативни) и парадигматичните (опозитивни) отношения. Езиковият тип представлява абстрактен модел, който надхвърля границите на отделните езикови системи. Той включва само функционални механизми, опозиции и структури, организирани в синтагматични и парадигматични отношения. Косериу подчертава, че езиковият тип може да съответства на повече от една система и дава за пример романските езици. Понятието езиков тип може да се разглежда в унисон с това, което десетилетия по-късно се определя като ментален лексикон (вж. Първа глава, т. II. 5).

	речников запас	речников състав		наезиково надсистемно
<b>ниво на проява</b>	реч	норма	система	тип
<b>същност</b>	конкретни реализации	традиционни реализации	потенциални езикови факти	потенциални езикови факти
<b>характеристики</b>	със/без функционални характеристики	със/без функционални характеристики	опозиции с функционален характер	функционални механизми, опозиции и структури
<b>семантични връзки</b>	синтагматични връзки	синтагматични връзки	парадигматични връзки	парадигматични и синтагматични връзки

Таблица 1. Семантични отношения, речников състав и запас чрез теорията на Косериу за система, норма, реч и тип

## II.1. Синтагматични връзки

Синтагматичните отношения са потенциални, линейни и едновременни. Те се проявяват при реализацията на конкретно значение на думата в словосъчетания и изречения. Валентността или потенциалната съчетаемост между конкретни лексикални единици включва всички комбинации, в които думата може да се срещне. Съчетаемостта е конкретната проява на валентността в речта. Тя е лексикално и синтактично обусловена и се основава на законите за семантично съгласуване и общите компоненти в съдържанието на думите (Бояджиев 2022:45). Както валентността, така и

съчетаемостта са характеристики на дълбочината на речника и може да бъдат изследвани на всеки етап от усвояването на дадена езикова система.

Според Косериу синтагматичните връзки показват реализацията на някои от потенциалните значения на езиковата единица в комбинация с други лексикални единици в рамките на словосъчетанието. Синтагматичните отношения са проявление на традиционно определеното от нормата на езика и широко употребявано от дадена езикова общност (вж. табл. 2). Те показват ролята на езика като „социална институция” (Косериу 1981). Косериу създава теорията за лексикалните солидарности и ги определя като лингвистично кодирана семантична връзка между две езикови единици, при която единият елемент работи като допълнителен дистинктивен белег на другия.

Лексикална солидарност се наблюдава в случаите, когато една дума е смислово определена от лексема, от архилексема или от клас. Косериу (1981) описва *солидарностите* като отношения между две лексикални единици от различни лексикални полета, при които едната съдържа, от семантична гледна точка, напълно или частично, другата като дистинктивен белег (сема) и ограничава възможностите за нейното комбиниране. Той определя този тип отношения като асиметрични, защото във всяка двойка има един определящ (ограничаващ) и един определен (ограничен) елемент. Тези отношения са еднопосочни – само определящото звено насочва към определеното, липсва реципрочност. Например в словосъчетанието *чип нос* семата *чип* предполага от съдържателна гледна точка думата *нос*, но *нос* не включва *чип*, защото лексемата *нос* може да бъде съчетана по много други начини, освен с *чип*, докато от семантична гледна точка значението на *чип* предполага единствено съчетанието с *нос*.

Косериу различава три типа солидарности: лексикално сходство (*исп.* ‘afinidad léxica’), подбор (*исп.* ‘selección’) и включване, подразбиране (*исп.* ‘implicación’):

Множество са опитите за систематизиране на синтагматичните връзки между езиковите единици. Повечето изследователи разглеждат словосъчетанията, колокациите и идиоматичните изрази и техните основни характеристики: отнологична и лексикална съчетаемост, семантична прозрачност, лексикална и синтактична гъвкавост, устойчивост и честота на употреба, лексикализация и институционализация. Езиковедите са единодушни относно трудността в разграничаването на свободните словосъчетания от езиковите солидарности, солидарностите от колокациите, колокациите от идиоматичните изрази (Корпас Пастор 1996, Отаола Олано 2004, Йежек 2005). На таблица 2, разработена в рамките на настоящото изследване, са представени основните видове синтагматични отношения и техните характеристики.

	свободни словосъчетания	лексикални солидарности	колокации	идиоми
онтологична съвместимост	✓	✓	✓	✓
лексикална съвместимост	✓	✓	✓	✓
семантична прозрачност	✓	✓	✓	✗
лексикална модификация	✓	✓	✓	✗
синтактична гъвкавост	✓	✓	✓	✗
честота на употреба	✗	✗	✓	✓
устойчивост	✗	✗	✓	✓
лексиализация	✗	✗	✗	✓
институционализация	✗	✗	✗	✓

Таблица 2. Видове синтагматични отношения и техните характеристики

Корпас Пастор (1996) сравнява многостранните солидарности на Косериу и колокациите, като посочва по-широкия смисъл на вторите и липсата на възможност дадена колокация да бъде разглеждана като комбинация от елементи, водещи до подразбиране (в смисъла на *implicación* по Косериу). Корпас Пастор (пак там) дава за пример *коренно противоположен*, в което нито *коренно* предполага употребата на *противоположен*, нито обратното. Анализът на синтагматичните отношения бихме могли да обобщим в следните изводи:

- всички словосъчетания са подчинени на основни онтологични и лексикални ограничения;
- лексикалните солидарности са комбинации от думи основани на семантична съчетаемост (не на честота на употреба); при лексикалните солидарности единият елемент на словосъчетанието може да предполага употребата на другия;
- колокацията е резултат от лексикален избор, воден от тенденция в езиковата употреба; характеризира се с висока степен на рестрикции, надхвърлящи онтологичните ограничения на свободните словосъчетания и солидарностите; при колокациите единият елемент на словосъчетанието не може да предполага употребата на другия;

- идиоматичните изрази се характеризират със съчетаемост, примесена с преносно значение и имат най-висока степен на устойчивост и лексикализация, обратнопропорционални на лексикалната и синтактичната им гъвкавост.

## II.2. Парадигматични връзки

Според Отаола Олано (пак там) теорията за семантичните полета е едно от най-големите постижения на структурализма в лингвистиката и дава възможност за изследване, описание и анализ на връзките между отделните лексеми в речника, разглеждан като система от отношения.

Теорията за семантичното поле е дело на Й. Трир (1931), който разглежда езика като структура от понятийно свързани елементи в словни полета (цит. по Косериу 1981:109). Повлиян от Сосюр (пак там) и теорията му, че „всичко в езика се основава на връзки”, Трир смята, че значението на думата се определя от значението на съседните думи и че всяка лексема придобива стойност единствено в рамките на понятийното поле, от което е част (Бояджиев пак там: 48). Според Отаола Олано самият Трир използва, без да успее да разграничи термините лексикално поле, понятийно поле и понятийна сфера (Отаола Олано пак там: 243).

Л. Вайсгербер (1950) анализира семантичните полета и тяхната роля във формирането на мисленето и концептуализацията на света.

Приносът на Косериу (1981) за теорията на семантичните полета се състои в комбинирането на идеите на Трир (1931), Вайсгербер (1950) и Порциг (1950: 246) с постановката за функционалните опозиции в езика, при които чрез комутация (замяна) се установяват отличителни семантични белези, за да се характеризират и групират езиковите единици.

Според Косериу (1981) основните характеристики на *лексикално-семантичното поле* се дефинират така:

- всяко лексикално-семантично поле представлява, по определен за конкретния език начин, част от реалността;
- семантичната структура на даден език е построена от микроструктури или полета от взаимносвързани функционални единици от една и съща категория с обща или сходна семантична основа;
- лексикално-семантичното поле винаги се характеризира с отношения на подобие, независимо дали връзката е синонимна, антонимна, хипонимна/хиперонимна, холонимна/меронимна;
- групирането на думи в лексикално поле изхожда от презумпцията за анализ на семи (отличителни характеристики) и включва връзки на дизюнкция (различителни оттенъци в съдържането) и конюнкция (общо ядро или база за сравнение);
- лексикално-семантичните полета се обединяват в класове, включващи определена езикова категория и под знаменателя на общ отличителен признак за целия клас: *класема*.

Йежек (2005) основава своята класификация на връзките между лексикалните единици на теориите на Сосюр (1945), Косериу (1981) и Йелмслев (1972). Тя описва

парадигматичните връзки като отношения между думи, които споделят общи характеристики и може да бъдат използвани в подобен контекст. Йежек откроява вертикална и хоризонтална ос в рамките на отношенията *in absentia* – **вертикални**, наречени още йерархични и **хоризонтални**, разделени на две подгрупи: основани на идентичност и опозиция. При вертикалните редове думите са във връзка на субординация и суперординация. Хоризонталните отношения нямат подчинителен характер.

## **II.2.1. Хоризонтални парадигматични отношения**

### **II.2.1.1. Синонимия**

Синонимията се определя като отношение на подобие или идентичност между две или повече думи. Множество са теориите за видовете синонимни връзки. Освен между лексикални единици, синонимни отношения може да съществуват и между дума и израз, между цели изрази или изречения. За целите на изследването тук ще бъдат разгледани само парадигматичните синонимни отношения между лексикални единици.

Всички представители на традиционната семантика се обединяват около твърдението, че в езиковата система съществуват знаци с подобно, но не и идентично значение (Отаола Олано 2004). Те се позовават на закона за икономията в езика, според който езиковата система не допуска изразяването на едно и също значение под няколко различни форми. С. Улман (1962:160) обяснява тази теория по следния начин:

„Абсолютно вярно е, че абсолютната синонимия се противопоставя на цялостния начин да възприемаме езика. Когато виждаме формално различни думи, инстинктивно предполагаем, че трябва да има някаква разлика в значението, и в огромната част от случаите има, макар и да е трудно да бъде формулирана”.

Семантиката преди структурализма (Балдингер 1977) допуска синонимията в понятийния, ономасиологичен план, но не я открива в семасиологичния. Потие (1974) и Косериу (1977) категорично отричат абсолютната синонимия. Други изследователи, като Лайънз (1980), приемат съществуването на пълни синоними, макар и да са рядкост. Той добавя, че синонимията зависи от контекста, в степен по-висока от което и да е друго отношение в плана на съдържанието на езиковите единици. Така Лайънз обяснява нуждата от изучаването на синонимията и от прагматична гледна точка.

Интерес представлява теорията на Блумфийлд (1933:145):

„всяка езикова форма има постоянно и специфично значение. Ако формите са фонетично различни, допускаме, че тяхното значение също е различно. [...] Предполагаме, в заключение, че няма истински синоними”.

Отношенията на идентичност Йежек (2005) определя като връзка между: „думи със сходно значение или семантична еквивалентност, които може да бъдат заменени в определен контекст без това да доведе до промяна в значението на фразата” и

представя следната широко приета класификация на синонимите (Корпас Пастор 1996, Отаола Олано 2004, Бояджиев 2022):

- **пълни (абсолютни) синоними** – винаги взаимнозаменяеми думи;
- **контекстуални синоними** – контекстуално заменяеми думи, наричани още относителни или частични.

### II.2.1.2. Антонимия

Наблюдава се значителен дисбаланс в изследвания, посветени на антонимията в сравнение със синонимията. Поради сложната природа на антонимията, лингвистиката изобилства от различни класификации и определения на антонимните връзки.

Според Йежек (2005) това са отношения между контрастиращи езикови единици въз основа на ключов аспект от значението им. От друга страна, Лийч (1981) подчертава:

„[...] терминът *антоним* ни кара да мислим, че думите се противопоставят помежду си само в рамките на едно измерение, когато истината е, че фактически може да се противопоставят на други думи в различни измерения на значението си”.

Трир (1931) изяснява така природата на антонимията (цит. по Отаола Олано 2004: 312):

„Никоя произнесена дума не е в съзнанието на говорещия и слушателя изолирано [...]. Всяка произнесена дума предизвиква припомняне на думата с противоположно значение. [...] Стойността на дадена дума може да се установи само спрямо стойността на съседните и противоположни думи”.

Отаола Олано (2004) подчертава, че в рамките на едно лексикално поле езиковите единици не само влизат в опозитивни отношения на базата на дистинктивен белег, но и споделят една „обща семантична субстанция”. Така синонимите на *чист* на испански и български (*limpio/pulcro/puro* – чист/безупречен/неопетнен) и *мръсен* (*sucio/poluto/mugriento* – мръсен/замърсен/кирлив) са в общата среда на понятието ‘*чистота*’.

Според Х. Гекелер (1989: 259) разликата между синонимия и антонимия се свежда до следното:

„В синонимните връзки семантичното сходство доминира, за сметка на отличителните белези, докато при антонимните отношения, семантичният контраст се налага над общата семантична основа, която бива заглушена” (цит. по Отаола Олано).

Първата стъпка при определянето на отличителния белег на опозицията често е свързана с идентифициране на общи елементи в значението. Например, опозицията *лесно* – *трудно* има обща характеристика ‘*начин на справяне с дадена ситуация*’ или ‘*ниво на трудност*’. В двойката *издигам се* – *падам* и двата елемента носят идеята за

движение, но се противопоставят при характеристиката *посока*. От друга страна, елементите на някои двойки като *купувам – крада* не са противоположни, а взаимноизключващи се (Круз 1986). Противоположните по смисъл думи не отразяват едновременно една и съща действителност. Предметът не може да се издига и спада в един и същ момент, нито задачата да е сложна и лесна едновременно.

Сходни са концепциите за класификацията на антонимните двойка думи в езиковедската литература (Йежек 2005: 175-180, Отаола Олано 2004: 309-321, Бояджиев, 2022: 144-148). Според типа на антонимната връзка се очертават следните видове антоними: **градуални антоними** – антонимни отношения, които може да се разглеждат в градация от концептуална гледна точка; **комплементарни антоними** – ексклузивна опозиция по отношение на характеристика, която е противоположна, „бинарна” (Лайънз 1980, Йежек 2005); **конверсивни антоними** – опозитивна връзка, изискваща минимум два неразривно свързани елемента; **осеви или векторни (Бояджиев 2022) антоними** – четири вида опозитивни отношения поред разположението на човешкото тяло в пространството и симетричната му структура (Лайънз 1980, Йежек 2005); **реверсивни антоними** – напълно противоположни по значение думи.

## II.2.2. Вертикални парадигматични отношения

**II.2.2.1. Хиперонимия/хипонимия** – отношения на суперординация и субординация между по-обща по смисъл дума (хипероним) и по-конкретна (хипоним), в които хипонимът има субординантна връзка спрямо хиперонима.

Хиперонимията и хипонимията са отношения, при които субординираният елемент или хипонимът съдържа в себе си значението на хиперонима и някои допълнителни характеристики (Отаола Олано 2004, Йежек 2005). Тези отношения са структурирани на множество нива, в които хиперонимът на дадена дума е хипоним на друга.

**II.2.2.2. Меронимия/Холонимия** - отношение между част и цяло между мероним, означаващ частта и холоним, означаващ цялото. Например, *пръст* е мероним на *ръка*, докато *ръка* е холоним на *пръст*. Често един мероним има няколко холонима и няколко комеронима може да съществуват към един холоним.

Теоретичният обзор на парадигматичните и синтагматичните отношения между лексикалните единици спомогна за последващия задълбочен анализ на тестовете на речниковата ширина и дълбочина в емпиричната част на труда. Една от целите на изследването е търсенето на взаимовръзки между конкретни видове синтагматични и парадигматични отношения и ефективността им за увеличаване на обема на индивидуалния речников запас (вж. Трета глава).

## II.3. Асоциативни връзки

Първоначално Сосюр (1945) нарича парадигматичните връзки асоциативни. По-късно, науката за езика, в стремежа си да изключи от термина извънезиковите му

конотации, спира да го използва за семантичните отношения между лексикалните единици по вертикалната ос. В желанието си ясно да диференцират езиковите от извънезиковите механизми на групиране на думи в човешкото съзнание, Сосюр (пак там) и Косериу (1981) отделят внимание на своеобразното „привличане” на думите една към друга, основано на психологически, субективни фактори.

Ш. Бали (1951) създава идеята за асоциативното поле и го описва като: „ореол, който заобикаля знака и чиито граници се сливат със средата”. Основните характеристики на асоциативните полета според Бали са:

- **неограниченост** – броят асоциации, които дадена езикова единица може да предизвика, са безкрайни;
- **субективност** – всеки човек асоциира думите по различен начин и през призмата на собствената си езикова култура и жизнен опит;
- **неясна езикова същност** – това не са обезателно езикови отношения. Представителите на всяка отделна култура правят различни асоциативни връзки. Например в западния свят черното символизира скръбта, но в източния тази асоциация е свързана с белия цвят (цит. по Отаола Олано 2004).

Понятията асоциативни полета и връзки не се отнасят до факти в структурата на езиковата система. Косериу подчертава: „в езика, такъв какъвто е, няма асоциации: между знаците съществуват материални и семантични сходства и разлики”. Той се позовава на Сосюр като казва, че асоциациите се установяват (или не) във всеки конкретен случай в съзнанието на говорещите или в тяхната памет, във всяка посока и във всякакъв ред (Косериу 1981). Сосюр сравнява тези факти със „случайно съзвездие”. Те са част от плана на речта, понякога без езикова мотивировка. Теорията на Маторе за идейните полета всъщност засяга точно тези асоциативни връзки между „вещите”, „нюансите” и „понятията” (Маторе 1953).

За Косериу асоциативните връзки изграждат асоциативни полета на основата на субективни процеси, зависещи от конкретния индивид. Той ги характеризира като „асоциации между нещата и асоциации, основани на идеите и мненията за нещата” (Косериу 1977). За Косериу това са „центробежни” отношения, които не подлежат на структурен анализ. Лексикалните полета, от друга страна, Косериу нарича „центростремителни” и подлежащи на структуриране и задълбочава изследванията си в тази посока (Косериу 1981).

Групирането на думи на асоциативен принцип показва въздействието на езика върху съзнанието и йерархичната система от родово-видови понятия, които осигуряват търсенето и употребата на лексикалните единици (Бояджиев 2022: 48).

Асоциативните полета не са предвидими, нито подлежащи на структуриране от научна гледна точка поради субективния си характер. Въпреки това, дисертационният труд изследва въпроса за асоциативното мислене като инструмент за създаване на успешни предположения за значението на определена непозната дума. В този контекст анкетното проучване анализира възможността за изграждане и прилагане на асоциативни връзки с цел разширяване на индивидуалния речников запас.

## II.4. Интерференция и позитивен трансфер

Интерференция наричаме контакта между две езикови системи, който води до взаимодействие, традиционно разглеждано като негативно. Един от първите изследователи на интерференцията е Ян Бодуен де Куртене, който през 1876 г. публикува проучването си върху конкретни руски говори. Куртене продължава насоката на изследване на своя учител, Л. Шчерба (1934) и конкретизира виждането си за настъпващото конвергентно преустройство, включващо изменение на нормите и на двете контактуващи системи (Куртене 1876).

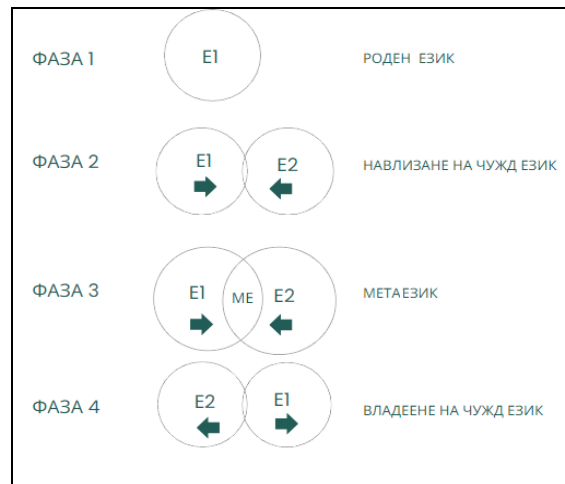
Терминът *езикова интерференция* се утвърждава с труда на У. Вайнрайх „Езиковите контакти“ като определение за случаите на отклонение от нормата на който и да е от езиците в речта на двуезичните в резултат на езиков контакт. Причината за интерференцията Вайнрайх обяснява с влиянието на език А (източник на интерференция) върху език В (обект на интерференция) на базата на основно или частично формално сходство, което предизвиква процеси на аналогия и отъждествяване със знаци или елементи на език В (Вайнрайх 1953).

В. Виноградов казва, че „ако отсъства понятието за норма, няма и разбиране за понятието грешка, а оценката на грешката от позицията на системата и нормата на езика може да се разминават“ (Виноградов 1990). Той разграничава два основни компонента в механизма на пораждаване на грешки в речта на чуждия език: интерференция и аналогия. Съвременните методи за оценяване на знания и умения по Е2, съчетани с комуникативния подход в обучението, изместват вниманието от регистрирането на грешки към намаляването на тежестта на нарушаването на нормата, и то само в случаите на възпрепятстване на комуникацията. Впоследствие проучванията на Виноградов водят до създаването на *теорията за езиковите контакти*, която разглежда пренасянето на езикови модели от доминантния (роден) език към новата езикова система (Виноградов 1990). Днес знаем, че доминантен може да бъде не само родният, но и всеки друг език, който индивидът владее по-добре.

В схемата на В. А. Аврорин (1975), представена от В. Маринов, за преход от едноезичие към двуезичие между началния етап А и крайния АВ има  $n$  на брой фази  $b$ :  $A \rightarrow Ab_1 \rightarrow \dots \rightarrow Ab_n \rightarrow AB$  (цит. по Маринов 2008). Приема се, че на етап  $Ab_1$  индивидът е усвоил само няколко фрази на новия език. Според Аврорин този етап се характеризира с вътрешен превод и езиков пренос, водещ до интерференции.

Контактът между двата езика търпи постоянно развитие в зависимост от темповете на усвояване и честотата на употреба. На фиг. 8 е представен опит за илюстриране на процеса на взаимодействие между по-силния, доминантен в съзнанието на индивида език (Е1) и по-слабия, навлизащ (Е2). Във фаза 1 (вж. фиг. 8) единственият език е родният. При усвояването на нови думи и структури обучаемият преминава през фаза 2, в която основната цел е съзнателно или несъзнателното търсене и установяване на аналогии и връзки с вече позната езикова система, с цел способстване на процеса на учене. Фаза 3 е преходна между доминантния и навлизащия език. В съзнанието на индивида възниква езикова система, която има автономен характер и е различна за

всеки, затова се разглежда като трети език, съществуващ наред с родния и чуждия език. Това е аналог на езика-цел, който е резултат от интуитивното формиране и проверка на хипотези относно структурата на E1. Тази нова система е изградена от елементи на езика-цел, но съдържа и елементи от родния език, затова за назоваването ѝ се утвърждава терминът *междинен език*, споменат за първи път от Селинкър (цит. по Стоянова 2014). Във фаза 4, новата езикова система е овладяна в по-голяма степен и съществува паралелно с родния език, без значително да си взаимодействат (вж. фиг. 8).



Фигура 8. Фази на усвояване на чужд език по Аврорин

Ако с термина *негативна интерференция* се обозначава както процесът, така и резултатът от отрицателното влияние между две езикови системи, водещо до грешки, то създаденият по-късно термин *позитивен трансфер* означава успешното прехвърляне на структури и елементи от познатата към новата за индивида езикова система.

Още през 60-те и 70-те години на XX век езиковият пренос на модели и структури се разглежда като средство за развитие на междинния език в процеса на овладяването на нови знания и умения на E2. За други като Х. Дюлей и М. Бърт (1974), Ъ. Трип (1970), С. Крашен (1982) езиковият пренос е само подход в комуникацията, „част от общите стратегии за обработка на информация” (цит. по Стоянова 2014).

В книгата си „Овладяване на втори чужд език” Елис (1997) опровергава идеята за първия език като пречка при усвояването на втория.

В средата на XX в. Р. Ладо прави първи опити да се даде определение на явлениято позитивен трансфер между езиците, като посочва, че „от психологическа гледна точка обучаемият ще усвои по-бързо онези елементи от чуждия език, които са свързани с вече установени модели на родния му език, и по-бавно онези елементи, които изискват създаването на нови навици (Ладо 1957).

Съвременните изследвания на трансфера изграждат тезата, че човек притежава едно-единствено умение за учене на чужди езици, което се разгръща и диференцира за всеки конкретен език (Коева 2015). Актуалните проучванията на многоезичието разглеждат съществуването на единно съзнание за същността на езика и процеса на

прилагането на структури от родния и първия чужд език при всеки следващ в търсене на възможности за позитивен трансфер както при родствени, така и при неродствени системи (Димитрова-Гюзелева 2013).

Интерес представлява изследването на Келерман (1995), представено в книгата на Елис (1997). Според резултатите положителният пренос е пряко свързан със субективното усещане на обучаемия за близост на родния му език с чуждия. Тази теория още веднъж насочва към необходимостта анализът на езиковите фактори за увеличаване на индивидуалния речников запас да бъде обвързан с извънезиковите обстоятелства и характеристики на процеса.

Според представените проучвания контактът между езиците (E1 и E2) е неизбежен и би могъл да се разглежда като благоприятстващ разширяването на речниковия запас в начално ниво. Интерференцията и езиковият трансфер са обект на емпиричното изследване и анкетното проучване, част от настоящия дисертационен труд.

## **II.5. Ментален лексикон**

Още в началото на XX в. някои учени разглеждат езика не като статична структура, а като процес, в който значението на думата и нейната съчетаемост се основават на системни връзки, създадени от лексикалното значение и предишни преживявания на говорещия (Вунд 1900).

Чомски (1965) изследва същността и границите на човешките когнитивни способности и създава теорията за *несъзнаваното езиково знание*, като стига до извода, че овладяването на езика е вродено умение. Според него в човешкия мозък съществува генетично обусловена структура, която позволява на индивида да възприема света, да разсъждава и, използвайки ограничен брой думи и правила, да създава неограничено множество изречения. Чомски разграничава дълбочинните структури на езика – абстрактното, логическо представяне на изреченията, и повърхностните – тяхната реализация в речта. Трансформационните правила свързват тези две нива, обяснявайки как една мисъл може да бъде изразена по различни начини. Той установява, че основните структури на всички езици са еднакви. В противопоставяне на бихейвиоризма, който разглежда ученето на език като резултат от подражание и опит, Чомски утвърждава, че езикът не се усвоява само чрез външна стимулация, а е биологично предопределен – идея, известна като теория за вродеността (*англ. 'nativism'*). Чрез аргумента за бедността на стимула (*англ. 'poverty of the stimulus'*) той представя хипотезата, че децата овладяват езика твърде бързо и граматически правилно, за да разчитат само на външен опит.

Тази посока на научните изследвания придобива голяма популярност след средата на XX в. и до днес сред лингвисти и невролингвисти (Вежбицка 1972, Пачев 1998, Димитрова-Гюзелева 2013, Уилямс 2014). Идеята за общото езиково съзнание не е нова за лингвистиката. Чрез теорията за езиковия тип Косериу (вж. Първа глава) поставя основите на концепцията за разглеждане на езиците надсистемно въз основа на

структурни прилики. Интерес за настоящото изследване представляват проучванията върху връзките между лексикалните единици в съзнанието на двуезичните хора (Уилямс 2014). Дж. Уилямс оборва теорията на Вайнрайх (1953), която разглежда родния и всеки чужд език като отделни езикови системи в съзнанието на говорещия и представя няколко емпирични примера за активирането на връзки между език 1 и език 2 на ниво план на изразяването. Той разглежда теорията за единното езиково съзнание споделената и от някои изследователи в България (Пачев 1998, Димитрова-Гюзелева 2013). Уилямс (2014) използва термина *компаундна организация* за описването на лексиката като обща за всички езици концептуална схема и *координатна организация* за представянето на всеки език като отделна система. В работата си той представя изследването на Тиери и Ю (Тиери и Ю 2007), които още веднъж доказват, че пълното изключване на доминантната система е невъзможно, теория, споделена и от Косериу в трудовете му, посветени на изучаването на чужд език (Косериу 1999). Тиери и Ю изследват напълно различни в структурно отношение езици като английски и китайски. Те наблюдават серия от взаимовръзки между двете езикови системи, които се активират на базата на прилики както в плана на изразяването, така и на съдържанието (цит. по Уилямс 2014). Уилямс стига до заключението, че начинаещите разчитат повече на търсенето на формални еквиваленти на по-силния/по-силните езици, докато напредналите се стремят да открият директни връзки между форма и смисъл на дадена лексикална единица с друга на доминантния/ите език/ци.

Уилямс (2014) изследва връзките между думите в човешкото съзнание или менталния лексикон като сложна и динамична система, съставлявана от различните езици, усвоени от индивида, които не може да бъдат напълно отделени, а си взаимодействат. Той добавя, че този контакт може да се наблюдава на всички нива на езикова компетентност. Изследването доказва емпирично, че активирането на единия език често предизвиква и частично активиране на свързани елементи от другия език, което демонстрира наличието на обща ментална инфраструктура.

В статията си за менталния лексикон А. Вежбицка (2025) разделя йерархично думите в речниковия запас на *универсални семантични примитиви* и *молекули*. Семантичните примитива тя организира в Natural Semantic Metalanguage (NSM) (от *англ.* 'Естествен семантичен метаезик'). Според Вежбицка във всички езици съществува ядро, което се съставлява от около 70 универсални понятия, които не може да бъдат точно обяснени или сведени до по-прости елементи.

Семантичните молекули, според полската лингвистка, представляват елементи, които може да бъдат определени чрез примитиви, намират се на по-високо йерархично ниво и служат за образуване на нови думи от по-висок клас. Например, понятието *чадър* включва семантична молекула *дъжд*, която сама по себе си включва примитивното понятие *вода*. Семантичните молекули имат две функции:

- **генеративна:** способстват създаването на сложни понятия, които използват познати елементи на значението;
- **организационна:** улесняват структурирането на думи в тематични и концептуални полета.

Статията на Вежбицка подчертава ролята на семантичните примитиви като основа за универсалната структура на езика.

Изследването на билингвизма дава важна информация не само за механизмите на езикова обработка, но и за когнитивните адаптации, които позволяват успешното владение на повече от един език. Изхождайки от идеите на Уилямс и Вежбицка семантични връзки може да се търсят на когнитивно ниво между елементи на различни езикови системи, в унисон с теорията за единното езиково съзнание. Примитивите в теорията на Вежбицка съставляват най-дълбокия когнитивен слой в съзнанието на индивида. Усвояването на тези основни понятия би могло да е фактор за ефективното разширяване на речниковия запас на всеки нов език. Остава открит въпросът за надсистемните семантични връзки и когнитивния контрол: дали наистина е нужно да се избягва намесата на по-силния език, ако се знае, че това е естествен процес за началния период на навлизане в E2, и че E1 е в съзнанието на индивида постоянно и се проявява в търсенето на преводни варианти.

## **Втора глава**

### **Организация на емпиричното изследване**

#### **I. Инструментариум**

##### **I.1. Пилотни проучвания**

Проведените две пилотни проучвания имаха за цел верификация на инструментариума, запознаване с нагласите на студентите и подготовка за емпиричната част на настоящия дисертационен труд. Пилотно проучване А зададе посоката на бъдещи изследвания, които да разгледат ролята на дигитализацията за повишаване на ангажираността на студентите и ефективността на процеса по разширяване на речниковия запас чрез позитивен трансфер и асоциативно мислене. Резултатите от Пилотно проучване В показаха кои страни на дигитализацията респондентите считат за най-релевантни — разнообразие и възможност за самостоятелна работа.

##### **I.2. Наблюдение**

Наблюдението дава възможност да се вникне в същността на изучаваните процеси чрез получаването на необходимите сведения за тяхната качествена характеристика (Кожухарова, Делчев, Ганчев 2009). Проведеното наблюдение е пряко и директно (в рамките на занятията по испански език), продължително (в рамките на няколко семестъра) и социометрично (насочено към поведението на групата в рамките на свободна дискусия по темата).

### **I.3. Теренно изследване**

В настоящия дисертационен труд теренното изследване има за цел да се открият в условията на практиката закономерности, водещи до генериране на хипотези, които обуславят критерия за истинност на дисертационния труд.

### **I.4. Полуструктурирано интервю**

Избран е полуструктурираният формат на интервюто с цел да се даде свобода на разговора, без да се пропускат основни въпроси, засягащи езиците, които респондентът владее, позитивния трансфер и асоциативното мислене.

### **I.5. Анкета**

Изготвеното анкетно онлайн проучване по метода на Ликърт (1932) се състои от 35 затворени въпроса, три от които са идентификационни: пол, възраст, псевдоним, а останалите изследват мнението на респондентите относно различни фактори, езикови и извънезикови, за разширяване на речниковия запас. Подборът на темите, присъстващи в анкетата, е пряко следствие от пилотните проучвания, наблюдението, теренните изследвания и анализа на полуструктурираните интервюта, проведени в периода октомври 2021 г. – юни 2024 г.

### **I.6. Измерване на речниковия запас**

С цел изпълнение на задачите на настоящия дисертационен труд са изготвени тестове на ширината и дълбочината на лексиката на испански на ниво А1.1. Изборът на абсолютно начинаеща група е обоснован с желанието да се наблюдава процеса на създаване и разширяване на обема на речниковия запас от самото му зараждане. Измерването на речниковия запас за испански език на ниво А1.1. е осъществено след създаването на тестове по примера на съществуващите за английски език (Нейшън 2001 Рийд 1993).

### **I.7. Характеристики на участниците в образователния процес**

Пандемичната ситуация наложи рязко преминаване към онлайн обучение и предизвика преосмисляне на подходите към ангажираността и мотивацията на учащите в дигитална среда, като подчерта нуждата от адаптивност както на преподавателите, така и на обучаемите. Близко половината от българските учители декларират готовност да използват ИКТ. Според данни на Института за изследвания в образованието<sup>2</sup> 49,8% от българските учители се чувстват подготвени да използват информационните технологии в час. Изследване на емоционалната ангажираност към учебните занятия сред 4448 ученици между V и XII клас от 200 училища, показва стойност от 3,44 при скала от 0 до 5 или 68%.

---

<sup>2</sup> <https://ire-bg.org/>

Въпреки това, поколенческите различия остават съществен фактор: според данните на НСИ<sup>3</sup> и поколенческата теория на Маккриндъл (2016), повечето преподаватели принадлежат към Поколение X – дигитално адаптивни с критична нагласа към технологиите, докато студентите от Поколение Z са дигитални туземци, свикнали с мултимедийното, бързо и визуално обучение (вж. табл. 3). Тези различия обуславят не само затруднения в комуникацията между поколенията, но и необходимостта от преход към нови образователни модели, отговарящи на променените нагласи, дигиталните навици и очакванията на новото поколение учащи. В този контекст бъдещето на езиковото обучение трябва да се разглежда през призмата на дигитализацията, игровизацията и нарастващото присъствие на изкуствения интелект.

Название на поколението	Година на раждане	Характеристики
Старейшини	преди 1925 г.	<b>Чужди на дигиталния свят</b> (Digital Aliens) предшественици на технологиите
Бейби бумъри	1925 – 1964 г.	<b>Дигитални имигранти</b> (Digital Immigrants) малка част ползват новите технологии
Поколение X	1965 – 1979 г.	<b>Адаптиращи се към дигиталното</b> (Digital Adaptives) подхождат с интерес към технологиите
Поколение Y	1980 – 1994 г.	<b>Дигитални туземци</b> (Digital Natives) живеят потопени в дигиталния свят, реализатори на комуникационната революция
Поколение Z	1995 – 2009 г.	
Поколение алфа	2010 -	

Таблица 3. Поколенческата теория на Маккриндъл

### 1.8. Дигитализация и игровизация

Дигиталната среда отговаря на голяма част от представите на днешните студенти за обучение: ангажираща виртуална реалност, даваща възможност за свободен избор, насочена към нуждите на обучаемия, бърза обратна връзка и развиване на умения. Малка, но съществена е крачката между дигитализацията и геймификацията. Игровите елементи, съчетани с електронна среда, са изключително актуален и мощен инструмент за привличане и задържане на интереса на обучаемите.

<sup>3</sup> <https://www.nsi.bg/bg/>

Докато в световен мащаб игровизацията в усвояването на даден език е във фокуса на проучванията, в България научният интерес към игровите елементи в езиковото обучение е скромнен, а по отношение на различните образователни сценарии (формални/неформални, училищни/академични) липсва. Изследванията на игровизацията в чуждоезиковото обучение по света (Ландърс 2015, Ким, Сонг и кол. 2018, Родригес, Аргуейо 2022) и личните ми наблюдения върху ефекта, който игровият подход предизвиква у студентите, породиха въпроса до каква степен би било изчерпателно изследването на факторите за разширяване на индивидуалния речников запас, ако то е фокусирано само върху системните отношения на семантично ниво на езика, изключвайки ролята на индивида. Това наложи разширяване на научния фокус на изследването с извънезикови фактори, свързани с поколенческите особености, а оттам и с ролята на дигитализацията и игровизацията за разширяването на речниковия запас.

Кап (2012) определя следните основни характеристики на геймификацията:

- мистерия;
- действие;
- предизвикателство;
- риск;
- несигурност;
- демонстрация на постижение;
- видими признаци за напредък;
- емоция.

Благодарение на игровите метафори участниците в много по-малка степен са потиснати от неуспехите си в геймификацията в сравнение с традиционното обучение. Те възприемат геймификацията само като игра, а не като изпитване, което предизвиква положително отношение към ученето на чуждия език (Марчевски 2015). Според изследванията на игровия подход, стратегиите за мотивация и разглеждане на провала в играта правят игровизацията толкова успешен ресурс. Игровизираните инструменти за разширяване на речниковия запас, представени и използвани в дисертационния труд са Kahoot!, Genially, livewosheets.com § wordwall.com.

## **I.9. Мотивация и нагласа**

Настоящият дисертационен труд по никакъв начин няма амбицията да прехвърля границите на филологическото си направление и интерес. Работната хипотеза за съществуването и на някои извънезикови фактори, изложена в Увода, породиха желанието този аспект на темата да не бъде пренебрегнат, но без да отнема фокуса от анализа на структурата на речниковия запас от чисто лингвистична гледна точка. Поради изброените по-горе причини и с цел по-голяма изчерпателност на изследването, тук накратко се разглежда мотивацията като възможен извънезиков фактор и катализатор на процеса на разширяването на семантичните връзки между езиковите единици.

Мотивация (от лат. *moveo* 'движа') е причината да се предприеме дадено действие или избор, който показва ангажираността на даден индивид към определена дейност и предопределя действията за постигане на конкретни цели. Интерес представлява теорията за избора на У. Гласър (1998), свързана с идеите му за образованието през XX в. и в унисон с пирамидата на потребностите на човека по Маслоу (1943). Според Гласър пет са основните човешки нужди:

- оцеляване;
- принадлежност и любов;
- постижения и власт;
- свобода;
- забавление.

Немалко са изследванията на мотивацията в усвояването на чужд език, които тясно свързват високото ниво на ангажираност и интерес при учене с игровизацията. Характеристики на игровия подход като предизвикателство, напредък и емоция може лесно да бъдат открити в основните човешки нужди за постижения, свобода и забавление, изброени по-горе (вж. Втора глава, т. II.8). Статията на Детердинг и екипа му определя мотивацията като „желанието на индивида да бъде ангажиран с изпълнението на определена задача, както и постоянството и интереса да продължи да я изпълнява” (Детердинг, Диксън, Кейлд, Нейкъл 2011). М. Чиксентмихали (1990) говори за *flow* (англ. 'поток, течение') „състоянието на висока степен на ангажираност, концентрация и контрол с цел постигане на поставените цели в стимулираща и удовлетворяваща среда, в която участникът получава постоянна обратна връзка за напредъка си”. Той пряко свързва мотивацията за овладяване на нови знания с механизмите на геймификацията.

Още през 1938 г. Дюи казва: „Преживяване плюс рефлексия е равно на учене.” (англ. 'Experience plus reflection equals learning') (1938). Емпирично известно е, че любопитството, което играта поражда, буди в играчите желание за участие, а съревнованието и трупането на точки от постигнатите цели ги стимулира да не се отказват лесно. Интерес представлява въпросът защо подобни наблюдения се регистрират при играта, но не и при овладяването на нови знания. Известно е, че човешкият мозък има вроден интерес към новото и непознатото. Въпреки това, опитът показва, че е по-трудно да се стимулира някой да поиска да научи нещо ново, отколкото да играе. Невропедагогиката е науката, която дава отговор на въпроса защо мозъкът реагира по различен начин в посочените две сходни ситуации. Множество изследователи се спират на ролята на положителните емоции и преживявания в овладяването на нови знания и умения (Колб 1984, Перкинс 1992, Фоли и Хол 2003). Именно тези изследвания дадоха причина за включване в анкетата на въпроси, свързани с нагласата, която определени инструменти за увеличаване на речниковия запас като игровизацията поражда у студентите.

## I.10. Методи за обработка на данни

Подборът на различни стратегии като наблюдение, анкетиране, интервюиране и тестване цели събирането на обширни и подробни данни за структурата на индивидуалния речников запас на студентите и отношението им към процеса на неговото разширяване.

Качественият анализ (от *англ.* ‘qualitative content analysis’) се фокусира върху съдържанието на емпиричния материал – идеи и концепции, използвани от студентите при проведените интервюта. Идентифицирането на модели, теми и категории в събраните данни е основната задача на качествения анализ, който цели да открие взаимовръзки, тенденции и да достигне до изводи и заключения.

Количествените изследвания (анкетиране и езикови тестове) дават възможност да се получат цифрови показатели, които след това да бъдат анализирани. Анкетирането и езиковите тестове са проведени анонимно, като студентите са помолени да използват един и същ идентификационен код/псевдоним, с цел на по-късен етап да е възможно търсенето на връзки между високите езикови резултати и нагласите, изразени в анкетата. Анализът търси взаимовръзки между качествените и количествените данни, с цел да се потвърдят или отхвърлят работните хипотези и да се достигне до основните изводи на този дисертационен труд.

Изследването на ширината и дълбочината на речниковия запас на участниците се извършва чрез специално разработени тестове, които предоставят количествени данни в цифрово изражение. В дълбочина са анализирани синтагматичните и парадигматичните отношения в структурата на всеки въпрос. Отговорите са класифицирани по вида семантични отношения. Проследена е успеваемостта при всички въпроси – 120 верни отговора в теста на дълбочина и 39 от теста за ширина. Семантичните връзки са разделени по вид. В двата теста са открити общо 50 случая на парадигматични връзки и 109 отговора със синтагматични отношения. Всеки грешен отговор бе регистриран с цел изследване на процента успеваемост за всеки тип семантично отношение. Данните бяха обобщени в две таблици (вж. табл. 4 и табл. 5).

Втора глава съчетава основния езиковедски фокус на изследването с характеристиките на условията, при които се осъществява разширяването на речниковия запас, и присъщите на този процес обстоятелства.

Изложеното по-горе обосновава избора на инструментариум, съчетаващ традиционния теоретичен поглед върху семантичните отношения между езиковите единици (анализа на семантичните и парадигматични връзки между думите), съвременните методи за въвеждане на лексика (дигитализация и игровизация) и субективната оценка на участниците в процеса на разширяване на речниковия запас (анкета, полуструктурирано интервю).

## Трета глава

### Анализ на емпиричните данни

Трета глава представя анализа на емпирично изследване, проведено сред студенти от специалност „Туризм“ на Софийския университет на процеса на разширяване на индивидуалния речников запас по испански език на ниво А1.1. В пилотните изследвания, същинското анкетиране, интервюиране и тестване вземат участие общо 102-ма студенти, изучаващи испански език в периода октомври 2021 г. – юни 2024 г.

От всички студенти, част от изследването, 50 % показват високи нива на владеене на ширината и дълбочината на речниковия запас. Тези данни са подложени на корелационен анализ спрямо отговорите на същите студенти в анкетната карта, с цел да се открият факторите благоприятстващи високото владеене на лексиката на ниво А1.1 според субективната оценка и отношението на респондентите.

### I. Езикови фактори

#### I.1. Синтагматични отношения

В таблица 4 са обобщени данните от анализа на синтагматичните връзки в тестовете на речниковия запас и успеваемостта на студентите.

<i>синтагматична връзка</i>	<i>успеваемост</i>
свободни словосъчетания	77%
колокации	70%
солидарности	66%
идиоми	66%
<b>средна стойност</b>	<b>70%</b>

Таблица 4. Синтагматични връзки и успеваемост в тестовете на речниковия запас

Анализът на успеваемостта показва висок процент на верни отговори при въпросите, засягащи синтагматичните връзки, независимо от степента на лексикални ограничения и устойчивост. Резултатите очертават ученето на думи в изрази като ефективна стратегия за разширяване на речниковия запас. Така една от работните хипотези на този дисертационен труд по отношение на ефективността на ученето на думи в словосъчетания е потвърдена. Данните от анкетата също категорично открояват синтагматичните отношения като фактор за разширяване на речниковия запас. На въпрос № 33, по отношение на овладяването на нова лексика, 90 % от студентите заявяват положителната си нагласа спрямо контекстуалния начин за учене на думи.

#### I.2. Парадигматични отношения

На таблица 5 са обобщени данните от анализа на парадигматичните връзки между лексикалните единици в тестовете на речниковия запас и броя дадени верни

отговори. Средната успеваемост на въпросите, проверяващи антонимни връзки, е по-висока от тази на въпросите, които засягат синонимията. Още по-интересен е фактът, че хипонимните и хиперонимните двойки се усвояват със сходна на синонимията успеваемост. От посочените данни е видно, че разширяването на обема на речниковия запас чрез парадигматични връзки има сходна успеваемост (67 %) в сравнение със синтагматичните (70 %) отношения.

<i>парадигматична връзка</i>	<i>успеваемост</i>
антонимия	79%
хипероним/хипоним	62%
синонимия	61%
<b>средна стойност</b>	<b>67%</b>

Таблица 5. Парадигматични връзки и успеваемост в тестовете на речниковия запас

Наблюденията по отношение на синонимията се потвърждават и от резултатите от анкетното допитване. Въпрос №14 засяга синонимията като стратегия за увеличаване на речниковия запас (вж. фиг. 9). Само 21% от запитаните припознават този инструмент като работещ. По-голямата част от студентите не могат да преценят. 34% не възприемат ученето на синоними като начин за увеличаване на речниковия си запас.



Фигура 9. Въпрос № 14

Една от работните хипотези на този дисертационен труд е относно положителната роля на синонимните отношения в процеса на разширяване на речниковия запас. Данните както от анкетата, така и от анализа на успеваемостта категорично отхвърлят работната хипотеза относно синонимията и насочват вниманието към друг тип парадигматични отношения – антонимните.

### 1.3. Позитивен трансфер

Въпрос № 20 от анкетното допитване засяга способността на студентите да използват аналогии между новия и други чужди езици, които владеят, за увеличаване на индивидуалния си речников запас на испански (вж. фиг. 10). Над 80% от показалите високо ниво на езика споделят, че търсят прилики с други чужди езици, които владеят.



Фигура 10. Въпрос № 20



Фигура 11. Въпрос № 21

Не така категорични са относно родния език. На въпрос № 21 по отношение на ролята на сходствата между испанския и българския език, 52%, отговарят положително, 17% не могат да преценят, а една четвърт от запитаните са негативно настроени към ефекта от търсенето на прилики между родния и новия език (вж. фиг. 11).

Тези данни потвърждават изложените в теоретичната част идеи за единното езиково съзнание и менталния лексикон, като подкрепят работната хипотеза за положителното влияние на контакта между езиковите системи върху обема на индивидуалния речников запас.

На базата на изложеното, бихме могли да заключим по отношение на езиковите фактори, че опозитивните връзки, групирането в лексикални полета и словосъчетания, отношенията част/цяло, цяло/част, както и позитивният трансфер, способстват за създаването на по-устойчиви отношения между лексикалните единици в съзнанието на индивида.

## II. Асоциативни връзки

Теренните наблюдения и пилотните проучвания ясно потвърждават необходимостта асоциативното мислене да бъде поставено сред факторите за увеличаване на речниковия обем.

Всички анкетирани споделят ролята на асоциативното мислене за ефективното разширяване на речниковия си запас. 100% от показалите високо владеене на езика в ширина и дълбочина споделят, че търсенето и създаването на асоциации от каквото и да е естество им помага за усвояването на нови лексикални единици. Данните потвърждават хипотезата за контакта между езиковите системи, разглеждан като благоприятстващ фактор за увеличаването на обема лексика, която индивидът владее. Асоциативното мислене може да се разглежда като интуитивен инструмент, на границата между езиковите и извънезиковите фактори, за усвояване на нова лексика.

## III. Извънезикови фактори

### III.1. Виртуална среда

В рамките на настоящото изследване бе обосновано разглеждането на виртуалната среда като фактор за увеличаване на речниковия запас. Резултатите от анкетата потвърждават още веднъж тази необходимост. Въпреки изложените

поколенчески характеристики на участниците в проучването, данните показват липса на единодушие по отношение на средата, в която биха желали да се осъществява обучението по чужд език. На въпрос относно вида учебници, с които искат да работят, 34% от студентите заявяват предпочитанието си към хартиените, 21% към онлайн учебниците и 39% са посочили и двата вида. Ролята на дигитализацията при разширяването на речниковия запас е засегната във въпроси № 24, 25, 26, свързани с начините за усвояване на лексика чрез онлайн ресурси. Общият процент на използващите т. нар. „нетрадиционни“ начини за усвояване на нови знания по езика е значителен: видеоматериали и музика (86%), приложения (69%) или Google translate (65%). Забелязва се обаче и следното противоречие – 48% от анкетираните споделят, че използват традиционни методи за учене на думи като повтаряне.

69% от студентите приемат грешките си във виртуална среда по-лесно, отколкото при традиционните упражнения. Тези резултати съответстват с изложеното по темата от теоретична гледна точка.

Въпреки световната тенденция към масова дигитализация на учебния процес, българските студенти остават привърженици на традиционното обучение, като показват предпочитание както към хартиените учебници, така и към утвърдени във времето методи за разширяване на речниковия запас, като повторението.

## **III.2. Игровизация**

Със забележително единодушие респондентите заявяват предпочитанието си в учебния процес да присъстват както хартиени учебници, така и игровизирани онлайн ресурси. С пълно сходство в нагласата си студентите приемат игровизираните ресурси като ефективен инструмент за учене на думи. Въпреки че дигитализацията, в най-общ смисъл, не е единодушно приета, респондентите открояват геймификацията като работещ подход за усвояване на лексика.

За над 70% от респондентите именно дизайнът и оформлението правят игровизацията толкова ефективна. На въпрос № 5 до каква степен състезателният елемент на игровизацията спомага за мотивацията за учене, над 94% отговарят положително. Тези данни напълно съвпадат с описаните характеристики на игровия подход във Втора глава.

Интересно противоречие представляват отговорите на въпрос № 3 и въпрос № 4. За 78% от допитаните игровизацията е ефективен начин за запаметяване на думи. От друга страна, повече от половината анкетирани възприемат времето, прекарано в игра, като почивка. Подобни резултати доказват още веднъж необходимостта от по-задълбочено проучване на игровизацията в процеса на усвояването на нови лексикални единици.

## **III.3. Нагласа и мотивация**

Нагласата и мотивацията се открояват като основни извънезикови фактори за разширяването на речниковия запас при всички анкетирани. Ангажираността,

интересът и любопитството към новото, още повече, когато е съчетано с игровизирани елементи, влияят с по-голяма тежест на разширяването на речниковия запас от дигитализацията, към която студентите понякога подхождат с резерви.

## **Четвърта глава**

### **Изводи и перспективи**

#### **Езикови фактори**

Процесът по овладяване на нова езикова система е тясно свързан с натрупването на задълбочени познания за възможностите за комбиниране на езиковите единици и тяхното групиране по общ семантичен признак. Изучаването на думи в словосъчетания и в лексикални групи е ключово за развиване на усета към езика в начален етап и е фактор за увеличаването на речниковия запас на начинаещите. Изследването предлага анализ на усвояването на лексика чрез тестване на семантични отношения, за да открие типовете връзки, имащи най-висока ефективност при увеличаване на индивидуалния речников запас.

Анализът на резултатите от тестовете на речниковата ширина и дълбочина открояват следните зависимости. Синтагматичните връзки показват сходен среден процент на верни отговори (70 %) със парадигматичните (67 %). Всички видове синтагматичните връзки, разгледани по отделно — от по-малко ограничените (свободни словосъчетания) до по-устойчивите (солидарности и колокации), също бележат високи резултати на успеваемост. От друга страна, най-висок процентен показател от всички изследвани семантични връзки бележат парадигматичните опозитивни отношения — въпросите с антонимни двойки имат 79 % успеваемост. Възможен извод от подобно наблюдение би бил потвърждение на казаното от Трир (1931) и цитирано от Отаола Олано (2004) по отношение на антонимите (вж. Първа глава, т. II.2.2.2) – в съзнанието на индивида опозитивните отношения са по-устойчиви и ефективни за разширяването на лексикалния обем от всички други.

От друга страна, данните показват още веднъж неразривната връзка между синтагматичните и парадигматичните отношения в строежа на езика. Настоящото изследване емпирично доказва изложената в Първа глава теоретична постановка, разглеждаща видовете семантични отношения между езиковите единици като две неделими и взаимосвързани характеристики на езиковата система и структура. Високите резултати на успеваемостта при свободните съчетания (77 %) и антонимията (79 %) илюстрират основни постулати в структурализма, разглеждащи синтагматичните отношения като реализация в плана на речта на потенциалните парадигматични връзки от плана на системата на езика.

От направеното емпирично изследване е видно, че при парадигматичните връзки синонимията има по-слаб ефект върху усвояването на нова лексика от традиционно приетото и очакваното. За респондентите, показали високи нива на начално владеене на

езика, освен опозитивните отношения, хиперонимията и хипонимията също бележат висока степен на ефективност, както и асоциативното мислене, макар и разглеждано като извънезиков фактор.

Съвременната необходимост от владеење на повече от един чужд език поставя нови въпроси относно взаимодействието между езиковите системи в съзнанието на индивида. Противно на цитираните научни твърдения за негативния ефект от интерференцията, позитивният трансфер се очертава като ефективен инструмент за бързо и успешно увеличаване както на ширината, така и на дълбочината на речниковия запас при начинаещи. Данните от изследването сочат, че студентите, владеещи английски език на високо ниво, възприемат с готовност стратегията за усвояване на лексика чрез установяване на връзки между непознати характеристики на испанската езикова система и вече познати лингвистични модели на английски и (в по-малка степен) на български език. Наблюденията показват, че откриването на аналогии намалява стреса при усвояването на нова лексика, приема се изключително позитивно и допринася за ефективното разширяване на речниковия запас. В много случаи учащите неосъзнато търсят езиковите аналогии и прилагат знанията си от родния и/или доминантния език/ци към новата за тях езикова система. Данните от полуструктурираните интервюта, в съчетание с високата успеваемост на езиковите тестове потвърждават, че позитивният трансфер играе ключова роля в началния етап на разширяване на речниковия запас по испански език.

Настоящият дисертационен труд представя теории, свързани с надсистемните връзки между лексикалните единици в рамките на менталния лексикон. Остава въпросът дали при усвояването на нова езикова система е необходим *когнитивният контрол*, за който Уилямс (2014) говори. Нужно ли е да се избягва намесата на по-силния език, ако се знае, че E1 е в съзнанието на учащия постоянно и се проявява в търсенето на преводни еквиваленти.

На границата между езиковите и извънезиковите фактори изследването разглежда асоциативното мислене. Лингвисти като Сосюр и Косериу го поставят извън фокуса на научния си интерес, определяйки го като явление, отвъд рамките на езика, разглеждан като система и структура. Теренните наблюдения и пилотните проучвания категорично потвърждават необходимостта асоциативното мислене да бъде поставено сред факторите за увеличаване на речниковия обем. Въпреки че процесът на създаване на асоциации е строго индивидуален и субективен, той може да бъде целенасочено направляван от преподавателя и провокира интереса на студентите. Търсенето и установяването на понятийни връзки между новата лексикална единица и субективното възприятие за нея може да способства разширяването на обема на речниковия запас с нови думи.

## Извънезикови фактори

Не можем да разглеждаме процеса на разширяване на индивидуалния речников запас изолирано от особеностите на времето, в което живеем, и профила на поколението, което обучаваме. Новите технологии са навлезли трайно в ежедневието ни и поставят нови въпроси относно обстоятелствата, които влияят на процеса на учене по принцип.

В последните няколко десетилетия виртуалната среда все повече се откроява като фактор в процеса на усвояване на нови знания и умения. Резултатите от изследването потвърждават още веднъж поколенческите характеристики на участниците – те се чувстват комфортно в електронно базирани платформи за учене. Въпреки това анализът разкрива известни противоречия в нагласата на студентите към виртуалното пространство. Една трета от анкетирани не откриват ясно изразено позитивно въздействие на онлайн средата върху формиране на положително отношение към ученето.

С оглед на изложеното в Трета глава по отношение на онлайн инструментите за въвеждане и овладяване на лексика, може да се обобщи, че макар и напълно отговарящи на профила на Поколение Z по отношение на очакванията към виртуалната среда, респондентите остават свързани с учебниците на хартиен носител и традиционните методи на учене. Липсва готовност за преминаване към изцяло дигитализирани учебни платформи, което подчертава необходимостта от балансиран подход между традиционните и иновативните методи на обучение.

Независимо от това, студентите показват, че са отворени към иновациите и възприемат игровизацията като инструмент за повишаване мотивацията и ефективността на учебния процес. За мнозина геймификацията представлява нова стратегия за учене, която засилва любопитството, състезателния и отборния дух. Резултатите категорично показват позитивното отношение на обучаемите към геймификацията. Те лесно различават елементите на игра в неигровата среда и това повишава ангажираността и интереса им. Свързването на нови езикови структури с вече познати чрез игровизация прави по-ефективен процеса на разширяване на речниковия запас. Съчетаването на игрови елементи с търсенето на аналогии и възможности за позитивен трансфер значително повишава мотивацията и подпомага трайното усвояване на нови лексикални единици.

Игровият подход „изважда“ ученето от традиционната рамка на задължителното и му придава елементи на забавление, които пораждат положителна нагласа и повишават мотивацията. Нещо повече, геймификацията променя нагласата на студентите към провала и допускането на грешки в обучението в полза на усвояването на нови знания. Игровизацията е сред основните методи, използвани за разширяване на речниковия запас през целия период на наблюдение, пилотни и същински проучвания, завършил с тестване на ширината и дълбочината на речниковия запас в периода 2021 г.

– 2024 г. Резултатите от тестовете на речниковия запас могат да се разглеждат и като доказателство за трайността на знанията, усвоени чрез игровизация. Игровият подход в онлайн среда дава на учащите възможност уверено и самостоятелно да конструират знанията си и се очертава като мощен инструмент за повишаване ангажираността и резултатите на обучаемите.

Наблюденията върху отношението, което геймификацията предизвиква у студентите, породила нови търсения в теоретичен план, свързани с ролята на положителната нагласа, увереността и усещането за удовлетворение и сигурност у обучаемите. Поставените въпроси достигат границата на приложната лингвистика и пораждаат нови, засягащи полето на невропедагогиката. Нагласата и мотивацията се открояват като основни извънезикови фактори за разширяването на речниковия запас при всички анкетираните. Ангажираността, интересът и любопитството към новото, съчетани с игровизирани елементи, влияят с по-голяма тежест от дигитализацията, към която студентите понякога подхождат с резерви.

## **Перспективи**

Възможни по-нататъшни изследвания биха могли да засегнат въпроса дали вече установените фактори влияят на усвояването на испански език на по-високо ниво, и до каква степен те биха продължили да благоприятстват увеличаването на речниковия запас и след първоначалния етап на навлизане в нова езикова система.

Проявите на съчинителност и подчинителност на семантично равнище при по-високи нива на владение на испански (B1-B2) също биха могли да бъдат обект на последващо проучване. Интерес представлява и въпросът до каква степен трансферът остава фактор и на по-късен етап от разширяването на речниковия запас, както и надсистемните парадигматични и синтагматични връзки в менталния лексикон, разглеждани отвъд рамките на конкретен език. Би било интересно да се разгледа отношението към игровизацията и електронно базираните ресурси сред представители и на други възрастови групи, например хора в активна възраст, (30 г. – 55 г.), посещаващи курсове за чуждоезиково обучение

## **Заклучение**

Анализът на нагласата на респондентите към позитивния трансфер и изследванията на общото езиково съзнание, цитирани в труда, задават посока на бъдещи проучвания, които надхвърлят рамките на дадена езикова система и се основават на теорията за постоянния, неизбежен контакт между езиците в съзнанието на индивида.

Теорията за менталния лексикон разглежда въпроса за семантичните връзки отвъд границите на конкретен език. Така позитивният трансфер може да бъдат разглеждан и като фактор за разширяване на обема не само на определен речников запас, а на езиковото съзнание на индивида. Изследванията поставят въпроси за

баланса на взаимодействието между думите в паметта на говорещия във и извън рамките на дадена езикова система. Проучванията в тази област предоставят нови възможности за изследването на когнитивните процеси и механизмите за усвояване на родния и всеки нов чужд език.

Разширяването на индивидуалния речниковия запас в академична среда следва да се разглежда и като осъзнат процес, който всеки да ръководи и направлява сам за себе си, в съответствие със съвременните принципи за учене през целия живот и преосмислянето на традиционната водеща роля на преподавателя в процеса на усвояване на знания и умения. Подобна перспектива не поставя под въпрос значимостта на обучаващия, а подчертава функцията му като катализатор на процеса и предимствата му в бъдещата конкуренция с изкуствения интелект в сферата на преподаването на чужди езици.

Изследването потвърждава релевантността на редица фактори за разширяване на речниковия запас при изучаване на чужд език: семантични връзки, позитивен трансфер, асоциативно мислене, игровизация, мотивация и нагласа. Тези наблюдения подкрепят необходимостта от прилагане на холистичен, интердисциплинарен подход в обучението по чужд език, съобразен и с личностните характеристики и предпочитания на учащите.

Лексиката представлява една от най-динамичните системи в езика. Увеличаването на активния сегмент на индивидуалния речников запас е процес, повлиян от множество езикови и извънезикови фактори, който се осъществява в две направления - качествено (в дълбочина) и количествено (в ширина). Представените резултати са в унисон със заложените приоритети за подобряване на качеството на академичното образование<sup>4</sup> и биха могли да се приложат за целите на преподаването на испански и увеличаването на речниковия запас чрез езиковия трансфер, представянето на думите не изолирано, а в антонимни двойки, лексикални полета и словосъчетания за по-трайното им усвояване и подкрепени от геймифицирани инструменти за повишаване на мотивацията чрез позитивна нагласа.

---

<sup>4</sup> <https://www.mon.bg/mon/strategii-i-politiki/strategicheski-dokumenti-2/>

<https://sf.mon.bg/?go=page&pageId=364>

## **Приноси**

Настоящият дисертационен труд представлява първото по рода си изследване в България на езиковите и извънезиковите фактори за увеличаване на индивидуалния речников запас на испански език. Изследването е част от съвременните проучвания в областта на приложната лингвистика, като предлага нов поглед върху условията, влияещи върху увеличаването на речниковия запас в академична среда и дигитализирано обучение.

Най-съществените научни приноси на дисертационното изследване могат да се обобщят по следния начин:

### **1. Теоретични аспекти:**

- Проучването систематизира и изследва връзката между семантичните отношения и ефективността на усвояване на лексика на испански, като обединява обективните данни за успеваемостта със субективните нагласи на обучаемите.

- Изследването допринася за по-задълбоченото разбиране на ролята на асоциативното мислене в процеса на усвояването на чужд език като фактор, допълващ традиционните структурални и когнитивни модели.

- Трудът разглежда езиковия трансфер като ефективен инструмент на менталния лексикон за разширяване на речниковия запас в ранните етапи на езиковото обучение.

### **2. Емпирични аспекти:**

- Анализът на емпиричните данни откроява антонимията като по-ефективен метод за разширяване на речниковия запас в сравнение със синонимията, което променя някои традиционни схващания за въвеждането на нова лексика.

- Доказана е високата ефективност на синтагматичните връзки, независимо от степента им на устойчивост, за разширяването на речниковия запас.

- Наблюденията за влиянието на виртуалната среда върху обучението по чужд език показват смесени нагласи – удобство и ангажираност, но и липса на готовност за изцяло дигитализиране на преподаването.

### **3. Приложни аспекти:**

- Достигнатите изводи могат да послужат за оптимизиране на преподаването на чужд език в академична среда, като се вземат предвид когнитивните механизми и нагласи на студентите.

- Създадените тестове могат да бъдат приложени в практиката за диагностика и проследяване на напредъка на учащите по испански език.

## Публикации по темата на дисертационния труд:

1. Младенова, В. *Методи за измерване и представяне на ширината и дълбочината на речниковия състав*. В: Сборник доклади от годишна университетска научна конференция. Издателство: НВУ "Васил Левски", 2024, стр.:137-146, ISBN:13141937
2. Младенова, В. *Виртуалната среда като фактор за повишаване мотивацията за учене*. In: Proceedings of the International Scientific Conference IMEA-2024, 13 – 15 November 2024 , Pamprorovo, Bulgaria, 2024, ISBN: 978-619-7768-15-2
3. Младенова, В. *Семантичните връзки в теориите за менталния лексикон като фактор за увеличаване на речниковия запас*. В: Сборник доклади от „Филологията в съвременния свят: образователни перспективи, научни предизвикателства и културно-исторически аспекти”-конференция на ФКНФ, 28 март 2025.(под печат)

## Библиография

- Аворин 1975: Аворин, А. Д. Двуетичие и контакти между езиците. Москва: Наука, 1975.
- Балдингер 1977: Baldinger, K. Teoría semántica: hacia ua semántica moderna 2ª ed. corregida y aumentada. Madrid: Ediciones Alcalá, 1977.
- Бали 1951: Bally, Ch. Traité de stylistique française. Paris: Klincksieck, 1951.
- Блумфийлд 1933: Bloomfield, L. Language. New York: Henry Holt and Company, 1933.
- Бояджиев 2022: Бояджиев, Т. Българска лексикология. УИ Св. Климент Охридски, С., 2022.
- Боянова, Ненов, Младенова 2018: Boyanova G., M. Nenov, V. Mladenova. Benefits of e-learning activities in foreign language acquisition – Survey on students' opinion. – В: AIP Conference Proceedings, 20481, 020026, 2018. <https://doi.org/10.1063/1.5082042>
- Браун, Кълиган, Филипс Дж. 2013: Browne, C., B. Culligan, J. Phillips. The New General Service List. – В: The Language Teacher, 374, 2013, 13-16.
- Вайнрайх 1953: Weinreich, U. Languages in Contact. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.
- Вайсгербер 1950: Weisgerber, L. Die vier Stufen der Sprachlichkeit. – В: Entfaltung in der muttersprachlichen Erziehung. Düsseldorf: Schwann, 1950.
- Вежбицка 1972: Wierzbicka, A. Semantic primitives. Frankfurt am Main: Athenaum Verlag, 1972.
- Вежбицка 2025: Wierzbicka, A. (In press). The theory of the mental lexicon. HSK (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbook of Linguistics and Communication Science.) – В: Slavic Languages. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2025.
- Вермеер 2001: Vermeer, A. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. – В: Applied Psycholinguistics, 22, 2001, 217- 234.
- Веселинова 2018: Веселинова, Й. Поколениято Z – Z като PaZличен. <https://podmosta.bg/pokolenieto-z-z-kato-razlichen/>. [20.08.2024]
- Виноградов 1955: Виноградов, Е. Д. Русский язык и другие языки. Москва: Наука, 1955.
- Виноградов 1990: Виноградов, Е. Д. Лексикология и лексикография русского языка. Москва: Наука, 1990.
- Вунд 1900: Wundt, W. Die Sprache [Language]. Engelmann, 1900.
- Гекелер 1989: Geckeler, H.-G. Considerations sur les relations entre la synonymie et l'antonymie. – В: Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes Trier, 1986, 4. Tübingen, Niemeyer, 1989, 254-263.
- Георгиева, М. (2019). Системи и инструменти за е-обучение. В Eastern Academic Journal, Том 4, декември 2019, (8-20).
- Гласър 1998: Glasser, W. Choice theory: A new psychology of personal freedom. HarperCollins, 1998.
- Гюрова 2020: Гюрова, В. Дигиталното предизвикателство пред образованието. – В: Е-списание „Педагогически форум“, брой 4, година 2020.
- Делийска, Хаджидимитров 2014: Делийска, Б., Н. Хаджидимитров. Съвременни образователни стратегии и технологии за преподаване. Ръководство. Проект

- BG051PO001-3.1.09-0019 „Изграждане на единна система за квалификация и кариерно израстване на преподавателите в Лесотехническият университет, С., 2014.
- Детердинг, Диксън, Кейлд, Нейкъл 2011: Deterding, S., D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. – В: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek, 2011.
- Димитрова-Гюзелева 2013: Димитрова-Гюзелева, С. Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език. – В: Павлина Стефанова съст., Сборник с доклади от конференцията "Чужди езици и култури", Нов български университет, 2013.
- Дюи 1938: Dewey, J. Experience and Education. New York: Simon and Schuster, 1938.
- Дюлей, Бърт 1974: Dulay, H., M. Burt. The Language of Children Learning English as a Second Language. Language Learning, 241, 1974, 27-54.
- Елис 1997: Ellis, R. Second language acquisition. – В: TESOL Quarterly 27 1, 1997, 91-113.
- Йежек 2005: Jezek, E. The lexicon: An introduction. Oxford University Press, 2005.
- Йелмслев 1972: Hjelmslev, L. Ensayos lingüísticos E. Bombín Izquierdo y F. Piñero Torre, Trads.. Madrid: Gredos, 1972.
- Кап 2012: Kapp, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.
- Келерман 1995: Kellerman, E. Cross-linguistic influence in second language acquisition. – В: L. E. Politzer & M. W. Schmitt Eds., Language transfer in language learning. New York: McGraw-Hill, 1995, 15-37.
- Киан 1999: Qian, D. Assessing the Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. – В: Canadian Modern Language Review, 1999.
- Ким, Сонг, Локи, Бъртън 2018: Kim, S., K. Song, B. Lockee, J. Burton. Gamification in Learning and Education Enjoy Learning Like Gaming. Springer, 2018.
- Коева 2015: Коева, Я. Трансфер и трансфериране. От немски към български език. – В: Научни трудове на Пловдивския университет "Паисий Хилендарски", том 53, част 1, 2015, 370-385.
- Кожухарова, Ганчев, Делчев 2009: Кожухарова, Г., Г. Ганчев, М. Делчев. Методика на педагогическите изследвания за студенти и учители. Академично издателство "Проф. Марин Дринов", С., 2009.
- Колб 1984: Kolb, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Корпас Пастор 1996: Corpas Pastor, G. Manual de fraseología española. Editorial Gredos, 1996.
- Косериу 1952: Coseriu, E. Sistema, norma y habla. Tübingen: Niemeyer, 1952.
- Косериу 1977: Coseriu, E. Principios de la Semántica Estructural. Editorial Gredos, Madrid, 1977.
- Косериу 1981: Coseriu, E. Principios de la Lingüística Aplicada. Editorial Gredos, Madrid, 1981.

- Косериу 1987: Coseriu, E. Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua literaria. – В: Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, 13-32.
- Косериу 1999: Coseriu, E. Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. – В: Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura, 5, 1999, 127-134.
- Косериу 1989: Coseriu, E. Sobre la enseñanza del idioma nacional: Problemas, propuestas y perspectivas. – В: J. Borrego Nieto Coord., Philologica: Homenaje a Antonio Llorente Vol. 2. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1989, 33-38.
- Крашен 1982: Krashen, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- Круз 1986: Cruse, D. A. Lexical semantics. Cambridge University Press, 1986.
- Куртене 1876: Baudouin de Courtenay, J. Essais de linguistique générale. Paris, Imprimerie nationale, 1976.
- Ладо 1957: Lado, R. Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press, 1957.
- Лайънз 1980: Lyons, J. Semántica. Barcelona, Teide, 1980.
- Ландърс 2015: Landers, R. Developing a Theory of Gamified Learning. Simulation & Gaming. <https://psycnet.apa.org/record/2015-15976-003> [28.02.2024г.]
- Лийч 1981: Leech, G. Semántica: El estudio del significado. Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- Ликърт 1932: Likert, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. – В: Archives of Psychology, 140, 1932, 1-55.
- Маккриндъл 2016: McCrindle, M. The Generation Map. [https://mccrindle.com.au/app/uploads/2016/12/McCrindle-Research\\_ABC-03\\_The-Generation-Map\\_Mark-McCrindle.pdf](https://mccrindle.com.au/app/uploads/2016/12/McCrindle-Research_ABC-03_The-Generation-Map_Mark-McCrindle.pdf). [22.02.2024]
- Маринов 2008: Маринов, В. Билингвална интерференция в крайния български диалект в с. Звонци, Западни покрайнини. Университетско издателство, В. Т., 2008.
- Марчевски 2015: Marczewski, A. Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.
- Маслоу 1943: Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. – В: Psychological Review, 504, 1943, 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346> [10.01.2025]
- Маторе 1953: Matoré, G. L'histoire des idées et la lexicologie. – В: Mélanges de philologie romane, 70, 1953, 107-119.
- Мерджанов 2014: Мерджанов, И. Електронното обучение в академичен контекст – предпоставки, форми и граници. [https://www.researchgate.net/publication/274080242\\_Elektronnoto\\_obucenie\\_v\\_akademichen\\_kontekst\\_-\\_predpostavki\\_formi\\_i\\_granici](https://www.researchgate.net/publication/274080242_Elektronnoto_obucenie_v_akademichen_kontekst_-_predpostavki_formi_i_granici). [20.08.2024]
- Милър 1995: Miller, G. A. WordNet: A Lexical Database for English. Communications of the ACM, 3811, 1995, 39–41. <https://doi.org/10.1145/219717.219748>. [10.07.2024]
- Младенова 2013: Младенова, В. Извънаудиторната заетост като метод за повишаване мотивацията за учене. - В: Г. Павлова, Знанието е сила. Унипрес, С., 2013.
- Младенова 2021: Младенова, В. Игровият подход в онлайн обучението по испански език. - В: Г. Павлова, Език и професионална комуникация 4. Унипрес, С., 2021.

- Молека 2023: Moleka, P. Exploring the Role of Artificial Intelligence – В: Education 6.0: Enhancing Personalized Learning and Adaptive Pedagogy. 2023. doi: 10.20944/preprints202309.0562.v1. [24.02.2024г.]
- Мортъоро 1997: Mortureux, M.-F. La lexicologie entre langue et discours. Éditions SEDES, Paris, 1997.
- Нейшън 2001: Nation, P. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Отаола Олано 2004: Olano, C. O. Lexicología y semántica léxica, Teoría y aplicación a la lengua española. Ediciones Académicas, Madrid, 2004.
- Пачев 1998: Пачев, А. Езиково съзнание и комуникативна компетенция. – В: Езиково съзнание. Наука и изкуство, С., 1998, 230-262.
- Пелинг 2011: Pelling, N. The short prehistory of 'gamification'. Nanodome, 2011. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [28.08.2021].
- Перкинс 1992: Perkins, D. Smart schools: From training memories to educating minds. The Free Press. 1992.
- Порциг 1950: Porzig, W. Das Wunder der Sprache: Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. Bern: A. Francke, 1950.
- Потие 1974: Pottier, B. Lingüística general: teoría y descripción. Madrid: Gredos, 1974.
- Проктър, Силвърман, Хейринг, Монтесийо 2011: Proctor, P., R. Silverman, J. Harring, C. Montecillo. The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish–English bilingual children in elementary school, Springer Science+Business Media B.V, 2011.
- Рийд 1993: Read, J. The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. – В: Language Testing, 103, 1993, 355–371. <https://doi.org/10.1177/026553229301000305>.
- Рийд 2000: Read, J. Towards a new sophistication in vocabulary assessment. – В: Language Testing, 401, 2000, 40-46. <https://doi.org/10.1177/02655322221125698>.
- Родригес, Аргуейо 2022: Rodriguez, J., M. Arguello, M. Gamification and learning Spanish as a modern language: student perceptions in the university context. – В: DEGRUITER MOUNTON, 2022, 89-103 <https://doi.org/10.1515/cercles-2023-2016>.
- Селинкър 1972: Selinker, L. Interlanguage. – В: International Review of Applied Linguistics, 103, 1972, 209-231.
- Сосюр 1945: Saussure, F. Curso de lingüística aplicada. Losada, Buenos Aires, 1945.
- Стойнова 2011: Стойнова, П. Поколениято на дигиталната книга // Медии и обществени комуникации. Изд. УНСС /"Алмакомуникация", С., 2011.
- Стойнова 2014: Стойнова, Ю. Овладеяване на втори език: проблеми на теорията и практиката Littera et Lingua Series Dissertationes 6. С., 2014.
- Строс, Хоув 1991: Strauss, W., N. Howe. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. William Morrow and Company Inc, 1991.
- Тиери, Ю 2007: Тиери, Г., Дж. Ю: Thierry, G., & Wu, Y. J. Brain potentials in early bilingual language processing. – В: Cortex, 43(6), 2007, 850–857. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2007.02.003> [10.03.2025]

- Трип 1970: Tripp, E. Learning a Second Language: A Model of Some Problems. – В: Language Learning, 203, 1970, 155-167.
- Трип 1931: Trier, J. Das sprachliche Feld: Eine Auseinandersetzung. Halle Saale: Niemeyer, 1931.
- Трухильо 2024: Trujillo, J. Inteligencia Artificial y la promesa de una Educación Inclusiva. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. vol.20 no.1 Asunción. <https://doi.org/10.18004/riics.2024.junio.1> [24.02.2025]
- Уест 1953: West, M. A General Service List of English Words: With Semantic Frequencies and a Supplementary Word-list for the Writing of Popular Science and Technology. Longman, 1953.
- Уилкинс 1972: Wilkins, D. Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold, London, 1972.
- Уилямс 2014: Williams, J. N. The bilingual lexicon. In R. Schreuder & B. Weltens Eds., The bilingual lexicon. John Benjamins Publishing Company, A., 2014, 73-94.
- Улман 1962: Ullmann, S. Semantics: An introduction to the science of meaning. Blackwell, O., 1962.
- Ферарис, Марин, Хана 2012: Ferraris, Ch., A. Marín, P. Hanna. Estudios en la adquisición de lenguas en contextos de autonomía. Una mirada al léxico. Universidad Autónoma del Estado de México. M., 2012.
- Фоли Хол, 2003: Foley, M. A., D. G. Hall. Second language teaching and learning: A linguistic approach. Pearson Education, 2003.
- Хатами, Таваколи 2012: Hatami, S., M. Tavakoli. The Role of Depth versus Breadth of Vocabulary Knowledge in Success and Ease in L2 Lexical Inferencing. – В: TESL Canada Journal/Revue TESL De Canada Vol.30, N 1, Winter 2012.
- Хейс, Кениън 2000: Hase, S., C. Kenyon. From Andragogy to Heutagogy. Ulti-BASE In-Site, Vol. December 2000.
- Чиксентмихали 1990: Csikszentmihalyi, M. Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row, 1990.
- Чомски 1957: Chomsky, N. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.
- Чомски 1965: Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press, MA., 1965.
- Шмит, Шмит, Клафам 2001: Schmitt, N., D. Schmitt, C. Clapham. Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. – В: Language Testing, 182, 2001, 220–243. <https://doi.org/10.1177/026553220101800206>
- Шопов 2011: Шопов, Т. Други езици. Увод в педагогическата социолингвистика 2. Говорят на други езици. "Изток-Запад", С., 2011.
- Шчерба 1934: Шчерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Государственное издательство, М., 1934.
- Янева, Кременска, Хинковски 2011: Янева, П., А. Кременска, С. Хинковски. Интегриране на съвременни мултимедийни технологии в чуждоезиковото обучение във Факултета по класически и нови филологии, Сигилла, Изток-Запад, София, 2011.