

**МЕТОДИКА
НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК
ЗА МИГРАНТИ**

МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА МИГРАНТИ

1. Интензивно обучение по български език на мигранти в България

За *интензивност* в образованието може да се говори, когато се прилагат методи за постигане на по-голяма ефективност в учебния процес. В този смисъл интензивността може да бъде характеристика на всяко едно обучение. Интензивното обучение се налага с определена специфика в чуждоезиковото обучение. Различават се психологически и методически аспекти на понятието *интензивен*. От методическа гледна точка интензивното обучение се разглежда като усилено ежедневен курс, чрез което за определен срок езикът се научава до степен на използването му като средство за професионална или учебна дейност. В определението се включват няколко основни положения. Първото изискване се свързва с увеличаване на дневния хорариум за задължителни учебни занятия, чрез които се осигурява усилена учебна дейност за усвояване на определен обем от знания и умения. В съответствие с общия хорариум за интензивно изучаване на чуждия език се определя и срокът на обучение – обикновено до една учебна година. Чрез ограничения срок се постига необходимата честота на занятията (3–6 часа дневно в продължение на 5–10 месеца). Интензивният период на обучение приключва с научаване на чуждия език до степен да се ползва за конкретни цели (Патев, 1982, с. 14–15).

Интензивното изучаване на български език от мигранти в България е нова форма на обучение, която осигу-

рява усвояването на езика до степен на ползване като средство за обучение и в професионалната дейност. Това обучение позволява на мигрантите не само по-бързо да се адаптират към българската езикова ситуация, но и да разширят възможностите за общуване в определена професионална дейност.

Интензивно обучение по български език може да се осъществява в: а) интензивно изучаване на български език в чужбина, където живеят българи – в неделни училища или в подготвителен клас на гимназия (вж. Пенкова 2013); б) специално организирани курсове в България.

При интензивното изучаване на български език в България в специално организирани курсове за мигранти следва да се отчитат обстоятелствата, при които се извършва обучението.

Между двата вида интензивно изучаване на български език има съществена разлика от гледна точка на връзката между обучение и естествена езикова практика и отношението български език – учащ – преподавател – официален държавен език. В първия случай учащите изучават български език, който не е официалният държавен език. Както за тях, така и за преподавателите, обучението не се съчетава с естествена езикова практика, но може да бъде построено на съпоставителна основа, с отчитане на влиянието на официалния държавен език – условие, което улеснява научаването на езика.

Във втория случай учащите изучават родния език на преподавателите, в чиято страна се намират. Българският език е официалният държавен език и обучението се съчетава с естествена езикова практика, условие, което също подпомага значително овладяването на езика.

Когато се определя спецификата на интензивното обучение по български език на мигранти в България, се имат предвид наложилите се традиции в чуждоезиковото обучение у нас, но се открояват и някои специфики по отношение на педагогическите, лингвистичните, психологическите и психолингвистичните аспекти на тази дейност.

Интензивното чуждоезиково обучение у нас се съсредоточава предимно в езиковите гимназии и в езиковите профили на средните училища, както и в специалните школи, центрове и курсове за интензивно обучение. Общите характеристики и спецификите на обучението по български език на учениците мигранти произтичат от целите и различните условия, в които се осъществява обучението. Учениците мигранти учат български език в класовете на българското средно училище по учебните програми по български език като роден (първи език на изучаване). Не са утвърдени държавни образователни изисквания (стандартни) на обучението по български език като втори, както и учебни програми за отделните класове на българското средно училище.

Интензивно обучение се осъществява, за да се отговори на определени обективни *потребности*. Обща характеристика на обучението по български език на мигранти и чуждоезиковото обу-

чение в българското училище е **целенасочеността**. Когато целта е да се научи български език като средство за обучение, т.е. да се продължи образованието на български език в българско средно училище или в български университет, интензивното обучение за мигранти се доближава до обучението в 8. клас на училищата в България с интензивно изучаване на чужд език, където е необходимо продължаване на обучението по отделни учебни предмети на чуждия език. Спецификата се определя от това, че в българското училище се отделя време за интензивно изучаване на български език.

В този смисъл (езикът да се научи до степен на средство за обучение), обучението на мигранти има *обща педагогическа характеристика* и с обучението по български език в подготовителните курсове в България (например в Департамента за езиково обучение на СУ „Св. Климент Охридски“) на чуждестранните студенти, но с едно различие: чуждестранните студенти имат завършено средно образование и се обучават с технологията за обучение на възрастни. Мигрантите невинни са завършили средно образование, а тези, които са в ученическа възраст, е целесъобразно да бъдат обучавани по методика за обучение на ученици (а не на възрастни).

Разработената методика за интензивно обучение на ученици с български произход в чужбина (изучаване на български език като втори) дава идеи за обучението на мигранти в ученическа възраст. Спецификата на обучението на деца мигранти в България се открива особено ярко при усвояване на культу-

ната съставка в обучението по български език. За ученика с български произход странознанието не е просто усвояване на знания за страната и за чуждата култура, той в повечето случаи познава етнокултурните традиции на своето семейство и не му е чужд стремежът към съхраняване на българските духовни ценности. Ученикът мигрант в България пази в семейството културата на своя народ и традициите на страната, от която идва. Българският език и култура за него са един нов свят, който той трябва да открие.

Практическите цели, с които мигрантите учат български език (оставане в България, да могат да общуват пълноценно, да осъществяват професионални контакти с българи), съответстват на комуникативната потребност от изучаване на чужд език в България (заминаване в чужбина например).

Друга обща черта на интензивното изучаване на български език на мигранти с интензивното обучение по чужд език в България е въвеждането и обособяването на **специализирано обучение**. Както в 8. клас на училищата с интензивно изучаване на чужд език в България учениците усвояват понятия, термини, типични изрази по предмети (история, география, химия и др.), които се преподават на чужд език, за изучаващите български език също е необходимо да усвояват такава терминология. Акцентите са върху исторически и географски понятия, които се усвояват при работа с научни текстове в обучението по български език. Стремежът е да се създава естествена учебна ситуация, при която учащите насочват вниманието си към съдържателната страна на исторически-

те или географските текстове, към това, което се слуша, чете, говори или пише, и се създават условия за изява на т.нар. спонтанна реч, за развиване на комуникативните умения за възприемане и създаване на научни текстове.

За учениците мигранти е необходима и подготовка не само по литература и българска история, а и по природо-математически предмети (основно терминология), които се изучават в българските училища. Спецификата на обучението тук се свързва предимно с подбора и обхвата на термините.

Разликата в сравнение с обучението по български език на чуждестранните студенти в България произтича от възрастовите различия и от това, че студентите в България имат вече завършено средно образование, а учениците мигранти в българските училища учат българска терминология по изучаваните предмети. И макар за българския език тази специализирана част от обучението да е все още недостатъчно разработена, тя следва да се схваща като неразделна част от цялостния учебен процес и само с нея изучаването на българския език в интензивни курсове има характер на целенасочена и резултатна дейност.

Подобно на интензивното изучаване на чужд език, интензивното обучение на мигранти **се ограничава в определен период**. Интензивното обучение може да продължи в други форми и след завършване на определен езиков курс. Обучението продължава, но не като интензивно, в съответен клас на българското средно училище. Интензивните курсове с определена практическа цел (за продължаване на образованието

в България, за постъпване на работа в България) имат своята относителна самостоятелност до постигане на конкретната цел. В този смисъл интензивното обучение по български език на мигранти в България може да се разглежда като:

а) самостоятелно;

б) като част от един по-продължителен период на учене на езика.

Всяко равнище на овладяване на езика може да се постигне в интензивен курс с определено време. Във всяко интензивно обучение може да се говори за отделни етапи на обучение.

Разграничаването на етапи, което се постига с по-точна количествена и качествена характеристика на придобитите знания и умения, е също така характерна черта на интензивното изучаване на български език. Това се налага от бързите темпове, с които нараства степента на усвояването на знанията и уменията. Представените в Общата европейска езикова рамка различни равнища на усвояване на езика се постигат за различно време. При постигането на всяко равнище може да се определят етапи на обучение. Етапите на интензивното изучаване на българския език зависят от крайните цели и задачи на обучението. Например, когато учениците са започнали да изучават езика от нулево равнище, е целесъобразно да се отделят два етапа:

1) етап на *емпиричното изучаване* на езиковите факти и межкултурните явления;

2) етап на *теоретично осмисляне* на езиковите явления и закономерности и развиване на осъзнато отношение към българската култура.

През първия етап мигрантите усвоя-

ват основна лексика, граматика, без да се формира у тях теоретична представа за езиковите средства. Получават информация за географски и исторически факти, както и за културни събития от текстове за четене с разбиране или от учебни комуникативни ситуации. На втория етап учениците придобиват и знания, необходими за специализираното обучение (понятия, термини, словосъчетания и структури, специфични за история, география, природо-математически предмети). В края на втория етап мигрантите в ученическа възраст са подготвени да изучават тези предмети на български език и е развито у тях определено положително отношение към българската култура.

В отделните класове на българското училище на практика се осъществява само вторият етап, когато теоретично се осмислят езикови явления и закономерности и целенасочено се развива определено отношение към българската култура. Разбира се, тук обучението протича на равнището на родноезиковото обучение. Не се отчита спецификата на изучаването на българския език като втори (като чужд за децата мигранти). Тази специфика може да се отчете, като се открият два подетапа:

а) *съпоставяне* на езикови факти, на комуникативни и културни ситуации;

б) *овладяване* на езикова и межкултурна комуникативна компетентност на български език.

Предполага се, че след такова изучаване на български език обучението трябва да продължи в други специализирани курсове, начини и форми на обучение.

Друга характерна черта на интен-

зивното изучаване на българския език е **организацията на занятията** в присъствена и дистанционна форма на обучение по седмично и дневно разписание. Това се налага от факта, че мигрантите обикновено учат български език успоредно с обучението си в българско училище (средно или висше) или пък са заети в определена професионална сфера.

В интензивните курсове занятията се водят комплексно и се разделят на:

- занятия с преобладаващо *ново* – акцентът е върху нови знания по лексика и граматика;
- занятия с преобладаване на упражненията – акцентът е върху затвърждаването на знанията и уменията, което не изключва овладяване и на някои нови елементи на учебно съдържание;
- занятия за *преговор* и *обобщение*, в които задължително се включва тестова проверка.

Диалогът, сравнителната таблица за овладяване на граматика и задачите за затвърждаване на знания и умения са неотменни елементи на всяко занятие, последователно включвани в него. Еднотипно се подреждат задачите, като се започва с отговаряне на въпроси за разбиране на въвеждащия диалог и се затвърждава лексиката. Работата продължава със задачи за разпознаване и използване на граматични факти. Лексикалната работа се разширява чрез задачи за употреба на думи и изрази в нови ситуации, както и с упражнения за развиване на умения за водене на диалог и за създаване на различен тип текстове.

Лексиката се овладява въз основа на тематичния принцип. По определена речева тема се осъществяват диало-

зите и се обогатява речникът на учениците.

Грамматиката се изучава въз основа на принципа на сравнението – за съпоставяне и осмисляне на общи черти и различия на емпирично равнище между българския език и езика, който владее имигрантът. В края на всяка тематична единица се прави тест за проверка и оценка на знанията и уменията.

Чрез еднотипната организация на занятията, както и чрез еднотипното структуриране на самите занятия се спестява време за ориентиране в учебна ситуация, даване на инструкции, четене на условия на задачи и пр.

Работата върху текстове, свързани с историята и географските особености на нашата страна, с фолклорните традиции и съвременната култура, позволява да се провокира у мигрантите положителното им отношение към България и българския народ, да се стимулират емоционалните им нагласи, да се повишава мотивацията им за изучаване на българския език и за развиване на межкултурната им комуникативна компетентност.

Голямо педагогическо значение за интензивното изучаване на българския език има и наличието на **учебник** и **учебни помагала**, подготвени специално за нуждите на обучението.

Методиката на обучението определя целите и задачите на езиковата подготовка; обема и характера на учебното съдържание; специфичните методи на работа и т.н. Тя предполага също така и **НОВ ПОДХОД**, съобразен с професионалните интереси и бъдещата дейност на курсистите, с възрастовите им особености, с работата в малобройни групи и други.

Интензивното изучаване на български език съдържа задължителни изисквания:

- точно *определени конкретни цели* за използване на езика в бъдещата дейност на обучаваните;
- определен срок на *обособено самостоятелно изучаване* на езика;
- езикови занимания *с увеличен хорариум* в присъствена и дистанционна форма;
- *специфична методика* на обучение.

Интензивното изучаване на български език има и свои лингвистични особености. Както бе посочено, такова обучение обикновено завършва с научаване на езика до *степен на използване* като средство за обучение и за професионална дейност, а това, от своя страна, означава активно усвояване на определен обем от лексика и граматика и развиване на комуникативни умения. С оглед на целите на интензивното обучение се прави подбор на езиковия материал; учебното съдържание се структурира по определени принципи; определя се съотношението между езиковите средства от различните равнища, както и това между лингвистичната информация и комуникативните дейности и пр.

Резултатите от съпоставителните изследвания между български език и другия език, който се владее от мигрантите, позволяват да се определят съответните прилики и разлики, а оттам и причините за специфичните трудности, както и да се открият възможности за по-бързо и по-леко преодоляване на интерференцията.

Изясняването на лингвистичните особености на интензивното обучение и

изграждането на системен интензивен курс със съответните учебници и учебни помагала се извършва въз основа на проучвания: съпоставителен анализ между български език и друг език, който се говори от имигрантите (например английски, френски, руски).

В този смисъл се открояват и общите черти на интензивното обучение по български език на мигранти в България и чуждоезиковото обучение, което се построява или въз основа на лингвистичен анализ на чуждия език, или въз основа на съпоставителен анализ между родния и чуждия език. Обучението по български език на чуждестранните студенти е построено **по вътрешната логика на българския език** (в съответствие със системно-структурните закономерности от фонетичен, граматичен, лексикален и стилистичен характер). Тогава преподавателят може да не владее езика на обучаваните, българският език на практика е единственото средство за общуване. Обучението протича в условията на българската действителност и учебните комуникативни ситуации се подпомагат и допълват от реалните ситуации, в които обучаваните живеят и учат.

Обучаваните мигранти обаче в семейството или в мигрантската общност винаги имат още един език за общуване. Благоприятно условие за изграждането на интензивен курс за мигранти може да бъде наличието на съпоставителни лингвистични изследвания на фонетично, граматично и лексикално-стилистично равнище, въз основа на които се решават и въпросите за подбора и структурирането на езиковия материал, както и за развиването на комуникативните умения.

Преподавателите, които преподават български език, използват или дори владеят и друг език, който се владее от обучаваните. В това отношение обучението на мигранти може да се доближи до *интензивното изучаване на чужд език* от българи (в училищата и в курсовете за възрастни), когато обучението може изцяло да е изградено на съпоставителни изследвания между двата езика.

Двойственият характер на езика, разгледан като *система* и като *средство за общуване*, изисква и изясняване на **психологическите особености** на интензивното обучение. Като психологически проблем интензивното изучаване на българския език се характеризира с постоянно нарастване на обема на знанията (фонетични, лексикални, граматични) и непрекъснато развиване на рецептивните и на продуктивните комуникативни умения. От съществено значение за обучението е познаването и отчитането на процесите на възприемане и продуциране на реч, на разбиране, запаметяване, пасивно и активно владееене на езика и т.н. Практиката показва, че интензивното обучение има някои предимства. Така например компактното време за изучаване на езика осигурява условия за овладяване на по-голям обем от нови знания и ускорява развиването на уменията. По-бързото напредване на мигрантите в усвояването на езика засилва положителното им отношение и поражда вътрешна необходимост да се слуша, гоговори, чете и пише на български език. Включването на дистанционно обучение също спомага да се отстранят някои неудобства, свързани с пътуването на обучаваните и пр.

Наред с предимствата при интензивното обучение съществуват сериозни *трудности* и *нерешени проблеми*. Времето за самостоятелна работа и за осмисляне на новите знания е недостатъчно. Не всички мигранти успяват да напредват еднакво бързо и се забелязва изоставане на отделни обучаеми от общото развитие в групата. Бързо усвоените знания и умения често нямат голяма трайност и устойчивост.

Основен психологически въпрос при интензивното обучение е определянето и изясняването на **психическите фактори**, от които зависи овладяването на езика.

Може да се каже, че психологическите предпоставки за ефективност на обучението са налице, тъй като интензивното обучение се осъществява *в България*, усвояването на езика се подпомага от естествената ежедневна езикова практика.

Психологическите изследвания, в които се изясняват етапите и закономерностите на овладяването на езика в тясна връзка с мисленето и развитието на познавателните процеси, имат отношение и към интензивното обучение. Известно е, че изказването на мисли или пораждането на реч е специфична човешка дейност, която осъществява единството между език и мислене. Речта на родния език се поражда и функционира в своята устна форма без предварително осъзнати знания за системно-структурния характер на езика. С други думи, граматическата правилност на изказа е резултат по-скоро на логическата последователност и яснота на мисълта, а не е изходна точка за правилно логическо построяване на мисълта. Ето защо, когато се изучава чужд език в

страната, в която този език е официален държавен език (българският език за мигрантите), може да се използва модел за чуждоезиково обучение без оглед на родния език на обучаваните, тъй като този модел ще възпроизвежда или имитира в известна степен пораждането на речта в естественото овладяване на езика.

Ето защо за обучението на мигран-

ти в България са приложими и двата подхода: 1) **по вътрешната логика на българския език** (в съответствие със системно-структурните закономерности от фонетичен, граматичен, лексикален и стилистичен характер); 2) обучение, изградено на съпоставителен принцип (между българските езикови явления и друг език, който владее обучаваният).

2. Цели на обучението на имигранти в България

Специфичните условия, при които се осъществява обучението по български език на мигранти в България, налагат и някои специфики в системата на овладяване на езика. Обучението може да бъде интензивно или неинтензивно.

За мигранти в училищна възраст, които посещават български средни училища, интензивните курсове по български език подпомагат овладяването на българския език до степен, при която ученикът може да изучава без затруднения и другите учебни предмети на български език, да продължава обучението си в българско училище (средно или висше).

Обучението за възрастни мигранти също е подходящо да се организира като интензивни курсове с определени цели: за първоначална адаптация към българската действителност, за продължаване на обучението в България, за постъпване на работа, за оставане и утвърждаване в професията и пр.

Ето защо е необходимо да се открият характерните цели и задачи, които да съответстват на специфичните комуникативни потребности на мигрантите в България. С оглед на това целта е обучението по български език да съдейства за оптималното езиково развитие на мигрантите; да изгражда и усъвършенства комуникативната и межкултурната им компетентност; да формира интерес към българския език и българската страна, както и нагласа към овладяването на езика; да приобщава към българската култура; да осигурява важни и необходими предпоставки за социална реализация

на мигрантите в българското общество.

За постигане на целта могат да се формулират следните изисквания:

- българският език като втори (като чужд) *да се включи* като предмет за факултативно изучаване в учебния план на общообразователни училища в райони, където има компактно заселени мигранти;

- *да се формират* възрастови групи, като се има предвид, че комуникативните потребности и възможности на мигрантите са различни;

- учебното съдържание *да се подбере и структурира* според основните изисквания на Общата европейска езикова рамка за равнищата на владееене на езика (A, B и C).

Българският език не само приобщава мигрантите към българската култура, но и разширява възможностите им да възприемат и световните духовни ценности, повишава общата култура на подрастващите. В съответствие с целта се осъществяват следните най-обща задачи:

- системно и последователно в рамките на възрастовите възможности да се овладява българският език като средство за общуване, познание и въздействие; да се овладяват *знания* и *умения* за: говорене и писане според нормите на българския книжовен език; целесъобразно използване на изразните средства (с оглед на предмета, задачите и условията на общуване; създаване на цялостни устни и писмени текстове, разнообразни по стил и жанр.

- да се овладяват *методи на позна-*

ние и начини за действие с езиковите знания за изграждане на умения за решаване на речеви задачи;

- да се развиват *езиковият усет и интелектът* на обучаваните, да се предизвика у тях *емоционално отношение* към българския език и българската страна.

Като се съобразяваме със съвременните научни постижения и отчитаме общите изисквания на Съвета на Европа (ОЕЕР, 2006) към езиковата подготовка на личността по езикови равнища (A_1 и A_2 ; B_1 и B_2 ; C_1 и C_2), може да конкретизираме целите на обучението по български език на мигранти в България

Целта на обучението за достигане на началните равнища (A_1 и A_2) на владеене на езика е да се формират у обучаваните умения за елементарно речево общуване в семейна, училищна и обществена среда. Ето защо е необходимо обучаваните:

- да се запознаят с *българската азбука*;
- да усвоят *начални знания* за българските езикови явления;
- да овладеят на *практическо равнище* някои *правоговорни и правописни норми*;
- да се изгради у тях *основен речников запас*, който да им позволява елементарно общуване в семейна, училищна и обществена среда;
- да добият *първоначални представи* за *българския речев етикет*, за *българската писменост и култура*.

Крайният резултат от обучението на основно равнище B_1 е да се развият умения за възприемане и създаване на текстове на български език, да се разширят

възможностите за общуване предимно в разговорната и научната сфера. Необходимо да се постигне:

- *формиране* у обучаваните на първоначална представа за системата на българския език;
- *обогаляване* на речника им с разговорно-битова лексика и популярна научна терминология;
- *развиване* на уменията им за правилна и целесъобразна употреба на граматични единици в речта;
- *усъвършенстване* на произносителните им умения;
- *изграждане* на умения и навици за правилен правопис въз основа на усвояването на правописните норми.

За да се достигне средното равнище B_2 на владеене на българския език, следва да се изградят умения за възприемане и възпроизвеждане на текстове от различни сфери на живота, както и умения за създаване на някои жанрове. За постигане на тази цел е необходимо да се осъществят следните по-важни задачи:

- *да се обогати* речниковият запас на обучаваните с оглед на пълноценно общуване в художествената и научната сфера; да се усвоят знания и умения за употреба на преносното значение на думите в речта;
- *да се развият* умения за образуване и употреба на граматичните средства на българския език; да се изградят умения за използване на по-сложни синтактични конструкции;
- *да се усъвършенстват* правописните, правоговорните и пунктуационните им умения;
- *да се изградят* рецептивни и продуктивни умения у обучаваните за рабо-

та върху делови, медийни и научни текстове;

- да се запознаят обучаваните с географски, исторически, етнографски и културни аспекти на българското странознание.

Високите равнища (C_1 и C_2) на владеене на българския език от чужденци се доближава до равнището на владеене на езика като роден. Известно е, че родният език също се усвоява в различна степен. Можем да приемем, че високото равнище за мигрантите е онова равнище, до което всеки носител на езика е достигнал при завършване на средното си образование, което отговаря на неговите комуникативни потребности, осигурява му възможност за ситуативен избор на езикови средства. С други думи, целта е да се формират комуникативноречевни умения за пълноценно общуване във всички сфери на живота. Това налага за достигане на високите равнища на владеене на езика в учебното съдържание да се подберат по-специални знания и да се определят рецептивни и продуктивни умения:

- да се подберат структурообразуващи понятия, които могат да бъдат оптимална теоретична основа и да станат

съставна част на металингвистичната култура на личността.

- да се застъпят функционалните стойности на езикови единици, които да са основа за осъзнато развитие на речта.

- да се открият езикови явления, въз основа на които ще се развива езиковият усет – да се застъпи синонимията, антонимията и перифразата.

- да се формира нагласа за възприемане на българската художествена литература, да се изградят умения за анализиране и интерпретиране на художествени текстове.

На всички равнища обучаваните се запознаят с географски, исторически, етнографски, културни аспекти на българското странознание, развива се у тях межкултурна комуникативна компетентност.

Развиването на езиковата и межкултурната комуникативна компетентност по-нататък се подкрепя с примери.

Определянето на единни изисквания (стандарты) за всяко равнище задължава обучаващите и обучаваните да се стремят към тези крайни резултати, но позволява вариативност на програмите, на учебниците и на методите на обучение.

3. Принципи на обучението по български език

3.1. Общодидактически принципи

Дидактическите принципи са основните правила, идеите, на които се подчинява образователният процес. Познаването и спазването им от преподавателя по български език, който обучава мигранти в България, повишава ефективността на обучението. Тук ще маркираме само някои от дидактическите принципи, които имат най-голямо значение за интензивното обучение по български език на мигранти в България.

Принцип на нагледност. Да се преподава нагледно в съвременното обучение, означава да се използва колкото се може по-целенасочено слухова, зрителна, а най-добре слухово-зрителна нагледност. Този принцип е изключително важен за обучението по български език на мигранти в България, тъй като българската реч не се чува често от ученика в заобикалящия го свят (семейството, мигрантската общност). С българските езикови средства се означават характерни за българската действителност предмети и явления (градове, села, исторически събития, фолклорни облекла и пр.), които не са в непосредствена близост, и нагледността е начин, по който мигрантите могат най-бързо да добият непосредствена представа за тяхната същност. Спазването и прилагането на този принцип мотивира учениците, повишава интереса им, допринася за осъществяване на развиващия характер на обучението. Тя осигурява придобиване не само на непосредствени, практически знания и умения, но и на теоретични лингвистични знания. Конкретното приложение на

принципа на нагледност се осъществява в основните типове дейност: слушане, говорене, четене и писане.

Принцип на индивидуален и диференциран подход. Мигрантите постъпват в курса с различен речев опит, с различно равнище на владение на българския официален държавен език и на други езици. Често обучаваните се различават и по възраст. Но дори и да имат общи възрастови особености (например мигранти в училищна възраст), не трябва да се забравя, че индивидуалните им особености нямат ограничения: работоспособност, темп на работа, мотивация, интереси и пр. Степента на влияние на индивидуалните особености е различна. Необходимо е преподавателят да ги познава и да използва тези, които влияят благоприятно на усвояването на българския език, и да неутрализира неблагоприятните влияния.

Принцип на активност. Преподавателят по български език на мигранти в България не бива да забравя, че успехът на обучението зависи до голяма степен от активността на обучаваните в учебния процес. В условията, в които се осъществява интензивното обучение, е необходимо да се повишава относителният дял на самостоятелното овладяване на езикови знания от различни източници (граматични справочници, речници и др.). Спазването на този принцип предполага промяна на ролите на преподавател и учащи в обучението, преподавателят се превръща в модератор, който ръководи и организира самостоятелната дейност на обу-

чаваните. Рефлексивното отношение на обучаваните към учебния материал подпомага дистанционните форми на обучение и същевременно улеснява тези от тях, за които изцяло присъствената форма на обучение не е възможна (по причина на отдалеченост от мястото на интензивното обучение, учебна натовареност в училище, професионална заетост и пр.).

Отчитането на принципа за активност изисква съдържанието на учебната дейност на обучаваните да се свързва с техния личен опит, комуникативни потребности и интереси, с положителните им емоционални преживявания в обучението, с практическата им насоченост. Мотивите и желанието за активно участие в учебния процес оказват положително въздействие върху формирането на критичен подход към собствената дейност, на навици за контрол и самоконтрол.

Принцип на системност. Да се спазва принципът на системност, означава да се усвояват знания и умения в определена логическа връзка. Тя протича, от една страна, на вътрешнопредметно равнище, а от друга, на равнището на взаимодействието с другите езици, които се владеят или изучават от обучаваните. Смислът на този принцип в езиковото обучение е да се постигне по-висш синтез и пренос на комуникативна и межкултурна компетентност.

Принцип на достъпност. В дидактиката достъпността се определя като отношение между „цялата учебна материя, която се предвижда за усвояване, и действително усвоената за времето, определено по учебната програма“ (Андреев, 1995). Това отношение показва

доколко е ефективно обучението. Проблемът в интензивното обучение е, че трябва да се намери начинът, по който усвояването на по-голям обем учебен материал да става с оптимално напрежение. Ето защо в това обучение не е достатъчно само целите, съдържанието и методите на обучение да съответстват на възрастовите особености на обучаваните, а е необходимо да са съобразени и с условията на семейната среда, на мигрантската общност. Особено важно е да се използват специално разработени учебници за мигранти.

Принципът на достъпност може да се спазва, ако се използват и специфични методи и техники на обучение и ако преподавателят може да прецени кое е известно и по-леко за обучаваните, като ги води към новото, по-трудното и по-сложното в учебния процес. Така той успешно ще спазва дидактическите правила за достъпност.

Принцип на трайност и пренос на знанията и уменията. В интензивното обучение знанията и уменията не винаги се усвояват трайно поради по-високия темп, с който се изучават. За да могат обаче обучаваните мигранти да възпроизведат и да прилагат знанията и уменията си, като ги пренасят от учебни в нови реални ситуации на речево общуване, е необходимо преподавателят да спазва този принцип, като обръща внимание на повторението, проверяването и оценяването, на стратегиите и методите на обучение.

В реалния учебен процес посочените принципи си взаимодействат, те се проявяват едновременно, действат един чрез друг и взаимно предпоставят осъществяването си.

3.2. Методически принципи

Познаването и спазването на методическите принципи при анализа и преценката на педагогическите фактори предпазва преподавателя от допускане на възможни грешки в обучението. За интензивното обучение по български език на мигранти особено важни са следните принципи:

Принцип на комуникативност.

Този принцип възниква от функцията на езика да бъде средство на общуване и от характеристиката на обучението като вид комуникация. От тази комуникативна насоченост се определят целият учебен процес, целите и задачите на обучение, подборът и прогресията на учебния материал, работата на фонетично, лексикално и граматично равнище на езика, развиването на уменията за слушане, говорене, четене и писане. Важно е целите да бъдат правилно формулирани, както и подцелите да бъдат целесъобразно разпределени в учебното време. Принципът на комуникативността се осъществява чрез прогресията на учебния материал, чрез учебника и чрез самия преподавател. Ето защо може да се каже, че този принцип е водещ принцип на обучение на мигранти в България, който регламентира системната работа над книжовните норми и изграждане на речево поведение у обучаваните.

Принцип на ситуативност. Този принцип изисква в обучението да бъдат симулирани и използвани реални ситуации. Той се осъществява в учебния процес чрез онагледяване и ситуативно въвеждане на езиковите средства. Ситуацията е социалнопсихологическо явление, което включва обстоятелствата, при които

протича комуникативният акт (например време, място), участниците в общуването (техните социални и психологически характеристики), обстановката и отношенията между физическите условия и предмета (темата) на разговора. При спазването на този принцип преподавателят разчита много на знанията и уменията, които обучаваните предварително са овладели по други езици, както и на техния социален опит.

Принцип за взаимодействие между съвременния български книжовен език и другия език, който обучаваните владеят. Редовно явление в потока на речта е преминаването от български език на другия език и обратно. Рационалното използване на теоретичните знания, придобити в процеса на изучаването на друг език, благоприятства оптимизирането на учебния процес по български език, спестяването на учебното време. Този принцип предполага използване на резултатите от съпоставителни лингвистични изследвания при определяне на прогресията на учебното съдържание, при подбора на методите и техниките на обучение, при разработването на упражненията за развиване на комуникативните умения.

Принцип за межкултурна комуникация. Спазването на този принцип изисква да се отчитат отношенията между българската култура и културата на страната, от която идват мигрантите (прилики, разлики, контакти и т.н.), както и житейският и учебният опит на обучаваните. С оглед на това трябва да се подбират много внимателно съдържанието и

темите в учебния процес. За развиване на межкултурната комуникативна компетентност при осъществяването на межкултурна комуникация в учебни условия особена тежест придобива използването на информационни и комуникационни технологии.

Принцип на интензивност. Принципът има приложение не само в интензивните курсове, но и във всички форми на организация на обучението по български език. Той се спазва при изработването на учебния план, при разпределението на учебните часове по български език в седмичното разписание на обучението. В рамките на интензивните курсове този принцип има особено голямо значение при разпределяне на присъствените и дистанционните форми на обучение, както и в самостоятелната работа на обучавания. По такъв начин се противодейства и на отрицателното влияние на езика, който се владее от обучаваните. Това означава, че за да се научи български език, са необходими време и постоянни повторения.

Принцип на комплексност и последователност. Принципът произтича от комплексния характер на езика и от необходимостта да се осигурава непрекъснато единство между език, реч и речева дейност, между знания и умения. Отчита се фактът на закономерни взаимни отношения между различните езикови аспекти (фонетичен, лексикален,

граматичен), между различните езикови равнища (дума, словосъчетание, изречение, текст), между отделните речеви дейности. Това означава, че обучението по фонетика, лексика и граматика се обединява и че тези езикови подсистеми могат да функционират само в единство. Единството на знанията и уменията се осъществява чрез реализирането на лингвистичните знания по български език при слушане, говорене, четене и писане при най-голяма съчетаемост и вариативност във връзка с комуникативната задача. Принципът за комуникативност обаче поставя ударението върху езиковата практика. С други думи, единството между знания и умения означава: да се даде преднина на упражненията; главен предмет на проверка и оценка да не са знанията, а уменията.

В широк смисъл комплексност означава, че всички принципи се намират във взаимовръзка и взаимозависимост.

Принцип за апроксимация (на приближаване). При оценка на речевата дейност на обучаваните преподавателят има право да игнорира незначителни грешки в речта на обучавания, ако те не нарушават целостта на комуникативния акт. Правилното прилагане на този принцип осигурява благоприятна атмосфера, подпомага обучаваните да преодолеят страха пред евентуална грешка, което повишава речевата им активност.

4. Учебно съдържание по български език

Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР) е създадена по препоръка на Европейския съвет за културно сътрудничество, тъй като на обединена Европа е необходима по-добра комуникация между европейските граждани. Целта е да се стимулира съвместната работа на европейските образователни институции, както и да се направят езиковите компетентности, съизмерими и сравними по една валидна за цяла Европа скала. Тази рамка е резултат от усилията на експертите да разпределят по скалата комуникативните ситуации в бизнессредата, а оттам са формулирали и нужните чуждоезикови компетентности на работното място. Тя е всъщност *инструмент*, който описва диференцирано чуждоезиковите умения въз основа на единна европейска система на компетентности.

Според Европейската езикова рамка се оценяват компетентностите в четирите типа дейности: *слушане, говорене, четене и писане*. Дефинират се шест равнища на езикови компетентности – от A_1 (начинаещи – там, където е рязка границата между роден и чужд език) до C_2 (високо равнище – там, където границата между роден и чужд език на практика се заличава). По този начин езиковите компетентности стават съизмерими и съпоставими в цялото пространство на обединена Европа. ОЕЕР има изключителна практическа насоченост, дава възможност да се оценяват и да се самооценяват обучаваните. Позволява работодателите да се ориентират в каква степен кандидатът за работа владее езика, как да се ориентират при точния избор на служители или

при определяне на развитието им на работното място.

В процеса на прилагане тази рамка разширява своето предназначение. В условията на обучението по български език тя се прилага за обучение на чуждестранни студенти в България, както и в обучение по специалността „Българска филология“ в филологическите катедри в чуждестранните висши училища. Недостатъчен все още е опитът в обучението на мигранти в България, но със сигурност може да се твърди, че ОЕЕР е приложима и в условията на това обучение при диференциране на спецификите в учебното съдържание.

Обучението по български език на мигранти в България като микроструктура в макроструктурата на процеса на езиковото обучение отразява в себе си белезите на цялото. Ето защо съдържанието на обучението на мигранти се подчинява на общите закономерности, на които е подчинено учебното съдържание на едно езиково обучение. Спецификата на обучението придава конкретен израз на общите характеристики.

■ *Учебното съдържание* по български език в условията на многоезичие най-общо се определя от социалната поръчка или по-конкретно от социалната функция на езика. Включва се онова, което дава възможност на обучаваните да участват в различни сфери на комуникация на различно равнище.

■ Съдържанието зависи от *компонентите* на речевата дейност – включва онези езикови, речевни и межкултурни знания и умения, които са необходими на

обучаваните за осъществяване на езикова и межкултурна комуникация.

■ *Обемът* на съдържанието се определя от взаимоотношенията на българския език с другите езици, които обучаваните владеят и/или изучават, както и от комуникативните цели на обучението.

■ *Подборът* на текстовете и на дидактическия материал се извършва в зависимост от: 1) нуждите на речевата практика в цялостната учебно-познавателна дейност; 2) потребностите и възможностите за социална реализация на даден етап от развитието на личността; 3) възрастовите възможности на обучаваните.

■ *Структурирането* на съдържанието се прави с оглед на изискването за усвояване на нормата в стила, както и за преодоляване на интерференцията на другия език, който обучаваните владеят. Определя се от функционирането на езиковите единици в конкретни комуникативни ситуации, както и от развитието на езиковия усет у обучаваните (вътрешната нагласа за използване на определени езикови единици в изказвания с определен стил и жанр).

Като се отчитат спецификите на интензивното обучение по български език на мигранти, може да се формулират принципи за подбор и структуриране на учебното съдържание:

– *принцип за пряка и многостранна връзка* със социалните явления на съвременната действителност, с обществено-политическия и културния живот на народите;

– *принцип за целесъобразност* в комуникативната дейност;

– *принцип за ситуативност* в рече-

вата практика с оглед потребностите от социална изява и в съответствие с възрастовите възможности на обучаваните;

– *принцип за функционалност* на езиковите единици на българския език;

– *тематичен принцип* за подбор и структуриране на лексикалното учебно съдържание;

– *принцип за съпоставяне* на граматични факти;

– *спираловиден принцип* – структурирането на учебното съдържание се основава на постепенно и поетапно усвояване на езикови закономерности и комуникативни умения, формиране на методи за самостоятелно овладяване на езика и развитие на речево поведение;

– *принцип за цикличност* в подреждането на учебния материал.

Чрез принципите за подбор и структуриране на учебното съдържание се осигурява постепенно и поетапно (от емпиричното към теоретичното) усвояване на езикови закономерности и комуникативни умения, създават се условия за формиране на методи за самостоятелно овладяване на езика и развитие на речево поведение.

Основните компоненти на учебното съдържание за интензивно обучение по български език на мигранти също имат своя специфика.

Знанията за средствата на българския език и техните функции, за закономерностите и нормите (стилистични, граматични, правоговорни, произноси-телни, правописни), за композицион-но-структурните особености на различни видове текстове са с комуникативна и межкултурна насоченост. Имат се предвид: 1) знания, които ще обслужват

обучаваните в речевата им практика в различните сфери на живота; 2) знания с межкултурно значение.

Основното в учебното съдържание са комуникативните умения – умения, свързани с разбиране и използване на езиковите средства, със стилноезиковите и композиционните особености на отделните жанрове, с речевите ситуации и речевите дейности, необходими на мигрантите за пълноценното им участие в межкултурната комуникация. Комуникативната межкултурна компетентност е крайният резултат (ефектът) от овладяване на езика.

Интензивното обучение се осъществява на два етапа. На *първия етап* обучаваните усвояват знания за езика на емпирично равнище, формират се у тях отделни умения от сложната структура на комуникативните умения за възприемане и създаване на текстове (с акцент върху диалога). На *втория етап* теоретично се осмислят основни граматични понятия, усвоява се минимум от специализирана лексика (необходима на обучаваните за продължаване на образованието на български език), развиват се комуникативните умения върху основата на усвоени вече техни елементи.

В дидактиката понятията се приемат като основа за формиране на умения и навици, което намира израз в принципа за съзнателност в обучението. Като разглежда елементите на съдържанието на образованието, Лернер отбелязва, че „всеки предшестваш елемент на съдържанието може да бъде усвоен без следващите, макар че всички следващи неизбежно се опират на предшестващите и без тях са невъзможни...” (Лернер, 1981),

т.е. формирането на умения и навици е невъзможно, без да се основава върху овладяването на понятия.

Изследванията в областта на педагогическата психология също убедително показват, че уменията и навиците се формират най-ефективно тогава, когато обучението се изгражда въз основа на теоретични обобщения – понятия и правила.

В общия проблем за взаимоотношението между понятия и умения и навици може да се отдели по-частен въпрос, който пряко ни интересува: доколко речта на обучаваните на отделните равнища на овладяване на езика се формира и се развива върху *осъзната основа* посредством овладяване на понятия.

Според психолозите формирането на речеви навици у детето в предучилищната възраст става по пътя на самонаучаването (Линдсей, Норман, 1974). В етапа на училищната възраст е невъзможно развитието на речеви навик без развитие на интелектуалните способности за възприемане и разбиране на действителността (Жинкин, 1972, с. 55, с. 128).

Изследователите в областта на методиката също признават необходимостта от осъзнато развитие на речта на обучаваните. Въз основа на теоретични обобщения се формират правописни и пунктуационни умения и „по такъв начин учениците трябва да се обучават и на уменията правилно, ясно, стилистично изразително да строят речта си“ (Капинос, 1985, с. 35).

И докато това безусловно е вярно за родноезиковото обучение, в чуждоезиковото обучение се приема с известни „угворки“. Обучението на мигранти е необходимо да се опира на понятия, усвоени в обучението по другия език, който владеят

(синоними, антоними, съществителни, прилагателни, глаголи и пр.).

В интензивното обучение също е заложена **система от понятия**, основаваща се върху лингвистичните характеристики на българския език. Като се има предвид метаезикът на езиковото обучение, се прави опит да се подберат и да се систематизират понятията, конкретно свързани с българския език.

Всяка система може да се разглежда като елемент на система от по-висок порядък, докато нейните елементи са системи от по-нисък порядък.

Интензивното обучение се основава върху микросистемата, образувана от понятието *български език* и свързана с други елементи на макросистемата от понятия в езиковото обучение (обучението по различни езици).

Изградените микросистеми от понятия за интензивно обучение са съобразени със следните основни положения.

Съществуват **връзка** и **зависимост** на българския език с по-общите понятия *език* и *реч*, както и с другите езици. Това изисква да се разкрият и понятия, които опосредстват тези взаимоотношения.

Социолингвистичната обусловеност на обучението по български език налага българският език да се поставя във връзка с понятията *междукултурна комуникация* и *речева ситуация* в процеса на междукултурната комуникация, както и с техни производни.

Редът на понятията в йерархичната система (и в макро-, и в микросистемите) се основава на дидактическото единство на общото и частното, при което от общото се достига до частното и от частното се достига отново до общото.

Мястото и функцията на обхванатите в интензивното обучение понятия са различни. Едни от тях се усвояват на емпирично, а други – на теоретично равнище. По-надолу (след представяне и на другите елементи на учебното съдържание) накратко ще покажем как това може да се постигне.

Другият важен елемент на учебното съдържание са уменията за **възприемане** и за **създаване на текстове на български език**.

С термина *умение* в психологията се означава владенето на сложна система от психически и практически действия, необходими за целесъобразна регулация в дейността заедно с намиращите се у субекта знания и умения (Обща психология, 1976).

Разбирането на елементарните действия на човека, който участва в речевото общуване, позволява да се открий отношението между речево и комуникативно умение.

Речевото умение е способност за извършване на операции в рамките на речевото действие с оглед на определена речева цел.

Комуникативното умение е способност за извършване на речеви действия в рамките на комуникативна дейност с оглед на неречева цел.

Такава постановка дава възможност комуникативното умение да се разглежда като сложна структура, която съдържа езикови, речеви и неречеви умения. С други думи, речевите умения са само елемент, звено в структурата на комуникативното умение.

Да се формира комуникативно умение, означава да се изгражда система от взаи-

мосвързани езикови и речеви умения, като се отчитат условията и задачите на общуването. На практика това са умения за възприемане и създаване на текстове. А такива умения за общуване не е възможно да бъдат изградени в няколко урока. Необходимо е те да бъдат развивани през целия системен курс по български език.

Формирането на рецептивни и на продуктивни умения се основава главно на спираловидния принцип в обучението. Първоначално на емпирично равнище учениците трябва да се подготвят за самостоятелно възприемане и създаване на текстове на български език. На следващ етап у тях се формира теоретична представа за езиковите средства на българския език и се развиват рецептивни и продуктивни умения във връзка с различни по жанр текстове. На ново, по-високо равнище от спиралата на обучението по-нататък теоретично се осмислят научните понятия и се разгръщат комуникативните умения на по-високите равнища на овладяване на езика.

Такова поетапно формиране на рецептивни и продуктивни умения се осъществява във взаимодействие с овладяването на други езици от обучаваните. С учебна цел може да бъде използван същият механизъм за развиване на комуникативните умения, както и в родноезиковото обучение в България (Пенкова, 2001², с. 44-46). Комуникативното умение, което трябва да бъде формирано у ученика като краен резултат, се разчленява на структурообразуващи звена:

- звено на *неречевите умения*;
- звено на *общотекстовите умения*;
- звено на *стилови умения*;
- звено на *езиковите умения*.

Чрез анализиране и конструиране на различни учебни ситуации, в които се отразяват естествените условия на общуването, у учениците се изграждат умения за отчитане на сферата (обстановката), в която протича речевата комуникация на участниците в нея, на целта на общуването и пр. Това се осъществява най-напред в обучението по първия език, изучаван от обучаваните, който най-често е официалният език на страната, в която са живели до пристигането си в България. В обучението по български език у тях се доизграждат целенасочено умения за ориентиране в типовата ситуация на общуване в българска среда, с български участници в общуването. Разновидности на ситуациите се конструират с участници в общуването от различни народности и с межкултурен контекст. Звеното на *неречевите умения* е общо с тези умения в другите езици, които обучаваните изучават.

Звеното на *общотекстовите умения* също започва да се изгражда в обучението по първия език, който са изучавали обучаваните. Отработването на общите умения за работа върху текст (например умение да се определя темата на текста, умение да се разкрива основната идея на текста и т.н.) се конкретизира на емпирично равнище в текстове на български език с различен жанр.

В обучението по български език системно и целенасочено започва да се изгражда звеното на *езиковите умения*, в които се отразява спецификата на системата и структурата на българския книжовен език. На базата на металингвистични знания за същността на езиковите единици, придобити в обучението по първия

език, обучаваните най-напред на емпирично равнище откриват езиковите средства на българския книжовен език в готови адаптирани текстове и усвояват техните функционални характеристики в българската реч. Едновременно с това те правят опит да използват езикови средства в свои текстове в различни комуникативни ситуации. На по-висок етап от обучението обучаваните преминават към теоретично осмисляне и осъзнато използване на езикови средства.

Стиловите умения се формират на по-високите равнища на овладяване на езика. Това са предимно умения, свързани със стилистично-структурните особености и жанровите черти на текстовете.

Уменията от различните звена в структурата на рецептивното комуникативно умение (рецептивните умения) се изграждат и се развиват в процеса на слушане и четене, а продуктивните умения – в процеса на говорене и писане.

Слушането е особено важна дейност, която понякога се пренебрегва в родноезиковото обучение в училищата в България, приема се, че тя е необходима повече за обучението по чужд език.

Слушането е в основата на развитие на другите видове речеви дейности. Мигрантите в България имат възможност да слушат автентична българска реч, макар че в семейството, в мигрантската общност, тази употреба е твърде ограничена. Необходимо е в интензивното обучение да се използват специални задачи за слушане с разбиране, които изискват в тях да се включат диалози от разговорно-битовата сфера, както и научнопопулярни, художествени и други видове текстове. Текстовете за слушане се представят по

разнообразни начини – аудиозаписи, разказване или четене от преподавателя или от обучаван в групата, устно общуване между обучаваните в учебна комуникативна ситуация, рецитиране и пр.

Работата по развиване на уменията за слушане може да бъде осъществявана и на отделни стъпки, свързани с тълкуване на значението на думи, ситуации, поставяне на въпроси и задачи, насочващи вниманието при слушане и др.

Умението да се слуша внимателно и да се разбира текстът започва да се изгражда още в началото на обучението и продължава през всички по-нататъшни етапи.

Насочеността на слушането с разбиране е към фактическото съдържание и основната мисъл на текста, към създаване на въображаеми зрителни образци, емоционално въздействие, съпреживяване.

Развиването на **уменията за четене** е неделима част от по-общата задача да се формира и развие интерес към четенето на книги на български език. В съвременните условия, когато обучаваните (особено подрастващите) изпитват непрекъснато въздействието на телевизията, киното, интернет, е изключително важно да се формира у тях нагласа за четене, да се изгради вкус към литературните творби.

На началното равнище на овладяване на езика се работи с адаптирани текстове, но на по-високите равнища в уроците по български език не бива да се избягва четенето на автентични художествени, научнопопулярни, делови и медийни текстове. Необходимо е постоянно да се отделя време за самостоятелно четене (наум) на непознати текстове или за обсъждане на прочетеното, за работа върху произноше-

нието, за изразителното четене, за четене по роли и т.н.

Непрекъснато се усъвършенстват уменията за четене, развива се читателският интерес към българската художествена литература и народното творчество. Четат се откъси от приказки, разкази, стихотворения, басни, гатанки, пословици.

При четенето с разбиране работата над текста е насочена към фактическото съдържание и причинно-следствените връзки, към общия смисъл и основната мисъл в текста; средствата за официално-делова информация, за емоционална окраска и художествена изразителност.

Четенето на глас развива правоговорните умения, спазването на интонацията в изречението, разделяне на изреченията на смислови части с помощта на паузи. Изграждат се умения да се предава настроението, да се въздейства на въображението на слушателя.

Четенето наум развива уменията да се обхваща с един поглед думата и свързаността ѝ с другите думи в текста. Обучаваните се учат бързо да търсят в текста посочените елементи – дума с правописна особеност, пунктуационен знак, абзац и пр. Изисква се оптимален за възрастта темп за четене на глас и наум.

При **говоренето** се работи върху произношението, като особени трудности се срещат при произнасянето на звукове (фонемни), които липсват в първия език, който мигрантите са овладели – например [ъ]. Още по-трудно е на преподавателя, когато трябва да работи с обучаваните за преодоляване на това, което погрешно е усвоено.

Работата за изграждане на **уменията за писане** заема съществено място в учеб-

ния процес по български език. Мигрантите, които познават и използват кирилицата в първия овладян език, е необходимо да осмислят различията в правописната система на езиците и да усвоят правописните правила на българския книжовен език. Там, където обаче обучаваните са започнали своето огромяване на латиница, процесът на адаптиране към кирилицата понякога е доста продължителен. Влиянието на латиницата е силно, особено когато и писането при работа с компютър също е на латиница.

Казано обобщено, поэтапното формиране на рецептивни и на продуктивни умения в обучението по български език позволява езиковите средства да се овладяват не „изобщо“, като абстрактен код, а като речево поведение, което се проявява в контекста на ситуации от живота.

Межкултурни ситуации и отношения, чрез които учениците се подготвят за межкултурна комуникация, също се включват в учебното съдържание. Това са межкултурни комуникативни ситуации, свързани със:

– *всекидневния живот на българите и междуличностните отношения; норми на поведение в обществото във връзка с храненето, гостуването, подаръците и пр.;*

– *българския речев етикет и български специфики в езика на тялото;*

– *български исторически събития и географски забележителности и отношението към тях;*

– *съвременни културни събития и отношението към тях;*

– *културните традиции на българския народ; отношение към български народни обичаи и ритуали, свързани с християнските празници.*

Казаното дотук за учебното съдържание може да бъде подкрепено с пример реализиране на учебното съдържание в интензивни курсове по български език. Обучението се осъществява на два етапа.

Първият етап на обучението в интензивния курс се провежда с цел да се постигнат резултати на равнище A_1 и A_2 . На *емпирично ниво* учениците овладяват лексикални и граматични средства, което служи като основа за формиране на умения за разпознаване и анализ, за подбор и комбинация на тези езикови средства в

процеса на общуване на български език при осъществяване на четирите типа дейности – *слушане и говорене; четене и писане*.

На равнище A_1 се предлагат речеви теми, във връзка с които се изграждат диалози, развиват се умения да се слуша и говори, да се чете и пише и се полагат основите на межкултурната комуникация: „Българската азбука“, „Запознаване“, „На автогарата“, „В общежитието“, „Обядът“, „В пощата“, „На разходка из София“, „На гости“, например:

Таблица 1. Равнище A_1

Лексикално-тематична прогресия	Грамматична прогресия
1. Българската азбука Поздрави.	Букви и звукове. Ударение. Изговор и правопис на звучни и беззвучни съгласни. Главни и малки букви.
2. Запознаване Думи за означаване на народност.	Въпросителни изречения с въпросителните думи <i>как, откъде, кой, какъв, какво, колко</i> . Сегашно време на глагола СЪМ . Лични местоимения.
3. На автогарата Думи за изразяване на учтивост.	Въпросителни изречения с <i>ли, дали</i> . Учтиви форми. Сегашно време на глагола: <i>искам / отворям</i> . Кратки форми на личните местоимения.
4. В общежитието Думи за означаване на числата от 1 до 10 и за означаване на предмети в стаята.	Показателни местоимения. Съществително име – род и число. Членуване на съществителните имена – <i>тази стая – стаята</i> .
5. В ресторанта, в кафенето. Думи за означаване на числата от 11 до 100 и за означаване на часа. Български ястия.	Глаголът ИМАМ (нямам) / ИМА (няма). Сегашно време на глаголи от I спрежение (<i>желая, желаяш</i>). Повелителни глаголни форми (<i>донеси, донесете</i>).
6. В пощата Думи за означаване на числата от 101 до 1000; за означаване на парите.	Род и число на прилагателните имена. Съгласуване на прилагателно и съществително име.

<p>7. В града, на улицата. Адрес. Думи за означаване на цветовете; на месеците; на датата.</p>	<p>Числителни редни имена. Изрази с <i>трябва/може</i>.</p>
<p>8. Градски транспорт. Превозни средства. Думи за означаване на посоките за движение.</p>	<p>Наречие (бързо / бавно). Предлози за посока. Предлогът <i>с/със</i>. Сегашно време на глаголи от второ спрежение.</p>
<p>9. На гости Дните на седмицата. Наименованията на цветята.</p>	<p>Бъдеще време на глаголите. Отрицателно-повелителни форми. Употреба на наречия за означаване на време.</p>

Както се вижда от таблицата, **лексикалният минимум** обхваща думи и изрази за означаване на поздрав; народности и професии; за означаване на числата от едно до един милион, за означаване на часа и на българските пари. Включват се думи и изрази за изразяване на учтивост, за означаване на датата и посоките за движение, на месеците и сезоните, на цветовете, дните на седмицата, названията на цветята, наименования на български ястия.

Граматичният минимум, който се усвоява на емпирично равнище, обхваща: род и число на съществителните имена, членуване, бройна форма на съществителните от мъжки род, единствено число, които не са лица, съществителни имена от женски род с нулево окончание. Прилагателните имена се включват с категориите род и число, а от местоименията – с именителни и винителни форми (пълни и кратки) на личното местоимение, показателно местоимение (за лица и предмети). Емпиричните познания за глагола се свързват с формите на спомагателния глагол *съм*, сегашно време на глаголи от трите спрежения, спрежение на глаголите *ям, дам*, императивни глаголни форми; бъдеще време на глагола; отрицателни

форми на глагола (бъдеще време), императивни отрицателни форми, безлична употреба на глаголите *има* и *няма*. Упражнява се употребата на предлози с глаголи за движение. На синтактично равнище се включват въпросителни изречения (образувани с въпросителни думи и с частицата *ли*); употреба на конструкции с *може да* и *трябва да*.

Минимумът на фонетично равнище обхваща звукове и букви, ударение; изговор и правопис на звучни съгласни; правопис на частиците *ли* и *не*; правопис на предлозите *в/във* и *с/със*. На това равнище подчертано се работи върху правописа и правописа.

Без да е необходимо да се изтъква специално теоретичната същност на граматичните понятия, обучаваните усвояват функцията на езиковите средства в условията на диалог. Специфичното е, че това става винаги въз основа на сравнението на определени изрази на български език с техните съответствия на другия език, който владеят обучаваните.

Учениците се запознават с българската азбука, като я сравняват с азбуката на езика, който владеят. Те откриват приликите и разликите. При сравняване с латиницата важно е да се открият еднаквите

букви, а при сравняване с кирилицата (на другия език) акцентът се поставя върху различните букви. Звуковете се усвояват, като се акцентира на различното звучене на звуковете в двата езика. На емпирично равнище обучаваните се запознават с българското ударение, с изговора на българска лексика. Характерно е, че още в първите уроци те усвояват правописни особености на българския език.

Въз основа на тематичния принцип се усвояват лексика и граматика на емпирично равнище. Например по темата „**Запознаване**“ обучаваните усвояват думи, означаващи народност и професия. На емпирично равнище научават как се образуват въпросителни изречения от типа: *Как се казваш?; Какъв си по народност?; Кой е този?; Какво е това?* В диалог по тази тема се усвояват именителните форми на личните местоимения и сегашните форми на глагола *съм* чрез конструкциите *аз съм сириец, ти си ученик, той е учител, тя е учителка и пр.*

По темата „**На автогарата**“ се усвояват учтиви форми и въпроси с въпросителни думи и с ли от типа: *Закъде пътувате?; И Вие ли пътувате?* Отговорите на въпросите: *Пътувам за България; Отивам в София /във Варна/ на автогарата* – позволяват да се овладее на емпирично равнище употребата и правописа на някои предлози. В диалозите по тази тема обучаваните изразяват сегашни действия с пълнозначни глаголи (*искам, желая*), научават се да използват винителни форми на личното местоимение: *мене ме, тебе те*.

Във връзка с темата „**В общежитието**“ обучаваните се научават да броят от едно до десет. На емпирично равнище започват да разбират и използват словосъчетания

с един, една, едно/много – много столове /два стола. Сравняват български изрази и изрази на другия език, който владееят. Когато езикът за сравнение е неродствен (като английски) и в него думите не се различават по род, тогава е необходимо да се постави акцент върху различието. Подходящо е тук да се обърне внимание и на членуването, чието усвояване се оказва доста продължителен процес.

Темата „**В ресторанта, в кафенето**“ позволява да се научат числата от 11 до 100, както и да се пита и отговаря за часа (*Колко е часът?, Часът е ...*). Обучаваните се запознават с български ястия, като се правят сравнения с българските традиции. В речеви ситуации с храненето като предмет на общуване се разбират и използват безличните глаголи *има/няма* и личните форми *имам/нямат*, както и сегашните повелителни форми на глаголи като *ям, ядеш, яж!, яжте!*

Числата до хиляда се заучават по темата „**В пощата**“. Бройни и редни числителни имена се усвояват на практика при запознаване на обучаваните с българските пари и чрез означаване на датата. Някои наречия се усвояват чрез научаване на посоките (*ляво, дясно*). При формите за род и число на прилагателните имена се обръща внимание на общото понятие за означаване на признак на предмет при сравняване с друг език, където няма форми за род. В диалози по тази тема се обръща внимание на словореда и бройната форма в словосъчетания числително + прилагателно + съществително от мъжки род, единствено число от типа *два малки плика*.

Възможност да се научат българските названия на месеците и сезоните, както

и названията на цветовете, дава темата „В града, на улицата. Адрес“. Акцентът се поставя върху различните названия на месеците. Запознаването със забележителности в българската столица позволява да се разширяват възможностите на обучаваните за межкултурна комуникация. По тази тема се включва и възприемането и използването на съществителни имена от женски род с нулево окончание (*една есен, една нощ, една радост*). На емпирично равнище се включват и по-сложни конструкции в българския език, които се образуват с *трябва* и *може, хайде* и *нека* (*трябва/може да отида, да отидеш ... хайде/нека да погледна, да погледнеш*).

По темата „Градски транспорт. Превозни средства“ се усвояват думи за означаване на превозни средства, за означаване на посоките за движение. Упращява се употребата на наречия (*бързо/бавно*). На емпирично равнище се използват предлози. На рецептивно и продуктивно равнище се усвояват глаголни форми в сегашно време, второ спрежение.

Да се научат названията на дните на седмицата и названията на цветята може да стане по темата „На гости“. Приликите се изтъкват при сравняване с неродствен език. Изразяването на бъдещи действия

с формите на бъдеще време на глагола също се усвоява чрез сравнителен анализ.

Развиването на езиковия усет за видовете глаголни двойки *нося* – (*да*) *донеса* на практика е доста трудно за ученици, които владеят друг (неродствен) език, в който семантичните разлики не може да се установят при сравняване – на българските видови глаголни двойки няма съответна двойка глаголи в другия език. По посочената тема също се разбират и използват в диалози и някои положителни и отрицателни повелителни глаголни форми.

На равнище A_2 се предлагат темите: „Магазини“, „Хоби, развлечения, свободно време“, „Пред картата на България“, „Моята работа /моего училище. Професии“, „Време. Сезони. Природни явления“, „В мрежата (интернет). Вестници, списания“, „Пред картата на Европа“, „На лекар. Здраве“, „Общински и държавни институции (община, МВР, Бюро по труда, социални служби)“, „Лични документи“, „Пари. Банки. Обмяна на валута“. Във връзка с тези теми се развива лексикално-тематичната и граматичната прогресия (Таблица 2).

Таблица 2. Равнище A_2

<p>10. Магазини Мерни единици: килограм, метър. Думи за означаване на плодове и зеленчуци.</p>	<p>Бройна форма на съществителните имена. Конструкцията <i>На мене ми трябва ...</i>; Такъв/такава; (<i>Да</i>) <i>дам, (да) дадеш, дай!</i></p>
<p>11. Хоби, развлечения, свободно време.</p>	<p>Притежателни местоимения.</p>
<p>12. Пред картата на България</p>	<p>Кратки форми на притежателното местоимение. Свой/си.</p>

13. Моята работа /моето училище. Професии.	Степенуване на прилагателни имена и наречия (по-голям, най-голям, по-добре...); колкото /отколкото; конструкции <i>Магазинът е затворен/затворено е.</i>
14. Време. Сезони. Природни явления.	Безлични конструкции (<i>вали, гърми...</i>); Правопис на прилагателни имена <i>каменен – каменна / ароматен – ароматна.</i>
15. В мрежата (интернет). Вестници, списания.	Отглаголно съществително (търся – търсене); фразеологизми.
16. Пред картата на Европа	Минало свършено време.
17. На лекар. Здраве.	Минало несвършено време. Учтиви форми.
18. Общински и държавни институции (община, МВР, Бюро по труда, социални служби).	Сложни именни названия. Предлози и съюзи.
19. Лични документи	Съвместна употреба на глаголни времена. Възвратна форма на глаголите.
20. Пари. Банки. Обмяна на валута.	Сравняване на числа. Наклонение на глагола – изявително, повелително, условно.

Лексикалният минимум на това равнище обхваща мерни единици: килограм, метър; думи за означаване на пътуване и превозни средства; роднински имена; административна лексика; думи за означаване на културни и исторически събития; природа и природни явления и пр.

Граматичният минимум при изучаване на имената се свързва с умалителни съществителни имена; мъжколична форма на бройните числителни имена; членуване и степенуване на прилагателни имена. Местоименията са обхванати с дателни форми на личните местоимения; притежателни местоимения – род, число, членуване; възвратни лични и възвратни притежателни местоимения (пълни и кратки форми); показателни местои-

мения (за признаци); неопределителни, отрицателни относителни, обобщителни местоимения; падежни форми на възприсителните, неопределителните и отрицателните местоимения. Във връзка с глагола акцентът се поставя върху минало свършено и минало несвършено време; форми на глагола *дам*; страдателен залог на глагола (някои възможности). Неличните глаголни форми са застъпени чрез образуване на отглаголни съществителни имена. От неизменяемите части се включват предлози *от – до*; наречия (за време, за място, за количество). На синтактично равнище се обръща внимание на безлични изречения от типа *Затворено е.*

Минимумът при усвояване на правописа и правописа включва работа по

произношението на българските звукове, както и акцент върху правописа на думи с изпадане и вмъкване на **ъ** и **е**; на прилагателни, които завършват на *-ен* (писане на двойно *-ен*).

Мерните единици (*килограм, метър*) се научават при възпроизвеждане на диалози по типови ситуации на тема „**Магазини**“. На емпирично равнище се усвоява мъжколичната бройна форма на числителните имена и съчетаването ѝ с множественото число на съществителните имена, които означават лица (*двама/трима мъже*). Значението на показателното местоимение за признаци (*такъв, такава*) се разбира и се използва в диалози по същата тема. Обучаваните разпознават и употребяват сегашни и повелителни форми на глагола (*да дам, да дадеш; дай!*, конструкции, образувани от дателни падежни форми на личните местоимения + *трябва* (*на мене ми трябва, на тебе ти трябва*).

Общопотребявана културна лексика се усвоява в ситуации, свързани с културни събития. Специфични думи за българската културна лексика учениците научават по темата „**Хоби, развлечения, свободно време**“. Открояват се смислови различия между деятелни и страдателни конструкции (актьорът играе / пиесата се играе). Разбират на емпирично равнище значението на възвратното лично местоимение себе (си) чрез израза *имам в себе си* и в съответния контекст. Осмислят общото в значението на изрази като: *театърът е нов – новият театър*.

От представените примери може да се обобщи, че лексикални, граматични и фонетични средства на езика се усвояват по определена тема. Знанията за отделни характеристики на имена, глаголи, местоимения и неизменяеми части на речта се

включват по всяка тема за речево общуване и функционират в диалогична реч, в която се отразява естествена житейска ситуация. Изучаването на граматичните факти се основава на граматичен опит, придобит по първия език или на друг език, който владее обучаваният. Правописни и правоговорни норми на българския книжовен език също се усвояват на емпирично равнище.

Вторият етап на обучението в интензивни курсове се основава на теоретично осмисляне на езикови факти и закономерности и овладяване на специализирана лексика. Обучението се провежда с цел да се постигнат резултати на равнище B_1

Усвояването на граматичните понятия става в процеса на речта, акцентът се поставя върху изясняването и употребата им в българския език. Осмислянето на понятията се основава на вече абстрахираните признаци на равнището на метаязика, което се очаква да е станало в обучението по първия език, който се владее от обучаваните.

В интензивните курсове за по-високите равнища езикът се усвоява с подчертано комуникативна цел. Особено внимание се обръща на продуктивните дейности.

Овладяването на българския език на по-високите равнища не са предмет на настоящото изложение.

Важно е да се подчертае, че усвояването на учебното съдържание по български език на всяко от равнищата е необходимо да се осъществява при оптимално взаимодействие с обучението по съответния друг език, който се владее от обучаваните, и при отчитане на различната степен на владене на езика, от която мигрантите започват системно да се обучават на български език.

5. Методи на обучение

Комуникативните умения, т.е. уменията за възприемане и за създаване на текстове, се формират и се развиват в процеса на речевата дейност. А за речева дейност може да се говори само ако се разглежда речта в рамките на дейността на общуването (Капинос, 1979). Става дума за това, че речта не е самоцелна, мотивът за речта не е чисто речев, а винаги е нещо, което е извън пределите на езика и се намира в областта на дейност от по-висок порядък – комуникативната. Ето защо не е възможно да се изграждат комуникативни умения, без да се отчитат подбудите за речевия акт, вътрешните мотиви и импулси за пораждането на речта. А за тяхното формиране са необходими методи, в които се моделират мисловни операции, свързани с мотивацията на речта или със самата реч като процес и като продукт.

В методиката на чуждоезиковото обучение са известни различни класификации. Разгледани в исторически план, при методите в чуждоезиковото обучение се забелязва водещата роля на един метод в определен период от време. Разработен още през XIX век, граматико-преводният метод има значение и до днес в някои случаи (например при обучението по класически езици). В зависимост от ак-

центите в целите от началото на XX век последователно водещо значение имат: директният метод, аудиолингвалният с неговото продължение като аудиовизуален, смесеният метод. Комуникативният и межкултурният подход в чуждоезиковото обучение през последните десетилетия на XX и началото на XXI век променят до голяма степен и методите на обучение (Стефанова, 1999, с. 21-31).

През последните години у нас има приложение идеята за междуезиковото разбиране, която се свързва с метода „ЕуроКом“ (вж. Шопов, 2009). Тази идея се развива в различни изследвания, насочени към една от трите групи езици: *романски, германски и славянски* (съответно ЕуроКомРом, IGLU и ЕуроКомСлав).

Като цяло междуезиковото разбиране не се ограничава само до езици, принадлежащи към едно и също езиково семейство. Съществуват проекти, които се основават на схващането за необходимостта от трансфер на стратегии в рамките на общите интерпретативни процеси, придружаващи всяка комуникация, както и насочени към междуезиковото разбиране и подготовка на учителите по езици в ролята им да подпомагат учениците си при трансфера на знания от един език към друг.

5.1. Специфика на методите и техниките на обучение

В дидактиката методите на обучение се разглеждат като начин на обучение. Когато обаче те се интерпретират не само като вид външна дейност, а като начин на мислене, предложен на учащи-

те се от страна на учителя, тогава може оптимално да се разкрие смисълът на учебната тема, да се установи нейното съдържание, да се формират навици и умения.

Разбирането на метода като *вътрешна мисловна дейност със свои външни прояви* позволява да се открият методите на взаимодействие между преподавател и обучавани. Така интерактивните методи на обучение може да се изведат от двуполюсната схема – традиционни и интерактивни (разбирани като модерни) и да се включат в една обща класификация на методите.

Разбирането за метода като конструктор дава основание да приемем класификацията на **индуктивни** и **дедуктивни методи** на обучение, които имат различни форми на външно проявление – лекция, беседа, самостоятелна работа и пр. (вж.: Пенкова 2013). Всяка от тези форми се реализира чрез разнообразни техники на обучение. В интензивното обучение по български език акцентът се поставя върху **комуникативните техники** за овладяване на езика.

Може да се определят някои особености на индуктивните и на дедуктивните методи в интензивното обучение по български език.

■ Прилагани като начини на мислене (вътрешна дейност на човека), индуктивните и дедуктивните методи на обучение може външно да предизвикат специфична дейност. Възприемат се и се репродуцират знания или готови (чужди) текстове. Те предопределят и специфична продуктивна дейност. Макар и лично-субективна по своя характер, в нейните продукти (текстове) се отразява междукултурната комуникация, което определя и спецификата в насочеността на метода (да се проучат и отразят по подходящ начин елементите на културата и странознанието при изучаване на българския език).

Специфичното в методите се изразява и в насочеността на наблюдението като техен структурен компонент. Наблюдението може да се извършва както върху лингвистични факти, така и върху факти и явления от извънлингвистичната действителност. Особено важна е ролята на втория вид наблюдение, което е основа за продуктивна дейност.

■ Анализът е двупланов: търси се не само функционалната стойност на езиковите средства в текста, но и тяхната културна оцветеност.

■ Методите на обучение винаги се съчетават с дидактическото средство **текст**. Работата върху текст е напълно закономерна, тъй като целта е да се формират умения за възприемане и създаване на текстове (независимо от етапа на тяхното формиране – по-ранен или по-късен).

Индуктивният метод предполага движение на мисълта от частното към общото. Чрез него се формират главно продуктивни умения, като се върви от наблюдаването на факти и явления от българската действителност до синтезираното им отразяване в цялостен текст с подходящи изразни средства.

Дедуктивният метод предполага движение на мисълта от общото към частното. Прилага се предимно за формиране на рецептивни умения, като анализът се извършва на цялостния текст с цел да се достигне до отделните езикови средства.

Индуктивният и дедуктивният метод могат да влизат в тесни взаимоотношения, като се образуват комбинации между индукция и дедукция. Тези комбинации в най-голяма степен отразяват естествения ход на мисълта на ученика и на учителя. Ето защо е закономерно в практиката да

се използват по-често **комбинираните методи** (индуктивно-дедуктивни, дедуктивно-индуктивни).

Като вътрешна мисловна дейност всеки метод има свои **външни прояви** – реализира се външно като **лекция, беседа, самостоятелна работа** и т.н. Свободното владение на рецептивни и продуктивни умения изисква всъщност цяла редица от комбинации на индукция + дедукция + индукция + дедукция и т.н. Например отделни факти от действителността се обобщават, при тяхното отразяване се разчленяват със средствата на езика, езиковите единици отново се обобщават в цялостен текст, който отново се разчленява с цел да се редактира и усъвършенства, и т.н.

За да се осъществи пълен цикъл на речева дейност предаване – възприемане в учебни условия посредством конкретния езиков код (българския език), се имат предвид общите особености на комуникацията. Търсят се такива форми за реализация на комбинираните методи, които дават възможност в учебни условия да се осъществява межкултурна комуникация.

Най-често в обучението се използва **индуктивната беседа**, тъй като от отделните примери се обобщават признаците на новото понятие и се развиват комуникативните умения на обучаваните в процеса на общуването им с преподавателя.

Лекцията в обучението се използва рядко. В уроците по-скоро се включват елементи под формата на презентация на учителя с цел да представи нагледно личности или събития, свързани с българското културноисторическо наследство.

Самостоятелната работа например като реализация главно на комбини-

раните методи намира приложение често при развиване на рецептивните и на продуктивните комуникативни умения. Целта е обучаваните да свикнат не само самостоятелно да решават поставения проблем, но и да откриват проблема и самостоятелно да го формулират.

При организиране на самостоятелна работа е необходимо да се спазват някои условия:

- да се определя от преподавателя репродуктивна или изследователска ще бъде самостоятелната работа;
- да се дава възможност за избор на системата от задачи;
- да се прави проверка, като се отчитат индивидуалните постижения в зависимост от вида на самостоятелните задачи;
- да се редактират лексикалните, граматичните, правописните и пунктуационните грешки.

В самостоятелната работа се използват **нагледни и технически средства** (работа с речник, справочни материали, касетофонни записи, интернет и т.н.). Особено важно значение имат:

• **Учебникът и учебните тетрадки и други помагала**, в които винаги обучаваните може да намерят обобщена характеристика на понятията от системата на българския език, както и операционни схеми за възприемане или създаване на текстове от различни жанрове, обяснение и тълкуване на лексикални и граматични значения на думи и изрази.

• **Записите на диск**, материалите от **вестниците, телевизионните и радиопредаванията** и др. са използвани като дидактично средство, тези източници помагат на обучаваните да развиват рецептивните си

умения (да се саморазвиват). Аудио- и видеозаписите, които те сами правят на факти и събития от обществената действителност, на разговорите си с интересни за тях личности, им служат като работни материали за създаване на различни по жанр текстове.

- *Реферирането* на научна литература – предназначението може да е свързано с подготовката за учебно занятие.

Влизането в роли (ролеви игри) е друго проявление на *комбинираните методи*. То дава възможност в учебни условия да се осъществява пълен цикъл на речева дейност, като се отчитат особеностите на межкултурната комуникация. Едни от обучаваните влизат в ролята например на журналисти, други в ролята на писатели, актьори, спортисти, работници, лекари, учители и т.н. – хора с различни професии и възраст, с които журналистите общуват, за да съберат материал за своите медийни текстове. Някои от обучаваните стават редактори, чиято задача е да редактират готовите материали, група обучавани могат да представят масовата аудитория, за която са предназначени медийните текстове.

Необходимо е преподавателят да има предвид определени изисквания.

- ✓ Идентифицират се разбираемо за обучаваните *целите* на обучението – защо се предлага използването на дадена игра.

- ✓ Определят се *ролите* и *начинът*, по които те ще бъдат разпределени.

- ✓ Дават се *сигнали*, които обявяват началото и края на ролевата игра.

- ✓ Написва се *сценарий* с по-подробно или по-общо изясняване на ролите.

- ✓ Изготвят се *материали*, които ще улеснят обучаваните в успешното участие в ролевата игра.

Комбинираният метод в това свое проявление дава възможност да се осъществява комплекс от задачи на обучението: да се развива речевата култура на обучаваните, да се обогатява въображението им, личността да даде израз на убежденията си, на социалната си активност. Позволява на преподавателя да разбере до каква степен обучаваните умеят да отстояват своя позиция в живота, доколко могат да се опират на социалния си опит. Казано обобщено, съчетаването на индуктивния с дедуктивния метод разкрива широки възможности за ефективно търсене на разнообразни техни външни проявления.

При *симулационните игри* се пресъздават по своеобразен начин обществените процеси, където съществена черта е съперничеството. Специфичното в интензивното обучение по български език е, че се подбират межкултурни ситуации, във връзка с които ще бъде симулационната игра, а уменията, развивани от участниците в симулацията, са необходими, за да се осъществи межкултурна комуникация.

Стъпки при симулационните игри:

- *Конкретизират* се съществените черти на симулационния процес и се установява същественият конфликт в процеса.

- *Определят* се времето, мястото и условията, в които протича действието, характеристика на ролите.

- *Подготвят* се физическите условия и отделните етапи на симулацията.

- *Провежда* се симулацията и се обсъжда симулационната игра.

Като форма на външна реализация на комбинираните методи в интензивното обучение по български език намира при-

ложение и т. нар. **Бреинрайтинг (писмен Бреинсторминг)**. Осъществява се колективно, като се търсят отговори по определен въпрос за кратко време. Използва се при решаване на проблеми с помощта на събрани и обсъждани идеи. Осъществява се на два етапа.

На *първия етап* алгоритъмът за работата е:

- Всеки участник взема по един празен лист и на масата пред всички участници остава още един празен лист.

- Всички участници записват по една идея. Който първи е готов, оставя своя лист и взема празния лист, където записва друга своя идея. Вторият, който завърши, оставя своя лист и взема листа на първия участник, където записва своята нова идея, и т.н.

На *втория етап* се прилага следният алгоритъм:

- Групите систематизират и класифицират идеите.

- Всяка група чете и обсъжда идеите с другите групи.

Препоръките за работа, които дава преподавателят, са:

- *Пишете всичко, което ви идва на ум.*

- *Не критикувайте идеите на другите участници.*

- *Дайте свобода на въображението си.*

- *Вземете някои идеи на другите участници и ги усъвършенствайте.*

В края преподавателят трябва да постави още една задача:

- Проверете написаното и редактирайте грешките (лексикални, граматични, правописни, пунктуационни).

Моделирането (индуктивно и дедуктивно) се съчетава най-често със самостоятелната работа. Моделът слу-

жи на обучаваните като инструмент на познание, може да бъде в графичен или словесен вид. Характерна особеност на моделите е, че и графичните модели обикновено съдържат модели на словесно изображение.

- **Моделиране на ситуации.** При индуктивно моделиране на ситуация по дадени елементи обучаваните правят модел на ситуация (речева ситуация) във вид на схема, таблица. При дедуктивното моделиране те разчленяват на части, например модели на научна ситуация, за да достигнат до отделни извънезикови характеристики на текста. С такива техники у учениците се развиват умения за разпознаване и употреба на кохерентните средства в текста.

- **Моделиране на изложения (текстове).** Моделът на изложение (например научен текст) не е текст-образец, текст-еталон, а е или план, или композиционна схема, или алгоритъм на операциите. Създаването на текст по готов план или по операционна схема, съставянето на план или операционна схема на научен текст са техники, в които се съчетава индукция с дедукция в рамките на моделирането. Възприемането или създаването на текст по даден алгоритъм на операциите или създаване на такъв алгоритъм е особено ефективна техника за развитие на комуникативни умения. Този модел съдържа всички стъпки (операции) в определена последователност, които обучаваните трябва да преминат, за да възприемат или създадат научен текст.

- **Аналогия** е техника, която помага за усвояване на новите понятия чрез съпоставяне на неизвестна информация с

известна. По аналогия може да се търси отговорът на задача (*Продължете реда с ...*); може да се представи схема – показва се на обучаваните как да изобразят отношения. Преподавателят разяснява принципите на даден модел, а след това обучаваните сами правят схематични аналози.

Чрез **визуализиране** може по-лесно да бъдат запомнени някои събития и факти.

- Една от използваните техники за визуализиране е изработването на *картинен разказ на дадено събитие*, където участниците последователно по отделни картинки описват важни според тях моменти.

- Полезна техника за визуализиране е разработването на *карта на ума*. Тя дава възможност за визуално разработване на межкултурни ситуации – като се използват рисунки, снимки, символи, лозунги, пословици. Може да се направи карта на населено място в България – с всички главни институции. Интересна дейност е и изработването на родословно дърво за означаване на думи и изрази, свързани с рода и семейството.

- Занимателна техника е т.нар. *асоциативен облак*. В средата се поставя в рамка понятието/проблемът, което/който трябва да се опише, и около него се рисува или се използва дума, за да се обозначи проблемът.

- *Рисуването или разглеждането на фотографии* е винаги конкретен процес, при който обучаваните не само насочват вниманието си, но и развиват способности за разбиране на другите. Предлага възможности за съставяне на диалози.

Както бе отбелязано по-горе, всички

форми на външно проявление на индуктивните, на дедуктивните и на комбинираните методи на обучение могат да се реализират чрез разнообразни техники, някои от които имат по-ярко изразена комуникативна насоченост.

Комуникативните техники за овладяване на български език в интензивното обучение на мигранти в България съответстват на четирите типа речеви дейности: *слушане и говорене; четене и писане*. Подбират се с оглед на целите на обучението.

Чрез устното общуване се стимулират двете дейности – *слушане и говорене*. Прилагат се техники, свързани с тълкуване на значението на думи, на ситуации, поставяне на въпроси и задачи, насочващи вниманието за слушане, за редактиране на лексикални и граматични грешки, за отговаряне на въпроси, участие в диалози и др. Уменията за говорене на обучаваните се развиват, като се осъществява от преподавателя целенасочена лексикална работа, обяснява се значението на непознати думи и се обогатява речникът с лексикални синоними. Развиват се и уменията за самоконтрол на речта.

- *Участие в диалози, съставяне на диалози или попълване на диалози* (по предложен модел, по предложена тема) са техники, които се използват най-често за развитие на устната реч на обучаваните.

- *Техники за водене на дискусия* се прилагат, когато се провокират проблемни ситуации, свързани със създаване на устен текст. Разчита се на уменията на обучаваните да създават аргументативен текст (речевите механизми са общи за различните езици), като формулират

теза и привеждат доказателства. Важно е преподавателят да следи за допусканите лексикални и граматични грешки и своевременно да изисква обучаваният сам да коригира речта си.

Чрез двете дейности **четене** и **писане** обучаваните усвояват българската писмена реч. Препоръчват се техники за четене и на глас, и наум, за търсене и откриване в текста на посочени елементи – дума с правописна особеност, правописна грешка, ключова дума.

- **Ключови думи** – техника, която се използва за реализиране на смисъла на определена дума, базирайки се на смисъла на текста. Необходимо е да се определи лексикалното значение на думата, а след това – значението на същата дума в текст.

- **Попълване на думи в текста.** Преподавателят предлага на всеки участник различен текст, в който липсват няколко думи. След това той чете липсващите думи, а съответният участник попълва в своя текст подходящите думи.

5.2. Система от упражнения за развиване на комуникативни умения

Индуктивните и дедуктивните методи в обучението се реализират и чрез **упражненията**, които имат особено значение при формиране и развитие на комуникативни умения. Обикновено се осъществяват като самостоятелна дейност.

В изложението предлагаме **система от упражнения** за интензивно обучение. Основанията за изготвяне на такава система са:

- Познаването на процесите на възприемане и на създаване на текстове

- **Четене на текст:** първично четене – цялостно възприемане на съдържанието на текста; коментирано четене.

- **Преразказ на текст:** преразказ на прослушан текст; преразказ на текста по въпроси (по план); преразказ на текста с елементи на описание или разсъждение.

- **Тестови задачи** – със структуриран отговор (всички формати) и със свободен отговор. Предвиждат се задачи за преодоляване на интерференцията на другия език.

Тук не е възможно да бъде представено голямото разнообразие от методи и техники, които се използват за повишаване на ефективността от обучението по български език в обучението на мигранти за достигане на ризличните равнища (А, В и С). Чрез представената по-надолу система от упражнения се търси възможност системно и целенасочено да се отработват всички компоненти на комуникативните умения за разбиране и създаване на текстове на български език.

дава възможност да се работи диференцирано и целенасочено върху изграждане на отделните елементи на комуникативни умения.

- Анализът на упражненията, включени в учебниците, и наблюденията в практиката показват, че е необходимо да се обвърже усвояването на функционалните стойности на някои от изучаваните езикови единици (с висока честота на употреба) с по-конкретна и целенасочена работа върху текста.

Системата от упражнения за овла-

дяване на българския език притежава най-общите белези на упражнението за развиване на речта на обучаваните и на стилистичните упражнения. При изграждане на системата от упражнения се спазват следните по-специални изисквания:

- Упражненията трябва да са с комуникативна цел – те могат да съдържат само езикова задача, само речева задача или да включват едновременно езикова и речева задача.

- Необходимо е упражненията да имат ситуативен характер. Всичките им елементи да са типични за естествената българска реч. Така трябва да са организирани, че да осигуряват активно отношение на обучаваните към езиковия материал по избраните теми от учебното съдържание. Да са насочени към отработването на определени умения, които са компоненти на комуникативните умения за възприемане и за създаване на текстове (езикови, общотекстови, стилови и неречевите) или пък към развиване на комуникативните умения за цялостно възприемане и създаване на текст. Наложително е в упражненията да се включи задача (задачи), която да се опира на обобщени предписания за действие или на обобщени знания.

- Би могло да се представи пълно описание на операциите, които обучаваният трябва да извърши – това не означава, че той има в готов вид пред себе си изпълнението на упражнението. Отделните стъпки съдържат творчески елементи и изискват от него допълнително усилие и самостоятелно решение. Описанието на операциите само го подпомага. След формулировката на всяка задача се

предлага модел за изпълнението на задачата.

- Дадено упражнение може да има изпреварващ характер – отработват се у обучаваните умения за възприемане или използване на определени граматични средства още преди у тях да са формирани конкретни теоретични знания.

Упражненията са включени в учебни теми и може да бъдат класифицирани според: 1) етапа на изграждане на комуникативните умения: *подготвителни упражнения и развиващи упражнения*; 2) вида на комуникативното умение, за чието развиване са предназначени (рецептивно или продуктивно): *рецептивен тип, продуктивен тип и междинен тип*.

Подготвителните упражнения се прилагат на етапа, в който знанията и уменията се усвояват на емпирично равнище. Чрез тях се цели постепенно да се формират у обучаваните умения-компоненти на комуникативните умения за възприемане и създаване на текстове на български език. Упражненията имат подготвителен характер. Обучаваните се подготвят за цялостно пълноценно възприемане и самостоятелно създаване на текстове. Ефектът се търси в две посоки:

- езиковият факт да се усвоява в неговата естествена среда – текста, с акцент върху диалогичната форма;

- постепенно да се изграждат звената на езиковите, общотекстовите и неречевите умения, включващи се в структурата на рецептивното и на продуктивното комуникативно умение.

Предлаганата подсистема от подготвителни упражнения дава възможност да се съставят варианти. Възможно

е да се правят промени, които да не засягат, разбира се, основните характеристики на модела, а да се отнасят предимно до: актуализиране на текстовете в упражненията; комбиниране на различните типове упражнения по дадена тема (но винаги така, че да дават възможност за отработване и на рецептивни, и на продуктивни умения); включване на упражненията в структурата на урока.

Рецептивният тип подготвителни упражнения са форма за реализация предимно на дедуктивния метод. Пътят, по който се извършват моделираните в

тях операции, върви от общото (готовия текст) към частното (неговите елементи). Насочени са към овладяване на умения, компоненти на рецептивното комуникативно умение. Тук се включват упражнения предимно за *разпознаване и анализ*, които изискват:

1) да се определи с оглед на комуникативната цел функцията на синтактични, морфологични и лексикални средства на езика в готов текст;

2) да се разпознаят и анализират лексикални и граматични средства на

Например:  Препишете диалозите. Кой разговор е официален и кой е неофициален?

а)

– Здравей, Ахмед! Как си?

– Много добре! А ти?

– Аз също.

– Чао!

официален – неофициален

б)

– Добър ден, г-н Христов! Как сте?

– Благодаря, добре съм! А Вие?

– И аз съм добре.

– Радвам се. Движдате!

официален – неофициален

езика..

Разпознаването на езикови средства на емпирично равнище не затруднява обучаваните. Те имат известен речев опит в неофициалното общуване. Записват в тетрадка-речник думите *официален* и *неофициален*. Така на емпирично

равнище се тръгва от общата функция на текста, за да се долови точно функцията на лексикалните и граматичните средства в официална обстановка.

На емпирично равнище обучаваните усвояват правилната употреба на лексикални и граматични средства.

Примери: Отбележете вярно / невярно.

	Вярно	Невярно
По история се събира и изважда.		
По геометрия се решават задачи за обиколка и лице на фигури.		<input checked="" type="checkbox"/>
По математика се учи за планините в България.		
По география се решават теореми.		

? Кой е правилният отговор – а/б?

- б) Българи ли сте?
- в) Сте българи ли?

За усвояване на функцията на което и да е езиково средство в текста не е достатъчно само упражнението от рецептивен тип. Необходими са и упражнения от продуктивен тип.

П р о д у к т и в н и я т т и п подготвителни упражнения съдържат изискване за извършване на действия и операции, които обикновено предполагат индуктивно движение от частното (езиковите средства, структурно-композицион-

ните елементи на текста) към общото (цялостния текст). Включват се упражнения, които изискват: да се подбират и комбинират езикови средства на различни равнища (синтактично, морфологично, лексикално) с оглед на определена комуникативна цел.

Например в горния случай след работата върху упражнението от рецептивен тип подходящо е да се даде на учениците за изпълнение упражнение от продуктивен тип:



Попълнете думите в диалозите.

- а)
 - Госпожо Петрова, желая ... приятно пътуване!
 - Благодаря!
- б)
 - Довиждане, татко!
 - Желая ... приятно пътуване, момчета!
- в)
 - Деца, какво искате да ... донеса за пиене – сок или чай?
 - За мене – сок, а за Ани – чай.
- г)
 - Госпожо Николова, предлагам да ... донеса шипков чай.
 - Благодаря ... , господин Пенков, много сте любезен!

Обучаваните се вълнуват от различни въпроси от българската действителност, спорта и културата. Ето защо, когато им се предложи задача като: „Опитайте се да формулирате на български език в едно изречение събитие в България, за

което сте прочели в интернет през последната седмица“, те събират информация и правят опити да съобщят за такива събития. За да осигури официална ситуация на общуване, преподавателят може да постави обучаваните в ролята на журналисти, които накратко съобщават. Така

съобщителните изречения се осмислят от обучаваните с тяхната функция в медийна среда. От друга страна, се провокират елементи от межкултурната комуникация, в която постепенно се развива комуникативната межкултурна компетентност на обучаваните.

Продуктивният тип упражнения може да се представи с още два примера от различни сфери на общуване, които изискват в първия случай по дадено твърдение да се конструира въпрос, а във втория – по дадени елементи да се конструира текст, по отделни реплики да се

! Задайте въпроси към подчертаните изрази в изреченията.

Модел: Кой се възкачва на българския престол през 1218 г.?
През 1218 г. на българския престол се възкачва **Иван Асен II**.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p><i>В държавните работи той предпочита силата на словото пред силата на оръжието.</i></p> <p><i>По време на неговото управление границите на България се простират „от море до море“.</i></p> <p><i>Около града се издига крепостна стена.</i></p> <p><i>Строят се дворци и църкви.</i></p> <p><i>Покрай река Янтра се разпростират занаятчийски и търговски квартали.</i></p> <p><i>Цар Иван Асен II започва да сече златни монети.</i></p>
---	--

 **Подредете думите в изречения.**

загубил ти книгата съм
ти загубил адреса бях
се беше как маскирал
ние много отишли бяхме рано бала на
си ли не поканен у гости на Мария
съм искал не да гости ходя у тях на



Подредете диалозите.

- Дали и белите мечки ще са навън?
- Накъде ще тръгнем?
- Да.
- Натам, към мечките.
- Не, разбира се. Още е топло.
- Дали вече не спят зимен сън?

- Не мога. Трябва да уча.
- Е, добре, приятно решаване на задачи!
- Какво ще учиш? Утре е събота.
- Хайде да отидем в зоологическата градина.
- Ще уча за понеделник. Ще имаме контролно по геометрия.

конструира диалог.

Междинният тип подготвителни упражнения са форма на реализация едновременно и на дедуктивния, и на индуктивния метод. Те свързват относително самостоятелното формиране на рецептивните и продуктивните умения. В тях се моделират операции с рецептивни и операции с продуктивни елементи. Това са упражнения за редактиране, кои-

то изискват:

1) да се преработи (трансформира) даден текст, като се използват средства от различните равнища на езика, които съответстват на дадена неречева цел (да носи повече информация, да е по-изразителен, да се откроява отношението автор – читател и т.н.);

2) да се преработи текст, като се промени граматичната форма на емпирично

равнище по даден образец.



Поправете грешките.

Родители ми пристигат във училището.
Те се качват в асансьорът.
Баща на Иван е учител.
През пролета ще имаме ваканция.
Учителя попита дежурният ученик кой отсъства.
Първия час започва.
В класна стаята влизат два ученика.



Трансформирайте изреченията по модела.

Писателят създава повест. – Повестта се създава от писателя.

Поетът твори лирика. – ...

Сценаристът създава сценария. – ...

Актьорите представят известната комедия. – ...

Режисьорът създава филм. – ...

Публиката харесва спектакъла. – ...

От горния пример се вижда, че не е необходимо обучаваните да овладяват теоретични знания за залог на глагола, а само на практическо равнище да се изградят у тях умения да се изразяват по двата начина.

От учениците не се изисква да редакти-

рат, като използват минало несвършено време, а им се предлага да представят действията като извършени в миналото. Задачата е поставена така, че да насочва преди всичко към функцията на езиковото средство, към неговата реализация в речта.



Например: Представете действията като извършени в миналото.

Модел: За пръв път ще бъда на спортен празник. – За пръв път бях на спортен празник.

Най-важно е състезанието по футбол. За този мач се готвим от началото на учебната година. Състезаваме се с футболния отбор на едно унгарско училище. Наричаме това състезание международна среща между България и Унгария.

Ще има и други състезания. Масово ще участваме в леката атлетика. Аз съм много добър в бягането на 60 метра. Стефан ще се състезава на дълъг скок. Брат ми пък е много добър на висок скок.

Упражненията от рецептивен и продуктивен тип се включват по двойки във всяка от учебните теми. Упражненията от м е ж д и н е н т и п могат да се използват и самостоятелно, тъй като съдържат операции и с рецептивни, и с продуктивни елементи.

Наблюдението върху изпълнението на подготвителните упражнения показва, че една от най-важните предпоставки

за успешното осъществяване на упражненията е способността на преподавателя да създаде условия за постигане на комуникативната цел на упражненията. Още при поставяне на задачата е необходимо да се преодолее рязкото разграничаване на изучавания езиков факт като елемент на езиковата система и като елемент (градивна единица) на текста. С други думи, учителят трябва да насочи

вниманието на учениците към основната функция на целия текст. На преден план да се изведе функционалната стойност на езиковия факт, а не теоретичната му същност, статичното му положение в системата на езика.

Мястото на двойката упражнения (от рецептивен и от продуктивен тип, в комбинация с междинен или само междинен тип) в структурата на урока се определя от преподавателя. Това може да се осъществява в зависимост от спецификата на изучавания езиков факт и според възможностите на обучаваните (групата).

Развиващите упражнения в интензивното обучение се прилагат при теоретично осмисляне на езиковите факти. Основават се на подсистемата на подготвителни упражнения. Различното е, че структурообразуващите понятия, техните родови характеристики са усвоени от обучаваните при изучаване на първия език. Теоретично тук се осмислят видовете характеристики на понятията.

Развиващите упражнения се основават на формираните теоретични представи за езиковите единици. Това осигурява по-нататъшното развиване на комуникативните умения за цялостно възприемане и създаване на текстове, от което произлиза и наименованието на тези упражнения.

Усвояването на теоретични знания не отменя елементите с изпреварващ характер, които развиващите упражнения може да съдържат спрямо други знания, още неусвоени или въобще непредвидени в учебното съдържание.

Упражненията изискват извършване на серия от операции и действия, за чи-

ето изпълнение са необходими умения от различните звена в структурата на рецептивното и на продуктивното комуникативно умение.

Рецептивният тип развиващи упражнения са насочени към развиване на умение за цялостно възприемане на текст. Включват се упражнения за разпознаване и анализ чрез синтез.

Упражненията за развиване на уменията за цялостно възприемане на текст са форма за реализация на дедуктивно-индуктивния метод и обикновено съдържат изискване за оценка, за разкриване на собствено мнение, своя позиция. Това са упражнения, които изискват:

- ✓ да се определят темата и микротемите в даден текст;
- ✓ да се разкрие основната мисъл;
- ✓ да се разчлени текстът на структурно-композиционни елементи;
- ✓ да се открие същественото и несъщественото, да се определи главното;
- ✓ да се слуша (прочете) текст, за да се оценят неговите качества.

Продуктивният тип развиващи упражнения се използват за развиване на комуникативното умение за цялостно създаване на текст в определен жанр. Те са форма за реализация на индуктивно-дедуктивния метод и в тях се моделират действия и операции, които обикновено изискват:

- ✓ да се изрази основната тема на бъдещото изказване; да се синтезира основната идея, която ще се защитава, да се събира материал за изказването, да се систематизира събраният за изказването материал; да се строи изказването в определена композиционна форма (да се планира комплексно);

✓ да се създаде текст в определен жанр въз основа на словесен аналог;

✓ да се създаде текст по непосредствено наблюдение на изображение (картина(и), снимки, схеми и пр.);

✓ да се създаде текст въз основа на информацията от обществената действителност, за исторически събития и културни забележителности.

Например: ! Подредете изброените факти с цел да привлечете веднага вниманието на читателя към новината във вашето изказване.

Бронзова глава и златна маска бяха намерени в гробницата на тракийски владетел в тази могила.

На 21 септември в могилата „Голямата космотка“ в Долината на тракийските владетели беше открита уникална бронзова глава от втората половина на V век пр. Хр.

Уникална тракийска гробница, пълна с предмети от чисто злато, беше открита в могилата „Голямата косматка“ край Шипка.

? За какво си говорят те?

а)

– Запознах се в чата с едно момиче. Вече цял месец си говорим. Дали да ѝ предложа да се видим?

– Разбира се.

! Довършете диалога по интернет

<i>(Илюстрация на момче)</i> Аз съм висок.	<i>(Илюстрация на момиче)</i> Аз съм ученичка. Очите ми са сини.
---	---

Междинният тип развиващи упражнения, подобно на подготвителните упражнения от този тип, са упражнения за редактиране, но изискват пряко насочване към цялостен текст:

✓ да се преработи текст от диалогична в монологична форма и обратно;

✓ да се преработи текст с граматична задача;

✓ да се трансформира текст, като действието се предаде от името на даден герой;

✓ по даден текст да се състави план.

Примери: ! **Предайте със свои думи информацията от диалога между Стефан и майка му.**

Модел: *Димитър спечели литературния конкурс миналата година. Тогава той написа ...*

Стефан: Мамо, Димитър спечели литературния конкурс миналата година, нали?

Г-жа Димитрова: Да, тогава Димитър написа много хубаво стихотворение за Кирил и Методий.

Стефан: Няма ли да обявите тази година друг конкурс?

Г-жа Димитрова: Обявихме го още в миналия брой на списанието. Но ти миналата година повече се интересувахте от списанието, повече четеше. Ходеше по-често в библиотеката.

Стефан: И тази година се интересувам, но имам много да уча.

! **Предайте действията от името на героя Шибил.**

Модел: *Гледах пред себе си и ...*

Шибил гледаше пред себе си и мислеше. В очите му, като къси жълти жици, се чупеха лъчите на месеца, искряха и се сплитаха в някакъв смътен образ, който ту се явяваше, ту се изгубваше. Но Шибил ясно виждаше две очи, които го гледат, една усмивка, която го мами. Той стана, тръгна подир тези очи и тази усмивка и повече не се обърна назад.

По Йордан Йовков

За развиващите упражнения е необходимо повече време, а често – времева и пространствена дистанция. Трите типа упражнения не може, а и не е необходимо да бъдат извършвани в един учебен час. Относителната самостоятелност на рецептивните и на продуктивните умения (както това беше вече отбелязано) позволява в учебния процес да се включват поотделно упражнения от всеки тип. Но преподавателят винаги трябва да намира най-подходящия начин, за да осигури

възможност на обучаваните да изпълняват упражнения и от трите типа: например чрез самостоятелна работа въкъщи, при съчетаване с дистанционно обучение и т.н.

Системата от подготвителни и развиващи упражнения позволява да се формират и развиват у учениците целенасочено умения от всички звена в структурата на комуникативните умения за възприемане и за създаване на текстове.

6. Средства на обучение

6.1. Учебникът като дидактическо средство

Учебникът е основното дидактическо средство в интензивното обучение по български език. Авторската позиция, която се споделя тук, е насочена към създаването на книга, която в най-голяма степен осигурява широк спектър от ресурси. Целта е да се осигурят възможности за превръщането на учебника в работна книга, направляваща ефективна индивидуална и групова дейност в учебния час. Става дума за: набор от диалози (текстове); лексикално-тематична и граматична прогресия; изображения; разработена основа за обобщения; зададени комуникативни ситуации и речеви дейности; ритмични срезове със специална система от упражнения; срезове със специална система за обогатяване на речника и придобиване на межкултурни познания; разработена основа за контрол и самоконтрол; срезове от обобщителни тестове.

По същността си въпросът за общите характеристики на типа учебник, който се конструира за нуждите на обучението по български език на мигранти в България, и за неговата перспектива, е важен както за теорията, така и за практиката. Дефицитът от теоретично осмисляне за това, каква да е методологичната основа за разработването на такъв учебник, създава затруднения в експертизата и води до колебания в мотивите за избора на учебник: дали да се използва учебник, ориентиран към активни дейности на обучаваните, или такъв, който предлага основно модел на възпроизвеждане на информация.

Като се основаваме на някои общи характеристики, които се дават на типовете училищни учебници, че „книгата за ученика може да бъде книга от затворен или отворен тип“, т.е. да съдържа в себе си всички необходими за учебния процес елементи: информация, методи, упражнения, критерии за оценка и т.н. или да бъде открит учебник в плана на съдържание или методика (Жерар, Франсуа-Мари, Роже Ксавье, 1998, с. 87–88), може да приемем, че учебникът по български език за мигранти в България не бива да бъде нито напълно затворен, нито напълно отворен.

В предложените учебителни материали за интензивен курс по български език за мигранти в България се търсят решения на редица актуални въпроси. Какви са основните елементи, които се очертават в конструиращия се днес тип учебник по български език? Какви типове задачи и дейности в учебника може да подпомогнат усъвършенстването на учебния процес? По какъв специфичен начин може да се преразпределят функциите между учебника и учебната тетрадка? Какви параметри трябва да притежава електронният учебник и представлява ли той алтернатива на класическия книжен вариант?

Наборът от диалози в учебителните материали за интензивно обучение на мигранти, в които се възпроизвеждат естествените житейски ситуации на общуване на български език, имат съществено място в обучението. В хармония с това

виждане е и стремежът да се конструират диалози, които да се предлагат в началото на всяка урочна единица. Наблюденията и проучванията разкриват, че в преобладаващия случай дългият текст в монологична форма е бариера за откриването на неговите ключови елементи и използване на езика като средство за общуване.

Важен елемент за учебника по български език са **изображенията** (илюстрации, снимков материал, таблици, схеми и пр.). Ролята им се дефинира като равностойна, равнозначна на текст, т.е. те може да допълват текст, но може и да носят самостоятелна информация, независимо от текста. В учебника винаги е необходимо да са съпроводени с отделни въпроси и да са част от мрежата задачи.

Изображенията нямат единствено функцията да илюстрират информацията в основния текст, а се използват да провокират въпроси, да дават отговори, да се използват за ориентир в решаването на задачи, да стимулират комуникативни дейности, да въздействат и да пробуждат емоции. Те предполагат задаване на основни технологични стъпки за работа с всеки един специфичен вид от тях: снимки на хора в комуникативни ситуации, визитки, български носии, пейзажи, забележителности, български селища, портрети на български творци, лабиринти (игри за движение) и др. Чрез прилагане на специфични техники изображенията позволяват в учебника да се заложат межкултурни акценти. Може да се каже, че имат важната мисия да направят привлекателен и конкурентен учебника и да гарантират развиване у обучаваните на нагласи за възприемане на българското

културно-историческото наследство.

В целия спектър от въпроси, съсредоточени около избора и функционалните специфики на изображенията, важно място в учебника се отнежда на тяхното съотношение. Целта е да се предлагат такива задачи и дейности за обучаваните, чрез които да се припокрива най-голяма част от посочените характеристики.

В ситуации, когато чрез тях се опитваме да демонстрираме ролята им на равностойно източник на информация, може задачата да бъде насочена към развиването на умения у учениците да декодират със средствата на езика различни символи.

Следващата задача изисква продуктивни умения за съчетаване на изображения на знамена с наименования на държави и информация за хората в тези страни, което предполага избор на лексика и образуване на форми на съществителни имена в мъжки и женски род, единствено и множествено число. Също така при тази задача може да бъде определен допълнителен тематичен профил, в който се открояват европейски национални и институционални акценти.

? Разгледайте следващата таблица и свържете със стрелки правилните отговори.




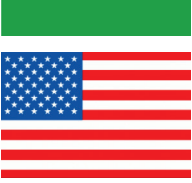






Модел:

България

– член на ЕС – да

– знаме

– Камен и Рада – да

Членство в ЕС	Знаме	Държава	Имена на хора, характерни за държавата
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Руска федерация - (Русия)	Джак и Мери
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		САЩ	Никулеску и Йоана
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		България	Камен и Рада
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Германия	Владимир и Екатерина
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Гърция	Грета и Ханс
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Обединено кралство Великобритания и Северна Ирландия - (Англия)	Жанет и Пиер
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Румъния	Атина и Йоргос
<input checked="" type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Унгария	Майкъл
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Франция	Ченг
<input type="checkbox"/> да <input type="checkbox"/> не		Китай	Ференц

Друг тип изображения са източник на информация (не просто илюстрация) на съвременния живот на хората. Например изображението в следващата задача акцентира върху различни професии от съвременната действителност.

? Чии са визитките?

Иван Петров
пилот
София, бул. „Витоша“ №10
тел. +359/2/833000



Лидия Стоянова
журналистка
Варна, бул „Христо Ботев“ № 9
тел. +359/52/504889



Илия Косев
художник
Бургас, ул. „Черно море“ № 7
тел. +359/54/428937



Асен Минчев
програмист
В. Търново, ул. „Царевец“ № 5
тел.+359/62/338923



Яна Попова
готвачка
Пловдив, ул. „Тракия“ № 5
тел. +359/32/2336987



Снежана Господинова
шивачка
Ст. Загора, ул. „Ив. Вазов“ № 10
тел. +359/42/659478



При такава постановка следва да се направят две методически „застраховки“. Първата изисква наличието (разработването, създаването) на технология, представяща специфичния подход в описанието на дадено изображение, неговото представяне чрез средствата на езика, изразяването на отношение и чувство, а втората е свързана със съставянето на конкретни задачи към изображението, които биха могли да се използват като образци за работа с подобни изображения и в други ситуации. Този подход

позволява изображенията да придобият равностойни функции с текстовете в учебника. Те не са просто илюстрации към даден текст, а сами са източник на основна информация, необходима за осъществяване на комуникация.

Чрез прилагане на специфични техники изображенията позволяват в учебника да се поставят междукултурни акценти. Тематичният профил, оформен чрез диалога на култури, представяме тук със следващите две задачи:

! Опишете подредбата на някогашната българска къща.



В тематичен профил „Български обичаи“ се структурират редица изображения, които може да носят ако не пълна информация, то допълваща към основния текст. Те се използват не само като ориентири в решаването на задачи, но и за да въздействат, да предизвикват емоционално отношение.

! Чуйте текстовете. Свържете ги със съответните изображения. Каква допълнителна информация получавате от тях? С какво Ви въздействат?

ВЕЛИКДЕН – българите празнуват този голям християнски празник според православния календар. Всички се поздравяват с „Христос Воскресе!“ Тържествената Великденска служба е възхвала на Възкресението на Исус. Боядисват се червени яйца. Пекат се козунаци.

ГЕРГЬОВДЕН се празнува от българите на шести май. Води началото си от древен езически обичай. В народните представи св. Георги е покровител на стадата и овчарите. Мъжкото агне, което се роди първо, се принася в жертва на светеца-покровител св. Георги. Агнето се пече и се отнася за освещаване в църква.

След празничните трапези цялото село се събира. Младите се люлеят на люлки за здраве и играят ситни хора, за да се множат животните и да расте високо житото.



Такъв учебник с висок относителен дял на текстове и изображения, съпътствани от въпроси и задачи, е в състояние да окаже въздействие върху стила на работа на преподавателя в учебния час и да провокира активното участие на обучаваните при обработката на съдържащите се в него ресурси. Оттук идва и

балансирането между високо структурираната в учебника дейност и свободната територия за преподавателя и обучаваните.

Структурираната дейност може да се проследи в предлаганите за интензивно обучение учебни материали. В тях обаче се съдържат само ресурсите за

обучение на начално равнище (A_1 и A_2). Основният принцип за подбор и структуриране на учебния материал е комуникативният. Въз основа на този принцип са подбрани 20 теми, които отговарят на комуникативните потребности на мигранти в България. Учебният материал е разпределен в уроци с единна структура. Във всяка част лексикалният материал е включен в диалог. Чрез упражнения се затвърждава усвоеното. Самоконтрол може да се осъществи чрез тест, даден в края на урока.

По-нататъшната работа по проблема ще позволи да се продължи към по-високите равнища на овладяване на езика (B и C). Перспективите се насочват към осмисляне на езиковите явления на теоретично равнище, като се очертае и ролята на системно-структурния принцип при представяне на учебния материал. Граматичните факти да се систематизират в таблици. Речникът на обучаваните да се обогатява, като се използват възможностите на синонимията, антонимията, омонимията, преносното значение на думите, фразеологизмите. Лексикалните знания да се разширяват и в областта на учебната терминология. Задачите за затвърдяване са разнообразни: задачи за откриване на аналогии или противоположни характеристики, за откриване на значението на думи и изрази в контекст или при наблюдение на изображения, за разбиране на съдържание на понятия в резултат от тълкуване на изображения и пр.

Свободната територия за преподавателя и обучаваните се открива със специални рубрики („Сравнете!“, „Обогати речника си!“, „Знаете ли, че...“), насочени към самостоятелни заключения

или проучвания. Лексикалният материал от дадения тематичен кръг в един урок може да се разшири чрез рубриката: „Обогати речника си!“. Чрез рубриката „Знаете ли, че...“ се въвеждат исторически и географски факти за българската страна като ресурс за осъществяване на межкултурна комуникация. Такъв ресурс са и българските народни мъдрости – гатанки, пословици и поговорки, легенди, които разширяват познанията за народния бит, за българските обичаи.

Тези степени на свобода се развиват в друга книга на учебника, в която се включват художествени текстове, адаптирани с оглед на изучаването на българския език. Подборът и структурирането не следва хронологичния принцип в българската литературна история. Съобразен е преди всичко с практическите цели на обучението. Литературни образци се включват, като се тръгва от съвременната българска литература и се стига до класиката на българското Възраждане. Проверка за разбиране на текста се осъществява чрез тестови задачи. Текстовете за четене, преразказване и заучаване наизуст задълбочават познанията по езика в художествената сфера на общуване и подготвят учениците за възприемане на българското литературно наследство.

Така включените текстове в учебните материали позволяват езикът да се изучава като средство за общуване в разговорно-битовата, научната и в художествената сфера. Заедно с това те дават възможност езикът да се изучава, като се навлиза в основите на странознанието, като се изгражда у подрастващите отношение към историята и културата

на българския народ, развива се у тях межкултурната комуникативна компетентност.

Чрез различни изследователски задачи за откриване на ключови елементи в текстовете и изображенията се насърчава интересът на обучаваните. Мотивацията за изучаване на езика се повишава чрез личностно ориентирани задачи, при които от учениците се изисква да преценяват културни и исторически събития през призмата на въздействието им върху тях самите. Развива се емоционалното отношение към България и българското. Обучаваните откриват и използват изрази в текстове, чрез които се проявява лично отношение; изпълняват задачи за комбиниран анализ на текстове и изображения, с което се цели да се развива у обучаваните способност за разбиране на другия.

Концепцията за такъв тип учебник е функционално обвързана със съпътстващите го **учебни тетрадки**.

Виждането за учебната тетрадка е тя да бъде част от единния учебен комплект, която продължава общите задачи по разработването на конкретна тема. Тя не е допълнение и без изпълнението на дейностите в нея не биха могли да се постигнат пълноценно проектираните за дадената тема цели. В своята мисия да развива умения и компетентности чрез дейности за самостоятелно откриване на информация и работа върху текстове и изображения тетрадката представя цялостния вид на учебния комплект като по-близък до ресурсните книги.

В двете тетрадките се включва голямо разнообразие от задачи. В тях се

предлагат възможности за осъществяване на четирите типа дейности чрез работа с текстове и особено с изображения чрез описване, разказване, разсъждаване, преразказване – устно и писмено. Чрез невербални действия (ограждане, нанасяне на знаци) се идентифицира и систематизира информация за межкултурна комуникация, като се спестява време.

При използването на учебника и учебните тетрадки в интензивното обучение особено важна е **ролята на учителя**. Тя се проявява най-вече при създаването на **работни листове**. Работните листове за ученика и тяхното систематизиране в работни пакети стават част от портфолиото на учителя. Те заемат междинна позиция между учебника и учебната тетрадка. Подобно на учебната тетрадка, съдържащите се в тях дейности са част от общия замисъл за занятието и следват логиката, зададена от учебника. Те създават динамика и разнообразие на дейностите на ученика.

Работните листове може да бъдат характеризирани като готови модули, в които са разработени отделни фрагменти от конкретни теми от учебника, като се съобразяват с неговата концепция. Близки са до учебника по задаването на задачи и дейности и обогатяват потенциала му, предлагайки допълнителни текстове, изображения, задачи. Дейностите в тях са високо структурирани с последователност от стъпки за изпълнение. Тематично обединените работни листове оформят работни пакети, в рамките на които учителят може да варира според условията в конкретната група.

Като най-силно предимство на работните листове е нужно да се открие обособяването им в малък блок задачи, за които се отделя непродължително време в часа. Тази тяхна специфика разкрива огромен потенциал за разработването им в електронен вариант.

Електронните работни листове се базират на анимирани задачи и отчитането на резултата. В отличие от книжния им вариант, който предвижда и екипна

работа, електронните версии на работните листове са предимно персонално ориентирани. В тяхното създаване обаче най-често се включва екип от специалисти, а не само учителят по български език.

За целите на интензивното обучение, което се осъществява за постигане на началните равнища (A_1 и A_2), може да се използва платформата за дистанционно обучение

6.2. Текстовете като средство за речева и межкултурна комуникация

Съвременната концепция за комуникативната насоченост на обучението по български език предполага в учебния процес целенасочено да се използва текстът като основна единица на комуникация, за формиране на комуникативни умения да се възприемат и създават различни по стил и по жанр текстове. В практиката широко се използват възможностите на текста (езикът в действие) и за възпитание на обучаваните.

Двете функции на текста (и като **средство за речево развитие** на учениците, и като **средство за възпитание**) е необходимо да се осъществяват винаги едновременно.

Подбираните от преподавателите по български език текстове за анализ трябва да отговарят на някои изисквания.

✓ При усвояване на отделните теми да се включват различни по стил текстове за анализ. Така езиковите единици не се изучават само като елементи на езиковата система, а се свързват с практиката. Обучаваните разбират как се използват езиковите средства в отделни сфери от действителността.

✓ Темата на предлагания за анализ текст ненаатрапчиво да насочва работата към межкултурна комуникация, което да се осъществява постепенно и постоянно, от час в час. Научните текстове да се подбират внимателно от историята и географията на България, от историята на книжовния език: подходящи са теми, свързани с делото на Кирил и Методий, Паисий Хилендарски, Неофит Рилски, Иван Вазов и с вековната борба за запазване и усъвършенстване на езика ни, теми за миналото и бита, за природните богатства на родината. Медийните текстове да се подбират с предимство на български културни и спортни постижения, на международни изяви на български културни дейци и спортисти. Художествените текстове да разкриват предимно красотата на родната природа.

✓ Необходимо е да се подбират текстове, в които преобладават различните типове реч: а) *описание* (например родната природа); б) *повествование* (например случка от героичното минало), *разсъждение* (например по проблема за приятелството и любовта). Тоест включването на

различни видове текстове в учебната дейност не трябва да се свързва непременно с теоретично осмисляне на отделните типове реч.

✓ Да се подбират текстове от такива жанрове, които да отговорят на възможностите на възрастта и потребностите на дейността на обучаваните, да позволяват те да създават по аналогия някои от тези жанрове.

✓ Текстът да е автентичен (от учебници, от вестници и списания, от художествени произведения). Да е образен в езиково-стилно и композиционно-структурно отношение. Езиковите и композиционно-структурните особености на текста да водят до усъвършенстване на речта. Необходимо е текстът да съдържа елементи, които да предполагат межкултурно развитие на подрастващите.

✓ Да бъде адаптиран съобразно с възрастта на обучаваните и нуждите на учебната дейност, при което да не са нарушени съдържателните и композиционно-структурните достойнства на текста. Да бъде оптимално кратък: да дава възможност да се работи комплексно върху езиковите му особености, но да не бъде преднамерено наситен с езиковото явление, което ще е обект на изучаване. Тази част, която се взема от по-голям текст, да е завършена цялост, да се разбира общият смисъл, а не да е просто сбор от изречения.

Възниква въпросът дали адаптираният текст (съобразно с езиковите възможности на обучаваните) запазва възможностите си за межкултурно развитие на подрастващите, до каква степен текстът остава наситен с елементи, които носят информация, свързана с културни и исторически

събития, с географски забележителности в България или пък с фолклорните традиции на българския народ.

Формулираните по-горе изисквания за подбор на текстове като средство на обучение са отправна точка в работата във връзка с възприемането на текста. Дълбочината на възприемането зависи от разбирането на това, как текстът е създаден и каква функция изпълнява всеки негов елемент.

Целесъобразно подбраните от преподавателя текстове *могат да бъдат използвани* в следната последователност. Преподавателят:

- *прочита текста*, който е написан предварително на дъската или на отделни листове за всеки обучаван (ако не е от учебника). Обучаваният слуша, като следи с очи написаното;

- подтиква обучаваните да кажат *какво са разбрали* от този текст и да се опитат *да формулират най-общо смисъла* на текста;

- се интересува има ли *непознати за обучаваните думи*, обяснява сам или с помощта на други обучавани смисъла им. Обучаваните ги записват в тетрадка-речник вляво, като за тълкуване на значението им вдясно записват познатия синоним или по-разгърнато обяснение, при необходимост и превод на другия език, който владеят;

- насочва вниманието на обучаваните към *отделяне на темата от идеята* на текста. Преподавателят ръководи и контролира въздействието на текста върху обучаваните. Например може да им предложи ситуацията, че те са автори на текста – ще защитават ли тази идея, или ще се противопоставят.

Ръководени от преподавателя, обучаваните разкриват *функцията на изучаваното езиково средство* в текста. Например чрез съществителните собствени имена в текста се постига конкретност, предава се на читателя по-точна информация. Това може да се осъществи по два начина: 1) тръгва се от общата функция на текста, за да се стигне до конкретната езикова единица; 2) разпознава се и се анализира даденото езиково средство, за да се уточни функцията му в текста.

На ново, по-високо равнище се достига до *синтез на общия смисъл* на текста. Преподавателят изисква от обучаваните да обобщат: а) каква информация са извели от текста; б) с какво и по какъв начин им е въздействал текстът.

Текстовете са подходящи за уроците за нови знания (където текстът трябва да е по-кратък, по-лек за възприемане), и за уроците за упражнения (където текстът може да бъде по-дълъг, с по-разгърната структура). В един час не е необходимо да се работи с много текстове. Текстът може да бъде само един, важното е да се изчерпят всички възможности, които той дава за работа в съдържателен и езиков аспект.

Често работата върху текста се ограничава върху тълкуване на съдържанието и разпознаване на изучаваната езикова единица. Това е само първият задължителен етап на работа.

Работата в съдържателен аспект обаче винаги трябва да завършва с проверка на това, доколко текстът е въздействал върху обучавания, доколко е докоснал чувствата му, достигнал е до съзнанието му, доколко информацията от текста може да бъде използвана за межкултурна комуникация.

Езиково-стилистичният аспект изисква да се ръководи и контролира изграждането на рецептивното комуникативно умение (за възприемане на текст). Това налага да се работи комплексно върху всички езикови особености на текста (синтактични, морфологични, лексикални, правописни, пунктуационни). На пръв поглед изглежда трудно и почти неосъществимо при работа с мигранти. Ето защо е необходимо преподавателят да познава типичните грешки, които обучаваните допускат, да изготви карта на грешките по отделни езикови равнища. Това ще му позволява винаги, когато дава текст за анализ, да сигнализира (чрез оцветяване, подчертаване, чрез картинка или по друг подходящ начин) възможната грешка на фонетично, лексикално или морфологично равнище. За синтактичните и стиловите недостатъци подходящо е преподавателят да изисква от обучаваните да перифразират, да посочват други варианти на дадения израз, като имат предвид определена комуникативна цел. Когато формулира комуникативната цел, преподавателят е необходимо да има предвид потребностите и интересите на обучаваните мигранти, да я свързва с техните най-близки житейски нужди.

Следователно преподавателят не бива да допуска анализът на текста да е просто тълкуване на съдържанието, а да ръководи анализа на функциите на езиковите средства и на композиционно-структурните особености в конкретния текст със синтез на общия му смисъл и да контролира възпитателното му въздействие.

Изискванията към създаваните от обучаваните текстове се променят с възрастта и с натрупания опит (овладяването на дадено равнище А, В или С), като се

движат от използване на дадено езиково средство с определена функция до създаване на разгърнат текст в определен жанр.

В анализа на текста и в конструирането на отделни негови елементи или на цял текст се открояват три взаимосвързани етапа:

- последователно отговаряне на система от въпроси, поставени от преподавателя;
- самостоятелна работа по даден алгоритъм за възприемане на текст, за трансформиране на един жанр в друг или за създаване на текст в определен жанр (тези алгоритми преподавателят ги предлага в писмен вид на обучаваните;
- самостоятелно поставяне на въпроси към анализирания текст или с оглед на бъдещия текст; излагане на отговорите в свързан текст и съответно самостоятелно създаване на отделни елементи на текст или цял текст в достъпен за обучаваните жанр, отговарящ на техните потребности на дадения етап от развитието им.

Формирането на комуникативни умения у обучаваните за възприемане и създаване на различни по стил и жанр изказвания (текстове) им дава възможност да формулират своите мисли ясно и точно, да изразяват мнение и отношение към обществени събития, да заемат позиция по общочовешки проблеми и др. В това отношение особено перспективна е работата за

изграждане на комуникативни умения за създаване на медийни текстове. Днес все повече нараства ролята на средствата за масова информация в живота на човечеството. Това налага у мигрантите своевременно да се формират и развиват рецептивни и продуктивни умения, което да осигури тяхното още по-пълноценно участие в обществено-политическия живот.

Работата върху текстовете в обучението по български език изисква акцентът да се поставя върху дейности, които предполагат създаване на речевни (устни и писмени) съобщения от различен тип, удовлетворяващ не само познавателните потребности на личността, но и потребностите за възпитание и самовъзпитание, за защита, съхраняване и развиване на българския език. Обучаваните се насочват към самостоятелно и съзнателно приложение на усвоените принципи и похвати за усъвършенстване на собствената и чуждата реч; към повишаване на критериите за оценка и самооценка на речта; към изследователска и събирателска дейност. Особено голямо значение тук имат изследователските форми на работа, тъй като обучаваният има възможност сам да се „порови“ в миналото, да се докосне до нова култура, да заживее с бита и традицията, сам да види пътищата за усъвършенстване и развитие на езика.

7. Тестове за обучение и проверка

Един от сложните проблеми в образованието е оценяването. Известни са различни видове оценяване: критериално и нормативно; текущо и моментно; оценяване на владенето и оценяване на постигнатото; аналитично и холистично; вътрешно и външно; обективно и субективно; оценяване на хартиен носител и електронно оценяване. Преди да се оценява обаче, е необходимо да се осмисли целта на конкретния изпит, подходът за оценяване, обемът на проверяваните знания и умения, адекватността на избраните форми по отношение на целта и обема. Особено важно е да се определи праговото равнище за „издържал“ и скълата за оценяване, както и процедурата на оценяване, изискванията към изпитваните лица, критериите за оценяване.

В обучението по български език на мигранти в България е необходимо да се отделя съществено място на текущото оценяване, което се извършва поетапно. Постиженията на обучаваните се оценяват през целия обучителен период (решения на задачи, отговори на въпроси и др.). Средство на текущо оценяване е портфолиото на обучавания. Моментното (крайно, финално) оценяване се осъществява по време на конкретен изпит или на друга оценителска процедура.

Принципите, които се спазват при оценяването, имат общодидактически характер: обективност, етичност, прозрачност, отговорност, адекватност. За постигането на обективност се изисква да се прилагат сходни форми, единни критерии и да не се проявява лично отношение. Етичност-

та предполага зачитане на правата, достойнството и различността. Необходимо е да се знае кой, кога и как ще бъде оценяван, както и да се отчита ефектът върху оценявания. Особено важно е изпитните форми да са адекватни на целите на оценяването.

На сегашния етап от развитието на обучението по български език ясно се очертава необходимостта от използване на обективни методи за диагностициране и оценяване на равнището на владене на езика от мигрантите.

Диагностицирането на входното и изходното равнище на мигрантите за даден интензивен курс е особено важно. От друга страна, да се измерва напредъкът им в процеса на обучение също има голямо значение за цялостното езиково развитие на обучаваните. Разбира се, от значение са и възможностите за изход от системата, които се гарантират с постигане на дадено равнище.

Обекти на диагностициране и оценяване са: езиковите и межкултурните знания – за езиковите единици, за речника, за функционалната граматика, за начините на вербално и невербално общуване, за видовете текст и пр.; уменията за общуване – за общуване в устна и в писмена форма в различни ситуации, за изразяване на лична позиция, за аргументиране и пр.; отношението към българските духовни ценности – към начините на общуване; към различни естетически качества и пр.

За да се измери и оцени комуникативната компетентност на мигрантите, се

търсят обективни методи, чрез които да се установява постигането на дадено равнище на владеене на езика. Тенденцията, която съответства на тенденциите в световен мащаб, е резултатите от обучението да се измерват и да се оценяват чрез дидактически тестове.

Предимствата на **теста** са свързани с това, че може да служи за обучение и самообучение. Всички обучавани работят при еднакви условия. Чрез теста се постига обективност и надеждност на оценяването, прави се икономия на време и ресурси в образованието и може да се използва електронна обработка на ре

Тестовите, разбира се, имат и недостатъци. Чрез тях се проверяват предимно знания и рецептивни умения и трудно може да се провери креативността на обучаваните. Добива се представа само за крайния резултат от познавателната им дейност. Трудно се оценяват качествата на устната реч.

Знанията и уменията по български език, които са обект на проверка в тестовете, се отнасят предимно до: текст (за четене с разбиране); лексикални проблеми – синоними, антоними, пароними, омоними, логически отношения, фразеологизми, семантизация на изрази и пр.; спазване на граматични норми – търсене и откриване на синтактични и на морфологични грешки; спазване на правописни и на пунктуационни норми – търсене и откриване на правописни и на пунктуационни грешки.

Зададените равнища (А, В и С), до които следва да достигне развитието на рецептивните и продуктивните комуникативни умения (за слушане и четене; за говорене и писане), както и определянето

на лексикален и граматичен минимум за постигане на тези равнища, предопределят и насочеността на системата от тестове. Чрез тази система има възможност: да се установява достигането на дадено равнище на владеене на езика; да се оценява комуникативната компетентност, която е необходима на обучаваните като входна и изходна за даден курс на обучение.

В теорията и практиката се открояват две понятия – тест и тестова задача. Понятието тест се използва за означаване на: 1) всякакъв вид проверка (измерване) на всичко, което може да бъде проверявано (измервано); 2) всякакъв вид изпит за проверка (и оценка) на знания, умения, нагласи и др.; 3) обективен метод за проверка (и оценка) на владеенето на конкретни знания и/или умения чрез определен набор от отворени и/или затворени въпроси.

Необходимо е да се прави разлика между понятията тест и тестова задача. Тестът е съвкупност от тестови задачи, които са структурирани с някаква цел – има определена функция, съдържание и структура. Всяка отделна тестова задача има свои функционални, съдържателни и структурни характеристики – може да се използва като средство на обучение и като средство за проверка и оценка. Тестовите задачи са полифункционални. Имат приложение при изучаване на нов учебен материал. Чрез тях се затвърждава и прилага наученото. Осъществява се контрол, проверка и оценка на знанията и уменията.

Различните видове тестови задачи имат предимства и недостатъци от гледна точка на спецификата на предмета и условията на обучение. Прилагат се и

двата основни типа задачи, известни в световната практика: *задачи със затворен отговор* (Objective items) и *задачи със свободен отговор* (Free response items).

Първият тип задачи – **задачите със затворен отговор**, не се ограничават само със задачи с избираем отговор, особено популярни в родноезиковото

Например:

! В изречението „Нека вижте паметника на Апостола на свободата Васил Левски“ има грешка.

- Вярно
- Невярно

Тези задачи лесно се възприемат от испитваните и много лесно се оценяват (с ключ). Не е сложно да бъдат създадени. Ето защо преподавателят може и сам да ги подготвя, ако не разполага с достатъчно задачи в учебника и в помагалата. Очевидни са обаче и недостатъците им. Вероятността да бъде посочен верният отговор „случайно“ е много голяма

! В изречението „Петър Иванов е най-добрия ученик в класа“ не е правилно употребен членът.

- Вярно
- Невярно

Тук твърдението е вярно, а употребата на членната морфема е невярна (неправилна). Ученикът може да сгреша, като отбележи „невярно“, защото се е „подвел“ от условието на задачата.

Например:

? Как може да се продължи изречението: „Вазов е ...“.

- а) известният българският писател
- б) известният български писател

обучение в България. Много полезни за обучение и проверка са и другите видове задачи: вярно/невярно; двуалтернативни; задачи за съпоставяне.

(1) **Вярно/Невярно** са задачи, в които едно твърдение може да бъде само потвърдено или отхвърлено.

(50%). Приложението им е ограничено, проверяват се предимно знания.

За да е пълноценна употребата им е необходимо да се комбинират повече задачи за затвърждаване или проверка на дадено знание или умение. Необходимо е да се внимава с отрицателно зададените въпроси.

(2) Подобни на първия вид задачи са **двуалтернативните**, но те се различават по това, че се предлагат две алтернативни твърдения, от които само едното е вярно.

Тези задачи също не са трудни за възприемане от изпитваните и за оценяване от изпитващия (с ключ). И те могат лесно и бързо да бъдат съставени. И при тях обаче вероятността верният отговор да е избран с „налучкване“ е 50%. Този

! Свържете съответствията.

- Трудът краси човека
- Ситият на гладния
- Лъжата е дебела
- Истината е тънка
- Капка по капка
- Два остри камъка

(4) Най-често използваните задачи със затворен отговор са задачите **с избираем отговор**. Това са задачи, при които се предлагат повече от две възможности за отговор, но е верен само един отговор. При три възможности обаче верният отговор често става очевиден или процентът „за случаен избор“ се увеличава, както това е при задачите от вида „вярно/невярно“ или при двуалтернативните

Например:

? В кой ред има правописна грешка?

- а) *Колко е часът?*
- б) *Часът е десет.*
- в) *След три часъ тръгвам.*
- г) *Три часа чакам.*

Предимствата на този вид задачи са в това, че са лесни за възприемане от изпитваните и лесно се оценяват (с ключ). За по-голяма сигурност на резултата е добре в един тест да се комбинират повече задачи от този вид. С тях се проверяват успешно знания (езикови факти и

недостатък налага да се комбинират по много задачи, за да се неутрализира в известна степен случайността.

(3) Задачите **за съпоставяне** имат също широко приложение.

- а) ама и кратка
- б) брашно не мелят
- в) а мързелът го грози
- г) не вярва
- д) ама и дълга
- е) вир става

задачи. Когато пък се предлагат повече от четири възможности, едната често е излишна (например „*Няма отговор*“) или пък прекалено е отдалечена и веднага може да бъде изключена. По този начин по-скоро се губи време за четене на отговорите, отколкото се постига по-високо качество на задачата. Практиката показва, че оптималният вариант на предлаганите възможности е четири отговора.

межкултурни явления), както и умения за разбиране, анализ, синтез и оценка. Може да се използват при различни подходи в оценяването. Необходимо е обаче да се подчертае, че не се изготвят много лесно. За да бъдат създадени качествени задачи, се изисква експертна

оценка на съдържанието им и апробиране за валидност и надеждност на резултата. Формално този вид задачи се обединяват в няколко групи със следните инструкции:

- да се отговори на въпросите, като се избере един от предложените отговори;

- да се попълнят празните места с подходяща дума или израз, като се избере един от дадените варианти;

- да се замени подчертаната част с друга (от предложени варианти), без да се промени смисълът;

- да се открие грешката в една от подчертаните части на даден израз.

Примери:

– Отговорете на въпросите.

В кой ред е допусната грешка?

- а) обичае
- б) учиме
- в) пътуваме
- г) обикаляме

– Определете кое е пропуснато в изразите.

В София гости ли отивате?

- а) при
- б) в
- в) на
- г) за

Те ... български език.

- а) говоря
- б) говориш
- в) говорим
- г) говорят

Ние пише... на кирилица.

- а) -ме
- б) -м
- в) -ш
- г) -те

– Определете с какво може да се замени подчертаният израз, без да се промени смисълът.

Донеси ми една чаена чаша!

- а) чаша за чай
- б) чаша от чай
- в) чаша на чай
- г) чаша с чай

Чакаме Виолета на летището.

- а) нас
- б) ни
- в) я
- г) го

– Посочете в коя от подчертаните думи е допуснатата грешка.

Трябва да затвориш вече прозореца, защото в стаята стана много студена.

- а)
- б)
- в)
- г)

Разнообразие в задачите с избираем отговор се постига, когато въпросът се базира на текст, от който се извлича необходимата информация. Например:

– Прочетете текста и отговорете на въпросите към него (1–3)

След княз Борис I престола заел неговият син Симеон.

Българският владетел започнал да се нарича цар.

Цар Симеон водил много войни с Византия. През 917 г. в битката край р. Ахелой (близо до Несебър) той разгромил византийските войски. България се разпростряла между три морета – Черно, Бяло и Адриатическо.

Цар Симеон насърчавал и подпомагал създаването и превеждането на книги от гръцки език. По негово време новата столица Велики Преслав се превърнала в средище на старобългарската книжнина.

Времето на културен разцвет при Симеон се нарича „Златен век“ на старобългарската книжнина и култура.

1. Кое твърдение е вярно според текста?

- а) Всеки български владетел се наричал цар.
- б) Византийските войски разбили Симеон край р. Ахелой.
- в) „Златният век“ на старобългарската книжнина настъпил след управлението на цар Симеон.
- г) Разцветът на българската книжнина през X век се насърчавал от българския владетел.

2. Кой започнал да се нарича цар?

- а) Борис
- б) Симеон
- в) Ахелой
- г) Преслав

3. Коя от думите има синоним в текста?

- а) победил
- б) установил
- в) разбрал
- г) наказал

Може да бъде добавена графика или таблица, която подпомага изпълнението на задачата.

В създаването на тестови задачи с избираем отговор има богат опит, но въпреки това, все още се допускат някои слабости:

Създаването на тестови задачи с избираем отговор, предназначени за проверка по български език на мигранти, се съобразява с общите изисквания към този тип задачи:

- да се създават разнообразни по вид въпроси;
- въпросите да се задават по възможност в положителна форма. Ако се създават и отрицателни въпроси, да се акцентира върху отрицателните форми (например „Кое от следните твърдения НЕ Е вярно?“);
- въпросът трябва да се формулира така, че да не подсказва верния отговор;
- въпросът да е граматически и смислово съгласуван с всички алтернативни отговори;
- да се внимава с двойното отрицание;
- да се избягват излишните повторения;

- да има само един правилен отговор на въпроса;

- да няма напълно синонимни или еднакви отговори;

- този вид задачи да се използват не само за проверка на факти, но и за установяване на равнището на рецептивни умения.

Затрудненията в практиката на обучението по български език на мигранти произтичат понякога от липсата на условия за апробиране и отстраняване на некачествените задачи.

Вторият тип задачи – **задачите със свободен отговор** (Free response items) – също има широко приложение. От този тип най-често използваните видове задачи са: въпроси с кратък отговор, въпроси за допълване, есе. В обучението по български език на имигранти обаче не бива да се подценяват и възможностите на другите видове: диктовка, преразказ, доклад, анотация, реферат, конспект.

При създаването на задачи със свободен отговор е особено важно да се спазват някои изисквания. Преди всичко е необходимо да бъде поставена ясна цел – какво точно трябва да се провери. Да се обмисли добре съдържанието

на задачата (въпроса), като въпросът се формулира ясно и еднозначно. В зависимост от сложността на задачата може да се включат насочващи въпроси, източници или др. Често се подценява определянето на съдържателен обхват, структура и обем. Пропуска се да се зададат условията като: срок за изпълнение, екипи, начин на представяне (предаване) и др. Важно е предварително да бъдат дефинирани и критерии за оценка.

Най-общо критериите за оценяване на задачите със свободен отговор може да бъдат разделени на: съдържателни и формални. Съдържателните включват степен на изпълнение, вярност и точност, пълнота и дълбочина на знанията и уменията, ключови понятия, правила, подходи, собствени разсъждения, езикова компетентност.

Формалните критерии се отнасят до графичното оформление, спазването на

зададения обем, спазването на срока (времето за изпълнение).

Оценката се формира според точките по критерии. Шестобална скала за оценяване се използва според официално приетата в България система за оценяване.

Въпросите *с кратък отговор* имат широко приложение. Използват се както за проверка на знания и рецептивни умения, така и за проверка на продуктивни умения. Но се фокусират по-скоро върху конкретни единици – рядко се проверяват комплекс от знания и/или умения. Предимствата им са в това, че се изпълняват сравнително бързо и може да се съчетават по много в един тест. Те лесно се изпълняват от изпитваните, а и не са трудни за оценяване. Особено често в обучението на мигранти се използват задачите за трансформиране от този тип.

Например:

✓ Преобразувайте пряката реч в изречението в непряка.

– *За първи път виждам такива бели къщи с кръгли комини – казва един от туристите.*

Въпросите *за допълване* също са по-лесни за учениците, изпълняват се сравнително бързо и може да се съчетават по много в един тест, сравнително лесно се оценяват. Например:

Ако вие се съгласите, те също биха ...

Един богат ... на Хитър Петър:

– Ти защо не ме поздравяваш?

– Защо да те поздравявам? – ... Хитър Петър.

Въпросите за допълване създават впечатление, че са като задачите с избираем отговор от затворен тип, когато трябва да се определи какво е пропуснато в дадено изречение (израз). Но докато задачите от затворен тип предлагат възможности за отговор и затова чрез тях могат да се проверяват предимно знания и рецептивни умения, при този вид задачи със свободен отговор се изисква от изпитвания сам да отговори, без да му се предлага вариант за отговор. Ето защо с тези задачи може да се проверяват продуктивни умения.

Типичният вид задача със свободен отговор е *есето*. Тези задачи изискват по-пространен отговор и често същността им е предмет на дискусии (особено в българското образование). Без да се спираме на дискусиите по този въпрос, тук ще изтъкнем, че може да се говори за различни разновидности на този вид тестова задача със свободен отговор. За целите на интензивното обучение по български език на мигранти тези задачи се използват, за да се провери комплекс от знания и умения за приложение на знания, анализ, синтез и оценка. Прове-

рват се както рецептивни, така и продуктивни комуникативни умения. Те не са лесни за изпълнение от учащите се.

Необходимо е повече време за решаването им. Трудни са за съпоставяне и оттам – за оценяване.

От казаното по-горе може да се обобщава, че в тестовете за обучение и проверка на постиженията по български език на мигранти се включват задачи от различните типове и формати. Изисква се инструкциите да са лаконични, логически непротиворечиви, еднотипни и несъдържащи отрицание. Тестовите задачи да са съставени така, че да няма абсурдни и алогични отговори. Задачите да са структурирани: 1) в групи с една и съща инструкция; 2) всяка задача да има своя инструкция; 3) смесен вариант.

Възможни са различни варианти на тестове за измерване и оценяване на резултатите от обучението по български език. Важно е обаче да се спазва винаги изискването: диагностичният тест да се съставя от тестови задачи, които са апробирани и чиято валидност е статистически проверена.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Андреев, 1995:** *Андреев, М.* Оценяването в училище. София: Унив. изд. Св. Климент, Охридски, 1995.
2. **Байръм, 1997:** *Byram, M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
3. **Байръм, Морган, 1994:** *Byram, M., C. Morgan.* Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1994.
4. **Гулие, 2009:** *Goullier, F.* Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios: ELP Templates and Resources, http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Templates/ELP_Plurilingual_competence_EN.pdf. 2009.
5. **Доје, 2005:** *Doye, P.* Intercomprehension, Council of Europe, 2005
6. **Бейкър 2000:** *Baker, C.* (2000). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?, <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
7. **Величковски 2006:** *Величковский, Б. М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. Москва, Академия, 2006.
8. **Виденов 2003:** *Виденов, М.* Българската езикова политика. София, Международно социолингвистическо дружество, 2003.
9. **Джонсън 1994:** *Grammar and the Language Teacher.* Prentice Hall International. Cambridge, 1994.
10. **Димчев 1998:** *Димчев, К.* Обучението по български език като система. София, СИЕЛА, 1998.
11. **Димчев 2005:** *Димчев, К.* Отношенията между понятията първи език и втори език в съвременния научен дискурс. В: Езиковедски приноси в чест на чл-кор. проф. Михаил Виденов. Велико Търново, Св. св. Кирил и Методий, 2005, 267–276.
12. **Доје 2005:** *Doye, P.* (2005) Intercomprehension, Council of Europe
13. **Жинкин, 1982:** *Жинкин, Н. И.* Речь как проводник информации. Москва, 1982.
14. **Ключови компетентности 2005:** La définition et la sélection des compétences clés. <http://www.DeSeCo.admin.>, 2005.
15. **Камерън 2000:** *Cameron, D.* Good to talk? London, 2000, 213 p.
16. **Капинос, 1985:** *Капинос, В. И.* Речеvedските понятия като средство за засилване на комуникативната насоченост на курса по роден (руски) език. – В: Комуникативно-речева насоченост на обучението по роден език. София, 1985.
17. **Капинос, 1979:** *Капинос, В. И.* Работата по развитие на речта в светлината на теорията за речевата дейност. чението по роден език. София, 1979.
18. **Капучо 2002:** *Capucho, F.* The Role of Intercomprehension in the Construction of European Citizenship, Viseu: Universidade Catolica Portuguesa
19. **Council of Europe (2003),** Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Strasbourg
20. **Кастелоти 2001:** *Castellotti, Véronique.* La langue maternelle en classe de langue étrangère.

Paris ; CLE International, 2001, с.46-47; 49-60; 105-109.

21. **Кинг, Бърн, Джуади, Ло Бианко, Стойчева, 2011:** *King, L., N. Byrne, I. Djouadi, J. Lo Bianco, M. Stoicheva.* Languages in Europe towards 2020. The Language Company, 2011.

22. **Комуникативната компетентност 2005:** Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Съст. М. Георгиева и др., С., 2005., 359 с.

23. **Кост 1997:** *Coste, D.* Alternances didactiques - Études de linguistique appliquée, №108, 1997, p. 394-400.

24. **Крамш, 1993:** *Kramsch, C.* Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press, New York, 1993.

25. **Кук, 1991:** *Cuq, J.-P.* Le français langue seconde. Origine d'une notion et 110 implication didactique. Paris: Hachette, 1991.

26. **Куум, Канинг, 2002:** *Coomb, C., C. Canning (2002).* Using Self-Assessment in the Classroom: Rationale and Suggested Techniques, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/selfassess2.html>.

27. **Кушнър, Бризлин, 1994:** *Cushner, K., R. W. Brislin.* Intercultural Interactions. A Practical Guide (Vol.9). Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

28. **Къминз, 2000:** *Cummins, J.* (2000). Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England, Multilingual Matters.

29. **Лернер, 1981:** *Лернер, И. Я.,* Система методов обучения (Дидактический аспект) – В: Совершенствование методов обучения русскому языку. Москва, 1981. Лорейндж 2000: *Lorange, P.* Setting strategic direction in academic institutions the case of The buisnes school. - Higher Education Policy, 2000, Vol13, 4, 399-413.

30. **Линдсей, Норман, 1974:** *Линдсей, П. Х., Д. А. Норман.* Переработка информации у человека. Москва, 1974.

31. **Минков 1994:** *Minkov, M.* La migration internationale en Bulgaria. – Revue Europeenne des Migrations Internationales 2: 46-73.

32. **Минчев 1999:** *Minchev, V.* External Migration and External Migration Policies in Bulgaria. – South East Europe Review for Labour and Social Affairs 2 (3): 123- 158.

33. **ОЕЕР, 2006:** Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса, 2006.

34. **Патев 1982:** *Патеев, П.* Интензивно изучаване на френски език. Теория и практика. София: Народна просвета, 1982.

35. **Педагогика 2003:** *Pädagogik.* Diagnostische kompetenz. Heft 4, April 2003.

36. **Пенкова 2015:** *Пенкова, Р.* Български език I (учебник за унгарски училища). Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 2015, 258 с.

37. **Пенкова 2015:** *Пенкова, Р.* Български език. Тетрадка. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 2015, 87 с.

38. **Пенкова 2013:** *Пенкова, Р.* Интензивно обучение по български език. Теоретични и практически аспекти на образователното взаимодействие в българските общности в чужбина. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, , 320 с.

39. **Пенкова 2008:** *Пенкова, Р.* Български език II (учебник за унгарски училища). Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó, 2008, 280 с.
40. **Пенкова 2001:** *Пенкова, Р.* Създаване на диагностичен тест по български език за кандидат-студенти с български произход от Украйна. – В: Мови й култура народів Приазов'я. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко. Бердянск, 2001.
41. **Пенкова 1997:** *Пенкова, Р.* Към методиката на обучението по български език. - Hungaro-Szlavika, Budapest, 1997, с. 253-258.
42. **Петров, 2012:** *Петров, А.* Проблеми на комуникативно ориентираното обучение по български език (5. – 12. клас). София: Булвест 2000, 2012.
43. **Рангелова, Владимирова 2004:** *Rangelova, R. and Vladimirova, K.* Migration from Central and Eastern Europe: the Case of Bulgaria. – SouthEast Europe Review for Labour and Social Affairs3: 7-30.
44. **Рийдер 2002:** *Rieder, K. (2002)* Intercomprehension in Language Teacher Education, Wien: Pädagogische Akademie des Bundes
45. **Соосаар, Замковая 2004:** *Соосаар, Н., Н. Замковая.* Интерактивные методы преподавания. Санкт Петербург, Наука, 2004.
46. **Сораце, Сератрице 2009:** *Sorace, A., Serratrice, L.* Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap - 'International Journal of Bilingualism', Volume 13, N 2, 2009, 195-210.
47. **Сотиров 2002:** *Сотиров, П.* Реч и цел. Въпроси на стратегиите в речта. София, 2002.
48. **Стефанова 2007:** *Стефанова, П.* Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, опит, Сиела, София, 2007.
49. **Стефанова, 1999:** *Стефанова, П.* Методика на чуждоезиковото обучение. София, 1999.
50. **Флиер 2000:** *Флиер, А.* Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики. – Общественные науки и современности. Москва, 2000, № 2, 100–132.
51. **Хокинс 1992:** *Hawkins, E.* La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire – Repères, №6, 1992, с.41-56.
52. **Хъдсън 1995:** *Хъдсън, Р. Д.* Социолнгвистика. София, Св. Кл. Охридски,.
53. **Шопов 2008:** *Шопов, Т.* Чуждоезиковата методика. София, УИ „Св. Кл. Охридски“, 2008.
54. **Шопов 2009:** *Шопов, Т.* Анализът на междуезиковото разбиране и учебният метод „еуроком“. – Български език и литература, № 4, 2009.
55. **Султанова 2012:** *Soultanova, R.* Les migrations multiples de la population bulgare. Universite libre de Bruxelles, Groupe d'etudes sur l'ethnicite, le racisme, les migrations et l'exclusion (GERME).http://balkans.courriers.info/IMG/rtf/Les_migrations_multiplesde_la_population_bulgare.rtf
56. **Тинг Туоми, 2005:** *Ting-Toomey, S., L.C. Chung.* Understanding intercultural communication. CA: Roxbury Publishing Company, 2005.

СЪДЪРЖАНИЕ

1. Интензивно обучение по български език на мигранти в България.....	3
2. Цели на обучението на имигранти в България	11
3. Принципи на обучението по български език	14
3.1. Общодидактически принципи	14
3.2. Методически принципи	16
4. Учебно съдържание по български език	18
5. Методи на обучение.....	31
5.1. Специфика на методите и техниките на обучение	31
5.2. Система от упражнения за развиване на комуникативни умения	37
6. Средства на обучение	47
6.1. Учебникът като дидактическо средство.....	47
6.2. Текстовете като средство за речева и межкултурна комуникация.....	55
7. Тестове за обучение и проверка	59
Литература	68

