Секция по компютърна лингвистика

Институт за български език

„Професор Любомир Андрейчин“

Българска академия на науките

ГЕОРГИ КОСТАДИНОВ ДЖУМАЙОВ

Приложение на съвременните технологии в езиковото обучение

АВТОРЕФЕРАТ

на дисертационен труд за присъждане

на образователна и научна степен „доктор“

Област на висше образование: 2. Хуманитарни науки;

Професионално направление: 2.1. Филология;

Специалност: Общо и сравнително езикознание

НАУЧЕН РЪКОВОДИТЕЛ:

проф. д-р Светла Коева

София

2020

Съдържание

I. Обща характеристика на дисертацията 4

I.1. Актуалност на изследването 4

I.2. Мотивация за изследването 5

I.3. Обект на изследването 7

I.4. Предмет на изследването 8

I.5. Цели и задачи 9

I.6. Методи 12

I.7. Композиция на изследването 13

II. Първа глава
Съвременните технологии и тяхната роля в (чуждо)езиковото обучение през 21. век 15

II.1. Език и компютър 15

II.2. Компютърните технологии и чуждоезиковото обучение 16

II.3. Компютърно подпомогнато езиково обучение 17

II.4. Интернет технологии в подкрепа на езиковото обучение 18

II.5. Езиково обучение с помощта на мобилно устройство 19

III. Втора глава
Нагласи на обучаваните към използването на технологии в езиковото обучение 20

III.1. Кратко описание на научното проучване 20

III.2. Съдържание на анкетата 21

III.3. Методи за анализ на данните 22

III.4. Резултати от анкетата 23

IV. Трета глава
Методи за преподаване на чужди езици до 21. век и тяхното надграждане с възможностите, предоставени от съвременните технологии 26

IV.1. Граматико-преводен метод 27

IV.2. Директен метод 29

IV.3. Аудиолингвален метод 30

IV.4. Аудиовизуален метод 31

IV.5. Комуникативен подход 32

IV.6. Мълчалив начин 33

IV.7. Цялостна физическа реакция 34

IV.8. Обучение чрез съветване (обучение в общност) 35

IV.9. Сугестопедия 37

IV.10. Естествен подход 37

IV.11. Обобщение 38

V. Четвърта глава
Темпоралните системи в български, английски и испански език. Правила за формообразуване и за междуезиков трансфер 39

VI. Пета глава
Основна, транспозиционна и модална употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език 51

VII. Шеста глава
Приложение на съвременните технологии при оценка на степента на усвояване на междуезиковия трансфер на темпоралните форми в български, английски и испански език. 57

VII.1. Кратко описание на научното проучване 57

VII.2. Методи за събиране на данни 58

VII.3. Резултати от практическата задача: английски език 59

VII.4. Резултати от практическата задача: испански език 61

VIII. Заключение 63

IX. Приноси на дисертацията 64

X. Списък с публикациите, свързани с темата на дисертацията 66

Библиография 67

I. Обща характеристика на дисертацията

I.1. Актуалност на изследването

В съвременния глобален свят необходимостта от използването на чужди езици трайно нараства. Вече не се приема за достатъчно владеенето само на един чужд език. Икономиката изпитва все по-голяма необходимост от квалифицирани и можещи хора. Справка в сайтовете за търсене и предлагане на работа показва, че много работодатели, когато наемат нов персонал, търсят кандидат с минимум два чужди езика, а често – и с повече. В същото време според данни на Националния статистически институт към края на 2017 година в страната около 2 милиона души не ползват нито един чужд език[1].

Постоянното модернизиране и усъвършенстване на преподаването на чужд език е необходимо и неизбежно. В наши дни технологиите се превръщат в задължителен компонент в процеса на учене и преподаване на езици. Компютрите, различните видове софтуер, достъпът до интернет вече са неразделна част от образователния контекст на 21. век, както дъската, хартията и химикалката. Само чрез въвеждането на съвременните, бързо развиващи се технологии и използването на нестандартни методи на преподаване днешните учители ще съумеят да привлекат към учебната дейност едно поколение, което започва да работи със смартустройство още преди да може да чете.

Както много други сфери от съвременния живот, така и образованието се ориентира към дигитализация с всеки изминал ден. Специалисти от различни области на науката обединяват усилията си, за да улеснят изучаването на чужд език. Търсят се нови средства, методи, подходи както от областта на лингвистиката, методиката, така и от сферата на компютърните науки и модерните технологии.

1 Вж.
http://www.nsi.bg/bg/content/3537/%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B7%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D1%87%D1%83%D0%B6%D0%B4%D0%B8-%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%86%D0%B8

Една от основните и стратегически цели на Европейския съюз е еднакъв достъп до качествено образование за всеки[2]. Обучението и квалификацията на една нация е двигател за икономически растеж, иновации както и за личен и обществен просперитет. Съвсем логично тогава е да си зададем въпроса: Какво трябва да правят работещите в сферата на образованието, за да подготвят успешни млади специалисти, които да умеят да усвояват чужди езици с бързина и завидна лекота? Важно е образованието по чужд език да се насочи в посока към подготовка за успешна бъдеща кариера в индивидуален план, което ще доведе и до желания икономически растеж в глобален аспект.

Интернет, персоналният компютър, смартфонът и др. често са смятани за фактори, които разсейват учениците по време на тяхното обучение. Те са обаче тези необходими средства, които могат да улеснят образователния процес и да доведат до революция в образователната система. Точно затова е наложително интегрирането и активното използване на съвременните компютърни технологии в процеса на обучение по чужд език.

Технологиите предоставят добра възможност за обучение, ето защо училищата трябва да направят достъпна тяхната употреба и да ги включат в практиката си. Ясно е едно: на преподавателите през 21. век им се налага да се справят със ситуации и въпроси, които техните предшественици дори не са си представяли, че могат да възникнат. Новите технологични средства предоставят различни начини за достъп и обработване на информация, необходима за усвояване и преподаване на знания. Както учениците, така и учителите трябва да придобият уменията и знанията, за да посрещнат тези нови предизвикателства.

I.2. Мотивация за изследването

Данните на Евростат[3] от 2016 година показват, че най-широко използваният и изучаван чужд език в Европа е английският, а испанският е на четвърто място. По тази причина представлява интерес обучението и усвояването на два широко

[2] https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_bg
[3] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1151.pdf

разпространени в световен мащаб чужди езика, които са застъпени в различна степен в гимназиалния етап на обучение в България. Затрудненията при усвояването на двата езика могат да бъдат преодолени посредством ясно и точно формулиране на езикови правила и сравнение на реализацията им в различните езици.

Статистиката показва, че все повече ученици се стремят да научат или поне започват да изучават повече от един чужд език. Данните за България сочат, че процентът на изучаващите поне два езика през 2016 година е по-голям от този през 2011 година[4]. Независимо от това дали живеят в България, в друга страна – член на Европейския съюз, или другаде, много хора изучават английски, испански и български като чужди езици. Откриването и посочването на ясно формулирани граматически съответствия между тези езици би допринесло за по-ефективното им и бързо усвояване.

Изучаването на български език като чужд също е една нелека задача за хората, които не са носители на езика. Ясното представяне на паралелите и връзките между български, английски и испански би допринесло за увеличаване на броя на хората, които успешно усвояват български език като чужд.

Доскоро не съществуваше международен сертификат по български език от типа на Кеймбридж, ТОЕФЛ (TOEFL)[5], ДЕЛЕ (DELE)[6], който да удостоверява знанията по български език. За да се повиши влиянието на българския език и за да се осигури развитието му в глобален мащаб, Министерството на образованието и науката и Департаментът за езиково обучение към Софийския университет „Св. Климент Охридски“ създадоха регламент за провеждане на изпити по български език[7]. Така българските общности, живеещи извън границите на страната, имат възможност да удостоверят владеенето на български език съгласно Общата европейска езикова рамка. Този сертификат вече се признава в САЩ (към август 2020 година), а също носи предимства и за хора, които желаят да продължат образованието си както в съответната страна, така и в България.

Друга причина, която фокусира интереса към обучението и изучаването на български език, е фактът, че при последното преброяване на населението в България,

[4] https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education
[5] TOEFL – Test of English as a Foreign Language
[6] DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera
[7] https://www.mon.bg/bg/100605

извършено през 2011 година, немалък процент от хората не посочват българския като роден език. Българският е роден за 85.2% от населението, турският – за 9.1%, а ромският – за 4.2%[8].

Около 11% от учениците в България, станали част от проучването ПИЗА (PISA)[9] през 2009 година, заявяват, че не говорят български в дома си. Възможно решение на проблема е увеличаването на броя на часовете по български език в училище за учениците с недостатъчна степен на владеене на езика, за да може да получат необходимите езикови умения за активно участие в обществения живот (Коева, 2017).

Друг мотив за избор на настоящото изследване е фактът, че в процеса на подготовка на дисертацията не беше открита литература, която синтезира общите характеристики на темпоралните системи в български, английски и испански език, както и опитът за тяхното преподаване и изучаване с помощта на компютърните технологии.

Компютърните технологии предоставят съвременни средства за преподаване и изучаване на чужд език. Те разнообразяват учебния процес и водят до повишено внимание от страна на обучаваните, което несъмнено развива потенциала им. В настоящите години на значителни реформи в българската образователна система и предизвикателства за усъвършенстване на методите на преподаване активното използване на съвременните технологии е необходимо да стане водеща и неизменна педагогическа практика при (чуждо)езиковото обучение.

I.3. Обект на изследването

Настоящият дисертационен труд има следния обект на изследване: обогатяване и оптимизиране на методите на преподаване на чужд език посредством приложение на съвременните технологии в чуждоезиковото обучение. Обектът на изследване включва както съществуващите методи за чуждоезиково обучение, така и възможностите за

[8] http://www.nsi.bg/census2011/NPDOCS/Census2011final.pdf
[9] PISA – Programme for International Student Assessment

интегриране на разнообразни съвременни технологии, които ще спомогнат за по-бързо и адекватно усвояване на чуждия език, включително на български език като чужд.

I.4. Предмет на изследването

Приложението на съвременните технологии за обогатяване и оптимизиране на методите на чуждоезиково обучение се разглежда от гледна точка на взаимодействието на следните компоненти:

Предмет на изследване са методите за чуждоезиково обучение и тяхната синхронна употреба със съвременни технологии, както и начините, по които съвременните технологии надграждат (чуждо)езиковото обучение и спомагат за по-бързото и ефективно обучение.

Изследването е фокусирано върху темпоралните системи на български, английски и испански език (ограничени до изявително наклонение) и междуезиковото съответствие при пренасянето на значението на граматичните категории.

Изследвани са нагласите на учениците от първия випуск, обучаван по новата учебна програма на Министерството на образованието и науката в българските училища, към компютърно подпомогнатото езиково обучение, включително с мобилни устройства и интернет технологии, както и знанията на тези ученици, които са носители на български език и изучават английски или испански като чужд, за превод от български на испански и от български на английски на времената в изявително наклонение в трите езика.

I.5. Цели и задачи

Основната цел на изследването е да се покажат възможностите на съвременните технологии за повишаване на ефективността при (чуждо)езиковото обучение.

Под езиково обучение се разбира както обучението по български език (като чужд или като различен от родния), така и обучението по чужд език, като фокусът на изследването е чуждоезиковото обучение. Под повишаване на ефективността се разбира по-бързото и по-ефективното усвояване на знания, което е резултат на приложението на по-ефективни методи за преподаване и представяне на междуезиковото съотнасяне на лексикално, граматично и семантично равнище.

За постигането на основната цел се подхожда комплексно посредством следните по-конкретни цели:

- представяне на (част от) възможностите на съвременните технологии за ефективно езиково обучение;
- анализ на мотивираността и възможностите на обучаваните да използват съвременни технологии в процеса на обучение;
- сравнителен анализ на основни методи за чуждоезиково обучение с фокус върху възможното приложение на съвременните технологии за подсилване на положителните им страни и намаляване на забелязаните недостатъци;
- систематизирано представяне на (непротиворечиви) правила за междуезиков трансфер на темпоралните системи на български, английски и испански език (общо значение на категориите и съответствие на формите);
- систематизирано представяне на (непротиворечиви) правила за междуезиков трансфер на употребите на темпоралните категории в български, английски и испански език (в рамките на общото значение на категориите и транспозиционно);
- приложение на съвременни методи за анализ и оценка на усвоени знания за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище.

Представянето на (част от) възможностите на съвременните технологии за ефективно езиково обучение изисква изпълнението на следните задачи:

- анализ на ролята на съвременните компютърни технологии в процеса по чуждоезиково обучение;
- описание на начините на приложение на съвременните технологии в езиковото обучение: компютърно подпомогнато езиково обучение, интернет технологиите, мобилните устройства в обучението по чужд език.

Анализът на мотивираността и възможностите на обучаваните да използват съвременни технологии в процеса на обучение изисква изпълнението на следните задачи:

- формулирането на концепция за провеждане на анкета, насочена към нагласите на обучаваните към приложението на съвременните технологии в обучението: целева група, конструиране на въпросите и възможните отговори;
- организация и провеждане на анкетата;
- обработка на получените данни и анализ на нагласите на обучаваните към съвременните технологии в езиковото обучение.

При представянето и сравнителния анализ на основни методи за чуждоезиково обучение се очаква изпълнението на следните задачи:

- описание и сравнение на методи за чуждоезиково обучение, които са широко разпространени;
- оценка на положителните и отрицателните характеристики на всеки един от представените методи от гледна точка на съвременното обучение;
- представяне на подходящи съвременни технологии, приложения и конкретни примери за обучителни или тестови материали, които могат да обогатят положителните страни на представяните методи.

Систематизираното представяне на (непротиворечиви) правила за междуезиков трансфер на темпоралните системи в български, английски и испански език (общо значение на категориите и съответствие на формите) изисква изпълнението на следните задачи:

- да се представят формите и общото значение при употребата на сегашните, миналите и бъдещите времена от изявително наклонение в съвременния български, английски и испански език;
- да се посочат ясно формулирани съответствия в трите езика между формите при употреба в общото значение.

Систематизираното представяне на (непротиворечиви) правила за междуезиков трансфер на употребите на темпоралните категории в български, английски и испански език (в рамките на общото значение на категориите и транспозиционно) изисква изпълнението на следните задачи:

- представяне на различни случаи на употреба в рамките на общото значение на темпоралните категории в български, английски и испански език;
- представяне на транспозиционната употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език;
- извод на (непротиворечиви) правила за пренасяне на семантичната информация при употребата на темпоралните категории в български съответно на английски и испански език.

За да се демонстрира приложението на съвременни методи за анализ на усвоени знания за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище, са изпълнени следните задачи:

- формулиране на концепция за провеждането на педагогическия експеримент: целева група, целеви граматически категории, съставяне на въпросите в проучването;
- организация и провеждане на педагогическия експеримент;
- анализ на резултатите от експеримента.

Резултатите от изследването биха могли да повлияят в бъдеще при усъвършенстване на методиката за едновременното преподаване и изучаване на два, три и повече чужди езика. Заключенията могат да станат основа за разработването на нов вид софтуер или езикови приложения за различен вид смартустройства.

В резултат от работата по дисертацията са систематизирани характерните особености на темпоралните системи на трите езика. Посочени са основните варианти

за превод на темпоралните форми между трите езика: български, английски и испански. Създаден е експеримент, който се състои от изречения на български език, към всяко от които са предложени варианти за превод на английски или на испански език, които се различават единствено по употребените темпорални форми. Целевите групи са ученици – представители на две езикови гимназии, които са първите, обучавани по новата учебна програма по чужд език в България (2019). Едната група са ученици, чийто роден език е български и изучават английски език като чужд език, а другата група са ученици, които имат роден език български и изучават испански език като чужд език. Върху основата на избраните от анкетираните отговори се правят изводи за овладяването на темпоралната система в изявително наклонение в чуждия език и правилното прилагане на изучения учебен материал.

I.6. Методи

За изграждането на концепцията на дисертацията са използвани различни съвременни методи, класификации и критерии за описание, прилагани при лингвистичните проучвания днес. Основаваме се на описателен, аналитичен, табличен и графичен начин на работа. Проучени са системно електронни източници и справочна литература. Използваните методи в работата включват синтез и сравнение.

Чрез синхронен съпоставителен анализ се дава отговор на въпроса: „Какви са съответствията в темпоралните системи в изявително наклонение в български, английски и испански език и какви са съвременните методи за тяхното по-ефективно усвояване с помощта на компютърните технологии от гледна точка на езиковото обучение?“. Систематизирани са характерните особености на темпоралните системи в трите езика. Посочени са основните варианти на дадена темпорална форма в български език при превод на другите два езика. Направените изводи се базират на представения теоретичен материал, който от своя страна е подкрепен и обоснован с множество езикови данни и примери, във връзка с практическата насоченост на дисертацията.

В дисертацията се прилагат и статистически методи на изследване. Анализирани са отговорите на тестове, за да се направят изводи за правилното прилагане на

употребата на времената в английски и испански език от гледна точка на чуждоезиковото обучение. За пропорционална съпоставка на правилни и неправилни отговори е използван тестът на Фишер[10], а данните са обработени със статистически програми.

В дисертацията се позоваваме на автори от българското, английското и испанското езикознание като Б. Азар (2009), Л. Андрейчин (1944), И. Куцаров (1998), Й. Пенчев (1998), С. Стоянов (1993), М. Китова (1994), Е. Вучева (1994), Р. Мърфи (2012), Р. Ницолова (2008), А. Миткова (2009), Б. Кючукова-Петринска (2009), Л. Торего (2011), М. Суон (2008) и др., както и на трудове в рамките на други научни области, но от изключително значение за това изследване, например Д. Тапскот (1998), С. Коева (2009), Д. Ричърдс (2001), Т. Роджърс (2001), М. Пренски (2001), Х. Стърн (1991), Д. Ларсън-Фриймън (2000) и др.

I.7. Композиция на изследването

Научната разработка се състои от шест самостоятелни глави.

Първа глава – *Съвременните технологии и тяхната роля в* (*чуждо*)*езиковото обучение през 21. век* – представя езика и компютъра като две отделни и взаимно допълващи се системи за комуникация. Изследвани са компютърните технологии и начините, по които влияят на чуждоезиковото обучение. Специално внимание е отделено на компютърно подпомогнатото езиково обучение, на езиковото обучение с помощта на мобилни устройства и на интернет технологиите в подкрепа на изучаването на език.

Втора глава – *Нагласи на обучаваните към използването на технологии в езиковото обучение* – представя и анализира данните и резултатите от анкетно проучване, проведено сред деветокласници, чиято основна цел е да събере информация относно използването на технологии, в частност на смартфони, в езиковото обучение.

[10] https://www.statisticssolutions.com/fisher-exact-test/

Трета глава – *Методи за преподаване на чужди езици до 21. век и тяхното надграждане с възможностите, предоставени от съвременните технологии* – прави общ преглед на чуждоезиковото обучение в България и на основните методи, оказали трайно въздействие върху езиковото обучение. В главата се описва по какъв начин тези методи продължават да съществуват и в наши дни и как могат да се използват в преподаването, надградени чрез съвременните технологии на новото време.

Четвърта глава – *Темпоралните системи в български, английски и испански език. Правила за формообразуване и за междуезиков трансфер* – класифицира по различни критерии сегашните, миналите и бъдещите форми в изявително наклонение в трите изброени езика. Дадена е обща дефиниция за всяко едно от времената и е описана системата за тяхното формообразуване. Извлечени са правила за трансфер на темпоралните системи от гледна точка на тяхното общо значение и съответствието на глаголните форми при предаването му.

Пета глава – *Основна, транспозиционна и модална употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език* – представя съпоставително, аналитично и подкрепено с множество примери транспозиционните употреби на времената. Извличат се съответствията и се генерират непротиворечиви правила за междуезиков трансфер на транспозиционните употреби на темпоралните категории. Под непротиворечиви правила се разбира трансфер, който е верен за всеки разгледан в научния труд случай.

Шеста глава – *Приложение на съвременните технологии при оценка на степента на усвояване на междуезиковия трансфер на темпоралните форми в български, английски и испански език* – представя и анализира данните и резултатите от тестово проучване. Целта е анкетираните да посочат верния според тях превод на съответното изречение на български език като възможните варианти за отговор се различават по глаголните времена: техните форми и употреби. Резултатите са анализирани и представени описателно, таблично и графично.

II. Първа глава

Съвременните технологии и тяхната роля в (чуждо)езиковото обучение през 21. век

II.1. Език и компютър

Всеизвестен факт е навлизането на компютрите във всички сфери на живота от 20. век и особено от 21. век. Вече не можем да си представим извършването на каквато и да е дейност без използването на информационните и комуникационните технологии.

Езикът е неотменна част от ежедневието ни и често го приемаме за даденост. Той е неразривно свързан със способността ни да мислим, да изразяваме чувства и емоции, да общуваме помежду си. Лингвистът изучава езика многопланово – езикознанието е сложна наука, която се характеризира с различни форми и аспекти.

Естествен език е термин, използван да определи човешкия език – например български, английски, испански, а компютърните езици са наречени формални, например Java и C++ (Кумар, 2012: 1). Компютърната обработка на естествения език е пряко свързана с разработването на методи за справяне с практически проблеми, свързани с езика – алгоритми, структури от данни, формални модели за представяне на знанието и други. Някои от основните задачи на тази обработка са – извличане на информация, разпознаване на реч, превръщане на текст в реч, автоматично разпознаване на символи, машинен превод и други.

В наше време, за да общуваме с компютър, обикновено се налага да се подава информация на формален език (което е незабележимо за потребителите), но ако се научим да използваме естествения език, ще улесним комуникацията с компютъра и така тя ще стане по-достъпна за крайния потребител.

В действителност може да се направи аналогия между работата на човешкия мозък и компютъра. Бихме могли грубо да сравним човешкия мозък с компютърен хардуер, а човешкия език с компютърен софтуер. Това определя изключителната важност на компютърната грамотност за лингвистите и за всички, желаещи да овладеят грамотно даден език.

За да продължи да се развива процесът на преподаване на езици е от съществено значение да се определят езиковите правила, зависимости и изключения. Необходимо е да бъдат описани точно и непротиворечиво, което би ги направило не само лесни и ясни за преподаване, а и за изучаване.

II.2. Компютърните технологии и чуждоезиковото обучение

Информационните и комуникационни технологии навлизат активно и в езиковото обучение, като се превръщат в съществен елемент на учебната среда. В изключително голямото разнообразие от литература, предназначена за учителите по чужд език, се вижда, че компютърът е обект на много научни статии, конференции и публикации от различен тип.

Невинаги обаче умението да се използват техническите достижения означава, че е налице и умението за тяхното интегриране в обучението и преподаването на (чужд) език. Случва се учениците да имат по-големи технически познания от преподавателите и да използват по-умело компютърните технологии. Учителите в страната не трябва да се ограничават в използването само на един метод. Съвременните ученици са израснали в средата на съвременните технологии. Някои изследователи ги наричат *„дигитални нативи“,* тъй като владеят „езика“ на компютрите като роден.

Терминът „дигитални нативи“ е създаден от М. Пренски (2001, 1 – 6), за да опише хората, израснали в ерата на компютрите и интернет, като го противопоставя на термина „дигитални имигранти“, описващ тези, които възприемат новите технологии на по-късен етап в живота си. Идеята за „дигиталните нативи“ е свързана с ролята на технологиите в преподаването. Преподаването без технологии е близко до ситуация, в

която обучаващите се функционират в непозната езикова среда, което би ги обрекло на провал (Милър, 2014: 50 – 51).

Поради всичко това създателите на нови технологии в сферата на образованието търсят нови методи, за да обвържат образователното пространство с интернет.

В свой труд, посветен на езика и технологиите, М. Леви и П. Муър (2017: 19 – 34) систематизират следното: „Идеята за използването на технологии […] е важна, за да мотивира и обогати учебния опит. Смесеното обучение (blended learning), обърнатото обучение (flipped learning) и мобилното обучение (mobile learning) изискват необходимите технологични познания, за да са ефективни и да отговорят на очакванията […]. […] Няма съмнение, че проучване в областта на машинния превод, добавената реалност (augmented reality), разпознаването на реч, изкуствения интелект и др. ще повлияят по различни начини на нашите цели“.

II.3. Компютърно подпомогнато езиково обучение[11]

Практиката за използването на технологии в езиковото обучение датира от 60-те години на XX век, позната под името *Компютърно подпомогнато езиково обучение.* Според твърдение на К. Бийти (2010: 20) първите програми за езиково обучение с помощта на компютър, създадени в три университета: Станфордския университет, Дартмутския университет и Университета в Есекс, се фокусират върху преподаването на руски език, въпреки че впоследствие включват и други езици.

Според доклад на Националния статистически институт (2017: 2) – *Основни резултати от изследването на информационното общество в домакинствата през 2017 година* – най-активно работят с компютри младежите на възраст между 16 и 24 години, като съответно 82.8% и 88.1% от тях използват компютър или интернет всеки ден или поне веднъж седмично[12]. Този факт е в основата на една от задачите на дисертацията, а

[11] Английският термин е Computer-Assisted Language Learning (CALL).
[12] https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf

именно да се изследват нагласите на учениците от гимназиалния курс на обучение към използването на съвременните технологии в образователния процес.

II.4. Интернет технологии в подкрепа на езиковото обучение

В края на 20. век езиковото обучение с помощта на компютър се е приемало за важен педагогически способ. Това заедно с появата на интернет позволява създаването и обновяването на различни уебстраници. Уеб 1.0 инструментите са статични по своето съдържание и потребителите са *зрители* на това съдържание (например новинарските уебсайтове).

Появата на Уеб 2.0 инструментите позволява на потребители без никакви умения по програмиране да създават учебни ресурси, а това от своя страна неминуемо води и до нови методи и подходи, които използват технологии и се интегрират в чуждоезиковото обучение.

Докато Уеб 2.0 технологиите се фокусират предимно върху хората, Уеб 3.0 технологиите се фокусират върху интелигентната връзка между хора и машини.

Съществуват мнения, че Уеб 4.0 технологиите или „интелигентната мрежа“ ще се развие между 2020 и 2030 година и че ще бъде толкова интелигентна, колкото и човешкия мозък[13].

Към момента мрежата е „емоционално“ неутрална, което означава, че мрежата не възприема усещането и емоциите на хората. С Уеб 5.0 технологиите обаче взаимодействието ще се превърне в ежедневен навик за много хора на базата на невронните технологии. Учените смятат, че тази мрежа ще комуникира с нас, както ние общуваме помежду си, и затова я наричат „симбиотична мрежа“[14].

[13] https://carikesocial.wordpress.com/2017/03/15/the-world-wide-web-from-web-1-0-to-web-5-0/
[14] https://flatworldbusiness.wordpress.com/flat-education/previously/web-1-0-vs-web-2-0-vs-web-3-0-a-bird-eye-on-the-definition/

II.5. Езиково обучение с помощта на мобилно устройство[15]

Езиковото обучение с помощта на мобилни устройства е наследник на езиковото обучение с помощта на компютър. Проучване от 2015 година показва, че повече от 75% от американските тийнейджъри имат редовен персонален достъп до мобилно устройство, свързано с интернет, а 68% от тези 75% използват интернет ежедневно[16].

Актуалната ситуация в нашата страна е подобна на тази в Америка. Според информация от 2017 година на Националния статистически институт (2017: 1)[17] над 67% от домакинствата в България имат достъп до интернет, като достъпът до интернет може да бъде осъществен чрез различни видове устройства – например настолен компютър, лаптоп, таблет, мобилен телефон или смартфон, игрова конзола, смарттелевизор, четец на електронни книги и други.

Според статия на Ю. Арнаудов от 2019 година, базирана на изследване на мобилния оператор „Теленор“ сред потребителите на мобилни услуги през 2018 година[18], броят на притежателите на смартфони в страната се е удвоил през последните пет години. Пак там се посочва, че младежите между 15 и 25-годишна възраст са най-активни в онлайн комуникацията през смартфоните си, 91% от децата между 7 и 14 години имат мобилен телефон, 88% от тези 91% притежават смартфон, а близо две трети от тях използват тези устройства за достъп до интернет.

Голяма част от издателите на помагала по чужд език разработват приложения за смартфони, електронни учебници и тетрадки, при които част или цялото съдържание на преподавания материал може да бъде изтеглено на мобилните устройства на всеки ученик.

Компютърните приложения придобиват все по-компактни размери и са все по-мобилни. Посочва се, че масовото навлизане на мобилните устройства (мобилни телефони, компактни преносими компютри) прави (уеббазираните) езикови приложения още по-привлекателни за огромен брой потребители (Коева, 2009: 54 – 75). Днес учениците са компютърно грамотни още от ранна детска възраст, тъй като са

[15] Английският термин е: Mobile-Assisted Language Learning (MALL)
[16] http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/
[17] https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf
[18] Вж. още https://www.techtrends.bg/2019/02/22/telenor-smartphone-penetration-bg-2018/

израснали в среда, в която дигиталните технологии са навсякъде около тях. Поради тези причини в момента преносимите устройства се превръщат в популярно средство за усвояване на знания и преподаване за тези, които са склонни да експериментират. Може да се твърди, че мобилните устройства внасят интерактивност и динамичност в час и са средство на съвременните технологии, което би скъсило дистанцията между дигиталното поколение и предходните поколения и би усъвършенствало процеса на учене и преподаване.

III. Втора глава
Нагласи на обучаваните към използването на технологии в езиковото обучение

III.1. Кратко описание на научното проучване

Според въведената от Министерството на образованието и науката нова учебна програма по чужд език [19] в българските училища в първи гимназиален етап на общообразователната подготовка в края на X клас учениците следва да достигнат ниво B1[20] на владеене на чуждия език според Общата европейска езикова рамка[21]. За първа година (2020) ще се проведе външно оценяване след десети клас по чужд език. Чрез него учениците ще могат да получат безплатно сертификат за владеене на ниво по чужд език, който досега вземаха срещу заплащане.

В края на учебната 2018 – 2019 година беше проведено проучване с първия випуск деветокласници, които се обучават по новата програма на Министерството на

[19] https://www.mon.bg/bg/1698
[20]https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb6b
[21]https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale

образованието и науката. Учениците са представители на две езикови гимназии в гр. Пловдив. Едната група са ученици, чийто роден език е български, и изучават английски език като чужд в Езикова гимназия „Пловдив“. Другата група ученици имат роден език български и изучават испански език като чужд език в Езикова гимназия „Иван Вазов“ в гр. Пловдив. За осъществяване на изследването са използвани съвременните технологии. Целевата група е помолена доброволно и анонимно да попълни формулярите през смартфоните си. Изборът на смартфон се дължи на факта, че повечето български ученици разполагат с него, а училищата все още не могат да предоставят компютър, лаптоп или таблет за индивидуална работа в час. Трябва да се отчете фактът, че българското училище не е достатъчно дигитализирано и достъпът до интернет не е гарантиран повсеместно.

Целта на анкетата бе да се провери мотивацията на учениците в часовете по чуждоезиково обучение, както и да се получи информация в коя област от изучаването на английски или испански език се срещат най-големи затруднения – четене, писане, слушане, говорене, граматика, лексика, и каква е причината да се изучава съответният чужд език. Основна задача на анкетата бе да се изследват нагласите на съвременните ученици в България към използването на технологии в часовете по чужд език, колко често са в онлайн пространството, с каква цел, смятат ли, че технологиите могат да им помогнат в изучаването на чужд език.

III.2. Съдържание на анкетата

Изследването се състои от анкета, която съдържа девет въпроса към анкетирания. Анкетата е еднаква и за двете целеви групи. Основната цел на въпросите е да се събере информация относно ефективността на чуждоезиковото обучение при използването на технологии и в частност на смартфони в езиковото обучение. Анкетата започва с въпроси от общ характер и постепенно преминава към по-конкретни, свързани с целта на изследването.

Първият въпрос е за пола на анкетирания – мъж или жена. Вторият въпрос е: „*Защо изучавате чужд език?*“. Тук анкетираните могат да посочат свой отговор, тъй като въпросът е отворен. Третият въпрос е: „*Чувствате ли се мотивиран(а) в часовете по чужд език?*“. Към него са предложени и три отговора – *да*, *малко* и *не*. Четвъртият въпрос „*Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?*“ позволява на учениците да избират между шест отговора: *четене*, *писане*, *слушане*, *говорене*, *граматика* и *лексика*. Петият въпрос: „*Кога сте онлайн?*“, предлага четири варианта на отговор – *винаги*, *често*, *рядко* и *никога*. Шестият въпрос към анкетираните е: „*Използвате ли смартфон по време на час?*“. В случай че отговорят положително на шестия въпрос, посредством седмия въпрос: „*С каква цел?*“ се очаква учениците да посочат съответната причина за използването на смартфон по време на час. Осмият въпрос: „*Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?*“ предлага три варианта за отговор: 1) *Технологиите са от съществено значение за изучаването на чужд език;* 2) *Технологиите биха могли да подпомогнат изучаването на чужд език;* 3) *Не мисля, че технологиите могат да помогнат за изучаването на чужд език.* Деветият въпрос представлява въпрос за самооценка на знанията по съответния чужд език от страна на анкетирания*: „Как оценявате знанията си по английски/испански език?*“. Предложените варианти за отговор са пет и съответстват на оценките в българското образование – *Отличен (6), Много добър (5), Добър (4), Среден (3), Слаб (2)*.

III.3. Методи за анализ на данните

Анкетата включва количествени и качествени данни. Количествените данни представляват номинални или ординални променливи и са представени в брой и проценти. За установяване на доминиращи тенденции е използван тестът на Фишер (Fisher’s exact test), по формулата (Едингтън, 2016):

$$p = \frac{(a + b)!\,(c + d)!\,(a + c)!\,(b + d)!}{a!\,b!\,c!\,d!\,N!}$$

където a, b, c, d са индивидуални наблюдения;

N е общият брой наблюдения;

! е факториел.

Резултатите са интерпретирани като статистически значими при допустимо ниво на грешка $\alpha = 0.05$ ($p < 0.05$) от висока статистическа значимост при $\alpha = 0.01$ ($p < 0.01$).

Данните са обработени със статистическите програми IBM SPSS[22], версия 26 (2018) и Минитаб (Minitab)[23] версия 18.1 (2017), като SPSS е основната програма за анализ, а Минитаб е използвана за анализ на сумарни данни. Изборът на статистически методи е направен съобразно вида на данните, разпределението на променливи и задачите, ръководещи научното изследване (Ганева, 2016: 97 – 124).

III.4. Резултати от анкетата

Авторът се стреми да обхване извадка от близки в процентно отношение спрямо изучавания чужд език участници – 60% с английски език и 40% с испански език (анкетата е попълнена от 130 ученици). Съотношението между половете също е приблизително сходно. При групата с испански език анкетираните мъже са 53%, а жените – 47%, а при групата с английски език съотношението между анкетираните мъже и жени е 50% : 50%. По този начин, събраните и анализирани данни са съпоставими както за двата чужди езика, така и за двата пола.

Анализът на въпроса *Защо изучавате чужд език*? показва, че в 1/3 от отговорите на всички анкетирани се изтъква фактът, че владеенето на чужд език дава възможност

[22] https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software
[23] https://www.minitab.com/en-us/

за осигуряване на по-добро бъдеще и спомага за постигане на поставените цели за лично и професионално развитие. Други 6% от участниците в анкетата просто *харесват* чуждия език, който изучават. Взети заедно, тези резултати представляват значителен процент от отговорите на изследваните лица. Тези мотивации следва да бъдат използвани от преподавателите по чужд език, за да се стимулира активно учене.

Както сочат данните от проучването (16,4% от всички участници), причината, поради която се изучава чужд език, е, че той представлява *средство за комуникация с различни култури*. Около 10% от всички ученици, участвали в анкетата, изпитват мотивация да изучават чужд език с цел продължаване на живота или образованието извън България, което несъмнено е фактор, който следва да бъде взет под внимание. Равен процент от участниците в проучването (8%) изтъкват желанието си да овладеят чужд език *за разнообразие* и заради неговата *популярност* в световен мащаб. Определено популярността на (чуждо)езиковото обучение, както и динамично развиващият се глобален свят допринасят за този процент от отговорите на младите хора. Пренебрежимо малък е процентът на участниците, които посочват *неясна причина* и *случайността* като основание за изучаването на чужд език. Те вероятно тепърва ще осъзнават богатството на чуждите езици.

Резултатите от третия въпрос в анкетата (*Чувствате ли се мотивиран(а) в часовете по чужд език?*) доказват, че учениците, взели участие в проучването, са мотивирани в часовете. При групата с испански език 60% дават положителен отговор, а при групата с английски език процентът е още по-висок – 80%. Това несъмнено улеснява работата на техните учители и дава възможност за надграждане и усъвършенстване на знанията и уменията по чужд език. Що се отнася до слабо мотивираните, може да се препоръча персонализирано обучение, съобразено с личния интерес и мотивация на ученика.

Анализът на четвъртият въпрос *Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична*? показва, че и двете групи имат сравнително еднакъв процент на затруднение в областта на овладяване на рецептивните умения – четене и слушане. Вероятно поради факта, че изучаването на чужд език започва от неговата лексикална система, сходен процент от анкетираните от двете целеви групи посочват като проблемна зона именно лексиката. Интересно е да се отбележи, че по-голяма процентна разлика се наблюдава при овладяване на продуктивните умения – писане и говорене. Почти половината от анкетираните с испански език посочват, че имат

най-големи затруднения с граматиката, докато при групата с английски език, те са едва 1/5 от всички, взели участие в проучването. Препоръчително е, за да се подобрят резултатите при овладяването на граматиката на испански език, както и при говорене и писане на английски език: преподавателите по съответния чужд език следва да подобрят качеството при обучението, като използват съвременни технологии, подходящи за усъвършенстване на всяка от проблемните области.

Целенасочено е зададен петият въпрос: *Кога сте онлайн?*, за да се провери колко време целевите групи прекарват в интернет. В потвърждение на предварителните очаквания отговорите *винаги* и *често* са с най-висок процент, защото виртуалната среда е предпочитана, позната и достъпна за съвременните ученици. Това е доказателство, че чуждоезиковото обучение не трябва да отбягва тази среда, а да използва максимално ефективно нейните възможности.

Следващите два въпроса – №6 (*Използвате ли смартфон по време на час?*) и №7 (*С каква цел?*) – са свързани с използването на смартфон. При групата с английски език 58 от общо 78 анкетирани отговарят положително на първия въпрос, а при групата с испански език те са 44 от общо 52 души. Смартфонът и други устройства, например таблет и лаптоп, са съществен елемент от процеса по чуждоезиково обучение.

Почти всички участници в проучването споделят мнението, че технологиите биха могли да подпомогнат или са от съществено значение за изучаването на чужд език. Проведеното през втората половина на 2018/2019 учебна година изследване показва ключовата роля на съвременните технологии в образованието, което беше илюстрирано на практика през 2020 година, когато учебният процес бе изведен в онлайн пространството.

IV. Трета глава

Методи за преподаване на чужди езици до 21. век и тяхното надграждане с възможностите, предоставени от съвременните технологии

Целта на настоящата глава не е да се направи пълен и подробен преглед на всички използвани в практиката методи. Стремежът е да се покаже по какъв начин различните методи продължават да се адаптират и да се използват в преподаването днес, надградени чрез съвременните технологии. Представени са методите, които се смятат за най-разпространени и за които има достатъчна и достоверна информация. Всеки един от тях е характеризиран с неговите специфични особености.

Изучаването на език, било то роден или чужд, е свързано с прилагането на подходящи и функционални методи. Преподаването на език е сложна, комплексна дейност, насочена към усвояване на разнообразен набор от умения и компетентности (Хаджиева и Манова, 2020: 21). С течение на времето са предлагани и внедрявани в практиката различни методи за обучение. Един от малкото случаи в новата история на езиковото обучение, когато технологичният напредък повлиява значително върху методическото развитие, е публикуването на *Видимият свят в картини (Orbius sensualium pictus)* на Я. Коменски, първата напълно разгърната програма за преподаване на лексика с картини (Кенинг, 2007: 144).

Стремежът да се изгради научен подход за това как трябва да се преподава един език, не е отскоро. През годините се променят изискванията към чуждоезиковото обучение, а с тях се появява и необходимостта от нови методи за преподаване и начини за успешно усвояване на знания и умения. Както твърди Т. Ангелова (2004), важно е да се търси „с какво новото обогатява традицията, а не я зачерква, как новото продължава развитието и допринася за качествено променено обучение“.

В днешния динамичен дигитален свят изключително активно приложение в обучението по чужд език имат съвременните технологии. Според Х. Рийндърс е важно да се прави разлика между това „да знаем как работи дадена програма, и това да я използваме в учебна ситуация“ (Рийндърс, 2009: 231). В наши дни търсенето на ефективна формула за преподаване на чужд език продължава да се надгражда.

В разработката последователно са представени следните методи: граматико-преводен метод (Grammar-Translation Method); директен метод (Direct Method); аудиолингвален метод (Audio-Lingual Method); аудиовизуален метод (Audio-Visual Method); комуникативен подход (Communicative Approach); мълчалив начин (Silent Way); цялостна физическа реакция (Total Physical Response); обучение в общност (Community Language Learning); сугестопедия (Suggestopedia); естествен подход (Natural Approach). Те са анализирани от гледна точка на възможността да се комбинират със съвременни езикови технологии и методи на преподаване на чужд език, отговарящи на съвременните условия.

IV.1. Граматико-преводен метод

Граматико-преводният метод е разработен в Европа за целите на обучението по чужди езици в гимназиален етап. Познат още с имената граматичен метод, синтетичен метод, класически метод, а в САЩ – като пруски метод, граматико-преводният метод датира още от средновековието. Той е един от най-старите и най-често използвани методи. За негов основен представител се посочва Г. Тангер.

Граматико-преводният метод представлява специфичен начин на изучаване на чужд език чрез детайлно анализиране на граматичните му правила, следвано от приложението им при превод на изречения и текстове от и на целевия език.

Основният метод за изучаване на граматиката е дедуктивният. „Индуктивният метод предполага движение на мисълта от частното към общото. Чрез него се формират главно продуктивни умения […]. Дедуктивният метод предполага движение на мисълта от общото към частното. Прилага се предимно за формиране на умения за възприемане […]“ (Пенкова, 2013: 136). Учениците изучават граматически парадигми, морфологични

и синтактични правила. Обособяват се кратки граматични раздели, всеки от които съдържа граматични правила и форми на изучавания език, илюстрирани чрез примери (Стърн, 1991: 454). От обучаваните се очаква да запомнят правилата и да ги приложат в упражнения.

При граматико-преводния метод специално внимание се обръща освен на граматиката и на лексиката. Усвояването на лексиката се основава главно на използваните текстове за четене и думите често се групират в двуезикови списъци – на целевия и на родния език, т.е. основен начин за посочване на значението на думите е техният превод.

В България между 50-те и 70-те години на 20. век граматико-преводният метод е основният учебен метод. Учебникът по английски език за подготвителния клас на езиковите гимназии, използван от 1959 до 1975 година, следва изцяло традицията на граматико-преводния метод (Шопов, 2005: 38 – 39).

Някои от недостатъците на граматико-преводния метод са: не се постига практическото овладяване на езика, а усвояване на формалната структура и граматичните правила; не се обръща голямо внимание на умението за говорене; не се обръща внимание на слушането на реч на чуждия език; усилията при усвояване на чуждия език са насочени главно върху развитието на уменията за четене и писане; обръща се минимално внимание на фонетиката и произношението; учениците не използват чуждия език на комуникативно ниво.

Някои ефективни съвременни приложения за представяне на съдържание, които могат да се използват за повишаването на ефективността на граматико-преводния метод, са: Зохо шоу (Zoho Show)[24]; Прези (Prezi)[25]; Майкрософт суей (Microsoft Sway)[26]; Адоби спарк (Adobe Spark)[27]; Суайп (Swipe)[28].

[24] https://www.zoho.com/show/
[25] https://prezi.com/
[26] https://sway.office.com/
[27] https://spark.adobe.com/
[28] https://www.swipe.to/

IV.2. Директен метод

Самото име на метода показва, че чуждият език се преподава директно, без намесата на родния език при обучението. Учителите се стремят да преподават чуждия език по начини, наподобяващи усвояването на родния език. Учениците изграждат нова езикова система, а не я сравняват с тази на родния си език, тъй като при директния метод основният фокус е върху практическото приложение при усвояването на чуждия език.

Методът води началото си от Франция и Германия като за негов основател се приема М. Берлитц. Г. Нойнер и Х. Хунфелд (1996: 36 – 46) синтезират някои от елементите, които се включват благодарение на реформаторската педагогика, в дидактико-методическата концепция на директния метод, така: откривателско учене чрез стимулиране на самостоятелността на ученика; акцентиране върху цялостното образование; ново разбиране за ролята на учителя: той е партньор в учебния процес; нови форми на обучение: работа по двойки, групова работа за съвместно решаване на проблеми и други.

Поддръжниците на директния метод са на мнение, че изучаването на чужд език има много общи черти с изучаването на родния език, т.е. колкото повече учещият е изложен на влиянието на чуждия език, толкова повече се увеличава и възможността чуждият език да бъде научен. Така, както родителите на детето създават езиковата среда за научаването на родния език в дома, така учителите трябва да създадат такава езикова среда за научаване на чуждия език в класната стая.

Когато учителят въвежда нова дума или израз на чуждия език, той представя значението ѝ чрез изображения, демонстрации, синоними, но никога не превежда на родния език на обучаваните. Учениците използват активно целевия език и общуват сякаш се намират в реална ситуация. Следователно, при обучението чрез директния метод усвояването на езика се осъществява на базата на практически ситуационни модели.

Практическото приложение на директния метод е насочено към усвояване и затвърждаване основно на лексиката, която се употребява в ежедневието. Граматиката

се преподава индуктивно, а не по систематичен начин. Учениците се запознават с примери и от тях сами логически извеждат правилата на изучавания чужд език.

Някои от основните предимства на директния метод са: акцентира върху уменията за комуникация и върху останалите практически аспекти (например четене и слушане), свързани с усвояване на чужд език, тъй като учещите формират изказвания директно на чуждия език (без намеса на родния език); учениците разбират разговорния език и притежават добро произношение.

IV.3. Аудиолингвален метод

Аудиолингвалният метод възниква през 40-те и 50-те години на 20. век в САЩ, разработен от преподаватели в университета в Мичиган (Фрийз, 1945; Ладо, 1964).

За разлика от директния метод аудиолингвалният метод е свързан освен с лингвистиката и с психологията, като на един по-късен етап от развитието си включва и принципи от поведенческата психология – бихевиоризма. Следователно развитието и формирането на аудиолингвалния метод се определят от комбинацията от структурнолингвистични модели, контрастивен анализ, слухово-произносителни похвати, както и от поведенческата психология. Аудиолингвалният метод включва значителен брой от характеристиките на директния метод, като обогатява идеята за преподаване на „лингвистични модели“ в комбинация с „формирането на навици“.

Учениците имитират своя учител или записите, които той/тя им предоставя. Произнасят и повтарят многократно след своя диктор предварително подготвени фрази и кратки диалози до тяхното пълно автоматизиране, което представлява една от новите техники за учене, въведени чрез аудиолингвалния метод (Стърн, 1991: 464). „Запаметяването на диалог значително се улеснява, когато ученикът е наясно с функционалните единици, например подлог, сказуемо, пряко допълнение, […], на изказването“ (Куилтър, 1966: 13).

Аудиолингвалният метод се използва активно при създаването на много учебници по чужд език. В средата на 20. век Американският съвет на научните общества

изготвя учебници по английски, предназначени за носители на различни езици. Те съдържат кратки откъси за четене на английски (чуждия език), предхождани от списък с думи. Граматични правила не се дават отделно от текстовете. В своя статия, озаглавена *Предимства и недостатъци на аудиолингвалното обучение*, от 1966 година Д. Куилтър пише, че „ученикът учи най-добре, когато открива сам и извлича по-голяма полза от формалния анализ на граматиката“ (Куилтър, 1966: 7).

При аудиолингвалния метод се разделят четири езикови умения, а изучаването на езика става чрез овладяване им в следната последователност – слушане, говорене, четене и писане.

Някои съвременни приложения, които биха могли да се използват за активно слушане от изучаващите (чужд) език с помощта на аудиолингвалния метод, са: Одибъл (Audible)[29]; Гугъл Плей букс (Google Play Books)[30].

IV.4. Аудиовизуален метод

Аудиовизуалният метод е разработен във Франция през 50-те години на 20. век едновременно с разработването на аудиолингвалния метод в САЩ, но не е повлиян от американските разработки (Нойнер и Хунфелд, 1996: 63 – 75). Прието е за негови създатели да се смятат П. Ривенк и П. Губерина от Загребския университет.

По своята същност аудиовизуалният метод представлява метод на обучение в устна реч по чужд език и се базира върху ефективното използване на средства за зрително и слухово онагледяване на преподаваното съдържание.

Г. Нойнер и Х. Хунфелд пишат, че картините се използват и при въвеждането на нови знания, при упражненията и при трансфера на езиковия материал (1996: 63 – 75). Акустичният и визуалният материал се представят едновременно и това е съществената разлика между аудиолингвалния и аудиовизуалния метод на обучение.

[29] https://www.audible.com/
[30] https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.books&hl=en

През 60-те и 70-те години на 20. век активно започват да се използват технически средства в езиковото обучение. Това води до умелото съчетаване на звук и картина и дава много по-добри резултати при усвояването на чуждия език. Х. Стърн (1991: 468) пише, че „замяната на печатния текст от директния метод със сценарий, представен визуално чрез филмова лента и звуково – със съответен запис, внася нова алтернатива в езиковата педагогика“. С въвеждането на новите за онова време технологии се обогатява и чуждоезиковото обучение.

Основавайки се на концепцията на Ф. де Сосюр, привържениците на аудиовизуалния метод определят речевата дейност като обект на чуждоезиковото обучение. Неминуемо се стига и до значителна промяна на системите и помагалата, които се използват при преподаването на чужд език. Те започват да се характеризират с практическа насоченост и още от първите страници наблягат значително на речевите умения и на устното общуване.

Преподавателите по (чужд) език могат да използват: комикси или графични романи, книжки с картинки, вестници, брошури, плакати, презентации, електронни книги, публикации в социалните медии, филми, анимация, уебстраници, реклами, документални филми, музикални видеоклипове и др. Могат да бъдат предложени на съвременните преподаватели, които експериментират с новите информационни технологии, следните приложения, с които може да се надгради аудиовизуалният метод: Стоп моушън студио (Stop Motion Studio)[31]; Едукриейшънс (Educreations)[32]; Пикстън (Pixton)[33].

IV.5. Комуникативен подход

Комуникативният подход се разработва през 70-те години на 20. век. Първоначално се използва във Великобритания, а впоследствие през 70-те и 80-те години се развива в цяла Европа. Методът се основава на концепцията, че значението се

[31] https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio
[32] https://www.educreations.com/
[33] https://www.pixton.com/

определя от социалния контекст, в който се използва даден език. Основна цел при комуникативния подход е обучаваните да се научат да използват езика в ситуации от реалния живот по начин, който не просто е правилен, а и подходящ за съответния социален контекст. Като естествена последица от това специалистите по методика започват да обръщат внимание на целите и необходимостта, които определят изучаването на даден чужд език.

Някои от принципите на комуникативния подход, обобщени от М. Финокиаро и К. Брумфит (1983: 91 – 93), са следните: контекстът е много важен за предаване и разбиране на смисъла; целта на езиковото обучение е комуникацията; търси се разбираемо произношение; опитите за комуникация се насърчават от самото начало на изучаване на чуждия език; използването на родния език е приемливо при необходимост; преводът се използва, когато учениците имат полза от него; лингвистичната система на чуждия език се научава най-добре в опитите за комуникация.

Промяната, която комуникативният подход внася, е, че знанието в процеса на чуждоезиковото обучение се предава и придобива на основата на семантично базирана, а не на структурно базирана система, т.е. търси се смисълът в езиковото съобщение, а не неговата структура.

Овладяването на един език е процес, съпътстван от грешки. Следователно учениците имат свободата да проверяват новите знания, които усвояват. Съгласно концепцията на комуникативния подход да се греши, е част от процеса на обучение.

IV.6. Мълчалив начин

Приема се, че методът мълчалив начин възниква през 1972 година. Методът е наречен *мълчалив начин*, защото учителят се стреми да ограничи своето говорене и цели да активира умението за говорене у самите ученици. К. Гатеньо, въвел мълчаливия начин, смята, че „да преподаваш, означава да служиш на процеса на учене, а не да го доминираш” (Ларсън-Фриймън, 2000: 52 – 53).

Изучаването на езика по метода мълчалив начин започва със звуковете, които се представят с т.н. цветни табла или както още са познати в българската методическа литература – цветните карти на К. Гатеньо. Като разчитат на звуковете, които учениците вече познават благодарение на родния си език, учителите насочват към асоциране на звуковете от чуждия език с цветово кодиране на фонеми от определени лексикални единици. На по-късен етап същите цветове се използват, за да помогнат на учениците да усвоят правописа, който съответства на всеки звук, правилното четене и произнасяне на думите.

Друго средство, което се въвежда с метода мълчалив начин, са пръчиците на Куизенер (цветни дървени блокчета). С тях се създават различни речеви ситуации, които провокират учениците към дадена дейност. Учениците възпроизвеждат конкретна езикова структура, ръководени от преподавателя с минимален брой реплики и насоки. Главен акцент при обучението чрез метода на мълчаливия начин е устната реч.

Положителна характеристика на метода е, че разбирането на значението се постига чрез възприятията, а не посредством превод.

Следните приложения, базирани на съвременни технологии, биха могли да вземат участие в обучението по език в наши дни, като са в подкрепа и на метода мълчалив начин: Пронунсиан (Pronuncian)[34]; ЕЛСА Спийк (ELSA Speak)[35].

IV.7. Цялостна физическа реакция

Методът цялостна физическа реакция е метод за преподаване на език посредством физическа (моторна) дейност. За негов основоположник се приема професорът по психология от Държавния университет на Сан Хосе, Калифорния – Дж. Ашър.

В началото на процеса на обучение учениците само слушат и изпълняват това, което им се (по)казва, без да могат да говорят, така, както малките деца учат родния си

[34] https://pronuncian.com/
[35] https://elsaspeak.com/en/

език с помощта на своите родители – слушат, преди да говорят. По подобие на усвояването на родния език четирите езикови умения се развиват в следния ред: слушане с разбиране; говорене; четене; писане.

Цялостната физическа реакция е продуктивен подход в педагогиката, но се използва главно в началния етап на чуждоезиковото обучение, като в повечето случаи се съчетава с други методи за постигане на по-задоволителни резултати. Методът въздейства върху „цялостната личност“ на ученика, на нейната интелектуална и емоционална страна (Шопов, 2013: 109).

Лесно, бързо и без наличието на стрес се провежда оценяването на учениците при използването на метода за цялостна физическа реакция в чуждоезиковото обучение. Единственото, което се прави, е да се проследят действията и реакциите на учениците след поставена команда. В случай, че командите са правилно изпълнени, това означава, че учениците разбират и са усвоили необходимия материал. Оттук следва, че голямо значение има и езикът на тялото. В това се корени и основният белег на метода – чрез моторната дейност се засилва паметта, тъй като физическата дейност, съчетана с умствената, подобрява запомнянето.

Всяко приложение, което комбинира чужд език и езика на тялото, чужд език (и роден език) с различни невербални начини за предаване на значението може да участва в представянето на урок, поднесен с помощта на цялостната физическа реакция и надграден чрез съвременните технологии.

IV.8. Обучение чрез съветване (обучение в общност)

Дж. Ричърдс и Т. Роджърс (1986: 114) представят терапевтична техника, заимствана от психоанализата и приспособена за целите на чуждоезиковото обучение, при която обучаваният е в ролята на „пациент“, а обучаващият – в ролята на „съветник“.

***Таблица 1**: Пациент (учещ) и съветник (знаещ)*

Терапевтично приложение (пациент и съветник)	**Педагогическо приложение (учещ и знаещ)**
Пациентът и съветникът се договарят за сеанса на терапевтично съветване.	Учещият и знаещият се договарят за урока.
Пациентът излага проблема си.	Учещият представя на роден език съобщението, което иска да направи.
Съветникът слуша внимателно.	Знаещият слуша заедно с останалите учещи.
Съветникът повтаря изложението на клиента.	Знаещият формулира съобщението на изучавания език.
Пациентът оценява точността на повтореното от съветника съобщение.	Учещият повтаря съобщението, като го отправя към адресата.
Пациентът размишлява върху взаимодействието през сеанса.	Учещият повтаря наум и разсъждава върху съобщението, формулирано на изучавания език, и получения отговор.

Концепцията на Ч. Карън се основава на това, че учениците работят в малки групи, сътрудничат си помежду си и успехът на всички от екипа се дължи на отделния принос на всеки негов член. Всеки поема отговорност за своето обучение. Учител и ученици изграждат чрез доверие една общност. Нито една от двете страни (учител – ученици) не доминира в процеса на учене – те си съдействат, т.е. работят в среда на сътрудничество, а не на конкуренция. Учителите представляват своеобразни „езикови съветници“, тъй като са наясно със ситуацията, през която преминават учениците, и посредством разбиране и подкрепа им помагат по пътя към преодоляването на трудностите, насочвайки енергията им към продуктивно учене.

IV.9. Сугестопедия

Основоположникът на сугестопедията – Г. Лозанов – смята, че „чужд език може да се научава с доста по-бързи темпове. Запомнянето по време на ученето чрез сугестопедичния метод се ускорява с 25 пъти в сравнение с ученето посредством традиционни методи“ (Лозанов, 1978: 27). Причината това да не се случва, е, че хората си поставят психологически бариери, които възпрепятстват ученето. През 60-те години на 20. век в България се появява методът сугестопедия (Шопов, 2013: 119).

Методът сугестопедия цели да увеличи потенциала за запаметяване, като предотврати чувството у учениците, че няма да успеят да се справят с усвояването на езика и всички други негативни емоции, които биха попречили на ученето, посредством внушение.

Съществени елементи от сугестопедичния метод са театърът и музиката. За подходяща се смята бароковата музика, чийто характерен ритъм подпомага по-лесното възприемане и запомняне на голямо количество материал, тъй като допринася за успокояване на съзнанието и на сърдечния ритъм. Привържениците на сугестопедията смятат, че драматизацията и влизането в различни роли освобождава личността от психологическите бариери, премахва задръжките, отключва въображението и подпомага продуктивното учене.

IV.10. Естествен подход

Естественият подход за усвояване на чужд език е метод на С. Крашън и Т. Теръл и възниква през 80-те и 90-те години на 20. век (Крашън, Теръл, 1983: 18).

Концепцията се базира на разликите в двете основни понятия при развитието на езиковата компетентност: усвояване (имплицитен и неосъзнат процес, насочен към смисъла) и научаване (експлицитен процес, насочен към формата или граматиката) (Димитрова и др., 2012: 123). За ефикасното ползване на езика би трябвало да се

активизира процесът на усвояване, докато научаването, т.е. натрупването на познания по езика, не може да доведе до нормално или „естествено“ ползване на езика.

С. Крашън и Т. Теръл (1983: 58) обобщават методическите насоки за преподаващите чужд език посредством естествения подход така: целта на обучението е усвояването на комуникативни умения; разбирането предхожда продукцията; продуктивните умения се развиват при наличие на разбираема входяща информация; учебните дейности трябва да създават възможности за езиково усвояване; учебната обстановка трябва да гарантира снижаването на афективния филтър.

IV.11. Обобщение

В статията си *Не съществува най-добър метод – защо?* изследователят Н. С. Прабху от Националния университет на Сингапур посочва, че няма един метод, който да е най-добър за всички ученици, тъй като има важни вариации в контекста на преподаването – свързани със социалната ситуация (езикова политика, езикова среда, езикови и културни нагласи, икономически и идеологически фактори и др.), образователната организация (цели на преподаването, ограничения във времето и ресурсите, големина на класа и др.), фактори, свързани с учителите (статус, обучение, убеждения, автономност, умения и др.) и фактори, свързани с учениците (възраст, стремежи, предишен опит в обучението, отношение към ученето и др.). Различни методи са подходящи за различни хора или различен контекст на преподаването (Прабху, 1990: 161 – 176).

Използването на един метод в практиката обикновено не води до значителни и задоволителни резултати. Универсален метод, който да замени всички останали, все още не съществува. Учителите следва да използват комбинация от различни методи и похвати, които отговарят на съответния процес на преподаване и учене. Преподавателите могат умело да съчетават различни методи в практиката си с употребата на съвременните технологии, за да постигнат поставените цели по-лесно и да интегрират учениците в обучението по чужд език по-успешно. Някои от приложенията, които могат да се използват в процеса по чуждоезиково обучение са:

Елементи от всеки метод на обучение имат своето приложение и възможност за ефективно съчетаване със съвременните технологии в чуждезиковото обучение. Успешното внедряване и прилагане на дигитализацията в процеса на обучение зависи от много фактори – човешки, законови, езикови, глобални.

V. Четвърта глава
Темпоралните системи в български, английски и испански език.
Правила за формообразуване и за междуезиков трансфер

В настоящата глава са представени темпоралните системи в изявително наклонение в български, английски и испански език. Целта е да се дадат кратки, точни и ясни дефиниции за всяко от темпоралните значения и да се посочат начините за формообразуването в трите езика. Съпоставително са описани положителните изявителни и невъпросителни форми в трите езика. В последната част от главата са изведени и съответствията между трите темпорални системи. Основен мотив за избор на темпоралните системи като демонстрационно явление е фактът, че на автора не са известни изследвания, които представят и сравняват темпоралните системи в български, английски и испански език едновременно. Предлаганата съпоставка би улеснила преподаването и изучаването на един, два или повече чужди езика.

По форма глаголните времена в български, английски и испански език се делят на прости и сложни. Простите глаголни времена се състоят от една форма на съответния глагол. Такива времена в български език са сегашно време, минало несвършено време и минало свършено време, в английски език – сегашно просто време и минало просто време, и в испански език – сегашно време, минало несвършено време, минало свършено време, бъдеще просто време, бъдеще време в миналото. Всички останали времена и в

трите езика са сложни по форма – т.е. освен форма на главния глагол в състава си имат и форма на поне един спомагателен глагол.

В съвременната лингвистика се приема, че българският език притежава 9-членна темпорална система, която е определена за първи път от Ю. Трифонов (Трифонов, 1905: 155 – 192 и Трифонов, 1908: 1 – 40). Тази система е утвърдена и наложена в българското езикознание и в обучението по български език от Л. Андрейчин (Бояджиев, Куцаров, Пенчев, 1998: 382). Българската темпорална система в изявително наклонение е представена в книгата на В. Станков *Стилистични особености на българския глагол* (Станков, 1980: 41 – 43). Макар и предложена преди повече от четиридесет години, класификацията на В. Станков може успешно да послужи за постигането на една от целите на разработката – да се съпоставят темпоралните системи в трите езика: български, английски и испански. Членовете на темпоралната система са дефинирани по следния начин (Станков, 1980: 41 – 43):

1) Сегашно време (презенс) – „действието е съвременно на момента на говорене“.

   Пр. пише

2) Минало свършено време (аорист) – „действието е протекло в определен момент или период преди момента на говорене“.

   Пр. писа

3) Минало несвършено време (имперфект) – „действието е съвременно на минал допълнителен ориентационен момент“.

   Пр. пишеше

4) Минало неопределено време (перфект) – „действието е извършено преди момента на говорене, но без указания за конкретния момент или период, в който е протекло“. В допълнение се определя, че в главното си значение формите изразяват едновременност на резултат от действие с изказването (Куцаров, 2007: 252).

   Пр. писал е

5) Минало предварително време (плусквамперфект) – „действието е минало спрямо минал ориентационен момент“. И. Куцаров формулира

зависимостта, че формите сигнализират действия (или резултати от действия), ориентирани към минал момент (Куцаров, 2007: 254).

Пр. беше писал

6) Бъдеще време (футурум) – „действие, които ще се извърши или ще се върши след момента на говорене“.

Пр. ще пише

7) Бъдеще време в миналото (футурум претерити) – „действието е бъдещо спрямо минал ориентационен момент“.

Пр. щеше да пише

8) Бъдеще предварително време (футурум екзактум) – „действието е минало спрямо бъдещ ориентационен момент“. В допълнение, формите изразяват следходност на резултат от действие по отношение на изказването (Куцаров, 2007: 253).

Пр. ще е писал

9) Бъдеще предварително време в миналото (футурум екзактум претерити) – „действието е минало спрямо определен момент, който от своя страна е бъдещ спрямо друг минал ориентационен момент“. Допълнителна характеристика е, че формите изразяват следходност на резултат от действие по отношение на изказване в минало време (Куцаров, 2007: 252).

Пр. щеше да е писал

Много автори, сред които е и К. Кабакчиев (1998: 125), посочват, че глаголът в английски език има 16 члена на темпоралната система от изявително наклонение:

1) Сегашно просто време (Present Simple) – „изразява несвършени действия (състояния) независимо от значението на глагола и останалите думи и изрази. С него се изразяват главно повтарящи се (включително обичайни), валидни за по-дълъг период или общовалидни действия и състояния“ (Кабакчиев, 1998: 137 – 138).

Пр. he works – ‘работи’

2) Сегашно продължително време (Present Continuous) – „изразява несвършени действия, извършващи се в настоящия момент или период“ (Кабакчиев, 1998: 150).

Пр. he is working – ‘работи’

3) Сегашно перфектно време (Present Perfect) – „изразява действия, вече извършвани или извършени, които имат значение за настоящия момент и внасят допълнителен елемент в цялостното тълкуване на действието в изречението и резултата от него“ (Кабакчиев, 1998: 157).

Пр. he has worked – ‘е работил’

4) Сегашно перфектно продължително време (Present Perfect Continuous) – изразява несвършено действие (Кабакчиев, 1998: 167). При употребата на това време се набляга както на самото действие, така и на неговата продължителност (Суон, 2008: 425).

Пр. he has been working – ‘е работил’

5) Минало просто време (Past Simple) – „изразява различен тип действия и състояния – свършени или несвършени, краткотрайни или дълготрайни, еднократни или повтарящи се, повтарящи се ограничен или неограничен брой пъти“ (Кабакчиев, 1998: 140), извършени преди момента на говорене.

Пр. he worked – ‘работи’

6) Минало продължително време (Past Continuous) – „изразява несвършени действия, конкретно извършващи се в даден минал момент или период, който или изрично е посочен, или се подразбира от контекста“ (Кабакчиев, 1998: 151).

Пр. he was working – ‘работеше’

7) Минало перфектно време (Past Perfect) – изразява действия, които са извършени преди даден момент в миналото. „Основно значение е по-ранно минало, а негова честа употреба е *връщането назад*, когато говорим за миналото, за да уточним, че нещо вече се е случило“ (Суон, 2008: 427) преди този минал момент.

Пр. he had worked – ‘беше работил’

8) Минало перфектно продължително време (Past Perfect Continuous) – „изразява несвършено действие“ (Кабакчиев, 1998: 169), което е продължило до миналия момент, за който мислим, или малко преди него (Суон, 2008: 427).

Пр. he had been working – ‘беше работил’

9) Бъдеще просто време (Future Simple) – „изразява, както минало просто време и бъдеще просто време в миналото, действия (състояния) от най-различен тип – свършени или несвършени, краткотрайни или дълготрайни, еднократни или повтарящи се, повтарящи се ограничен или неограничен брой пъти, бъдещи спрямо момента на говорене“ (Кабакчиев, 1998: 146).

Пр. he will work – ‘ще работи’

10) Бъдеще продължително време (Future Continuous) – „изразява несвършени действия, които ще се извършват в даден бъдещ момент или период, като този момент или период е изрично посочен или се подразбира от контекста“ (Кабакчиев, 1998: 154 – 155).

Пр. he will be working – ‘ще работи’

11) Бъдеще перфектно време (Future Perfect) – аналог на минало перфектно време с тази разлика, че моментът, за който се говори и в който извършването на действието има значение, е разположен в бъдещето (Кабакчиев, 1998: 163), т.е. изразява действия, които ще бъдат извършени преди определен момент в бъдещето (Суон, 2008: 217).

Пр. he will have worked – ‘ще е работил’

12) Бъдеще перфектно продължително време (Future Perfect Continuous) – аналог на бъдеще перфектно с тази разлика, че действието може да бъде само несвършено и конкретно извършващо се до бъдещия момент, за който се говори (Кабакчиев, 1998: 170).

Пр. he will have been working – ‘ще е работил’

13) Бъдеще просто време в миналото (Future Simple in the Past) – изразява, както минало просто време и бъдеще просто време, действия (състояния) от различен тип – свършени или несвършени, краткотрайни или

дълготрайни, еднократни или повтарящи се, повтарящи се ограничен или неограничен брой пъти, които са бъдещи спрямо даден минал момент (Кабакчиев, 1998: 147 – 148).

Пр. he would work – 'щеше да работи'

14) Бъдеще продължително време в миналото (Future Continuous in the Past) – аналогично на бъдеще продължително време с тази разлика, че действието е бъдещо спрямо отминал момент (Кабакчиев, 1998: 156). Изразява несвършени действия, които са бъдещи спрямо отминал момент.

Пр. he would be working – 'щеше да работи'

15) Бъдеще перфектно време в миналото (Future Perfect in the Past) – „аналог на бъдеще перфектно време с тази разлика, че моментът, за който се говори и в който извършването на действието има значение, е бъдещ спрямо някакъв отминал спрямо настоящето момент" (Кабакчиев, 1998: 165), т.е. изразява действия, които ще бъдат извършени преди определен момент в миналото, а в него ще е наличен резултатът от самото действие.

Пр. he would have worked – 'щеше да е работил'

16) Бъдеще перфектно продължително време в миналото (Future Perfect Continuous in the Past) – аналог на бъдеще перфектно продължително време с тази разлика, че действието е несвършено и извършващо се до миналия момент, за който се говори (Кабакчиев, 1998: 170).

Пр. he would have been working – 'щеше да е работил'

В дисертацията се използват предложенията за превод на български език на имената на темпоралните категории в испански език, направени от А. Миткова и Б. Кючукова през 2002 година.

Л. Г. Торего предлага представената по-долу класификация на темпоралните категории в изявително наклонение в съвременния испански език (Торего, 2011: 147).

1) Сегашно време (Presente) – използва се за изразяване на действие в момента, в който се говори или в съвсем близко бъдеще, описва повтарящи се или постоянни действия и ситуации[36].

   Пр. escribe – 'пише'

2) Сложно минало време (Pretérito perfecto) – използва се за изразяване на действие, което вече е приключило, но имат ефект в настоящата ситуация.

   Пр. ha escrito – 'писал е'

3) Минало несвършено време (Pretérito imperfecto) – изразява минало действие, което има неуточнено начало и край.

   Пр. escribía – 'пишеше'

4) Минало предварително време (Pretérito pluscuamperfecto) – изразява действие, извършено преди друго минало действие.

   Пр. había escrito – 'беше писал'

5) Минало свършено време (Pretérito indefinido) – изразява действие, което се е случвало в миналото и вече е завършено или прекъснато:

   Пр. escribió – 'писа/написа'

6) Минало непосредствено предварително време (Pretérito anterior) – изразява действие, извършено непосредствено преди друго минало действие; не се използва в съвременния език, а се среща предимно в литературни текстове.

   Пр. hubo escrito – 'беше написал'

7) Бъдеще просто време (Futuro simple) – изразява предстоящо действие или вероятност скоро да се случи нещо.

   Пр. escribirá – 'ще пише'

8) Бъдеще сложно време (Futuro compuesto) – изразява бъдещо действие, което ще приключи, преди да започне друго действие в бъдещето.

   Пр. habrá escrito – 'ще е писал'

[36] Десетте дефиниции за темпоралните категории в испански език са заимствани от https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/los-tiempos-verbales-en-espanol-2749.html

9) Бъдеще време в миналото (Condicional simple) – изразява хипотетична ситуация или действие, както и въпрос, отправен с любезност; желание:

Пр. escribiría – 'щеше да пише'

10) Сложно бъдеще време в миналото (Condicional compuesto) – аналог на бъдеще време в миналото, но в този случай действието вече е приключило.

Пр. habría escrito – 'щеше да е писал'

До средата на 20. век бъдеще време в миналото и сложно бъдеще време в миналото са се смятали за отделно наклонение (условно), но съвременната испанска граматика ги определя като времена и ги включва в изявително наклонение. Поради тази причина тези категории са представени като членове на темпоралната система от изявително наклонение в испански език.

Могат да бъдат изведени следните съответствия между темпоралните категории в български, английски и испански език като основа за ефективно обучение по чужд език:

- Сегашно време в български език съответства на сегашно просто и сегашно продължително време в английски език и на сегашно време в испански език.
- Минало свършено време в български език съответства на минало просто време в английски език и на минало свършено време в испански език.
- Минало несвършено време в български език съответства на минало продължително време в английски език и на минало несвършено време в испански език.
- Минало неопределено време в български език съответства на сегашно перфектно и сегашно перфектно продължително време в английски език и на сложно минало време в испански език.
- Минало предварително време в български език съответства на минало перфектно и на минало перфектно продължително време в английски език и на минало предварително време в испански език.
- Бъдеще време в български език съответства на бъдеще просто и бъдеще продължително време в английски език и на бъдеще просто в испански език.

- Бъдеще време в миналото в български език съответства на бъдеще просто време в миналото и на бъдеще продължително време в миналото в английски език и на бъдеще време в миналото в испански език.
- Бъдеще предварително време в български език съответства на бъдеще перфектно и на бъдеще перфектно продължително време в английски език и на сложно бъдеще време в испански език.
- Бъдеще предварително време в миналото в български език съответства на бъдеще перфектно време в миналото и на бъдеще перфектно продължително време в миналото в английски език и на сложно бъдеще време в миналото в испански език.

В таблицата по-долу са изведени съответствията между формите на темпоралните системи на трите езика с цел улесняване на тяхното преподаване и усвояване.

Съпоставяне на глаголните времена в изявително наклонение в английски, испански и български език

Английски език		Испански език		Български език	
Сегашно просто време	1. I talk 2. you talk 3. he/she/it talks 1. we talk 2. you talk 3. they talk	**Сегашно време**	1. canto 2. cantas 3. canta 1. cantamos 2. cantáis 3. cantan	**Сегашно време**	1. пиша 2. пишеш 3. пише 1. пишем 2. пишете 3. пишат
Сегашно продъл-жително време	1. I am talking 2. you are talking 3. he/she/it is talking 1. we are talking 2. you are talking 3. they are talking				
Сегашно перфектно време	1. I have talked 2. you have talked 3. he/she/it has talked 1. we have talked 2. you have talked 3. they have talked	**Сложно минало време**	1. he cantado 2. has cantado 3. ha cantado 1. hemos cantado 2. habéis cantado 3. han cantado	**Минало неопределено време**	1. писал съм 2. писал си 3. писал/а/о е 1. писали сме 2. писали сте 3. писали са
Сегашно перфектно продължително време	1. I have been talking 2. you have been talking 3. he/she/it has been talking 1. we have been talking 2. you have been talking 3. they have been talking				
Минало просто време	1. I talked 2. you talked 3. he/she/it talked 1. we talked 2. you talked 3. they talked	**Минало свършено време**	1. canté 2. cantaste 3. cantó 1. cantamos 2. cantasteis 3. cantaron	**Минало свършено време**	1. писах 2. писа 3. писа 1. писахме 2. писахте 3. писаха

Минало продъл-жително време	1. I was talking 2. you were talking 3. he/she/it was talking 1. we were talking 2. you were talking 3. they were talking	**Минало несвър-шено време**	1. cantaba 2. cantabas 3. cantaba 1. cantábamos 2. cantabais 3. cantaban	**Минало несвър-шено време**	1. пишех 2. пишеше 3. пишеше 1. пишехме 2. пишехте 3. пишеха
Минало перфектно време	1. I had talked 2. you had talked 3. he/she/it had talked 1. we had talked 2. you had talked 3. they had talked	**Минало предварително време**	1. había cantado 2. habías cantado 3. había cantado 1. habíamos cantado 2. habíais cantado 3. habían cantado	**Минало предварително време**	1. бях писал 2. беше писал 3. беше писал/а/о 1. бяхме писали 2. бяхте писали 3. бяхя писали
Минало перфектно продължително време	1. I had been talking 2. you had been talking 3. he/she/it had been talking 1. we had been talking 2. you had been talking 3. they had been talking				
Бъдеще просто време	1. I will talk 2. you will talk 3. he/she/it will talk 1. we will talk 2. you will talk 3. they will talk	**Бъдеще просто време**	1. cantaré 2. cantarás 3. cantará 1. cantaremos 2. cantaréis 3. cantarán	**Бъдеще време**	1. ще пиша 2. ще пишеш 3. ще пише 1. ще пишем 2. ще пишете 3. ще пишат
Бъдеще продъл-жително време	1. I will be talking 2. you will be talking 3. he/she/it will be talking 1. we will be talking 2. you will be talking 3. they will be talking				
Бъдеще перфектно време	1. I will have talked 2. you will have talked 3. he/she/it will have talked 1. we will have talked 2. you will have talked 3. they will have talked	**Бъдеще сложно време**	1. habré cantado 2. habrás cantado 3. habrá cantado	**Бъдеще предва-рително време**	1. ще съм писал 2. ще си писал 3. ще е писал/а/о

Бъдеще перфектно продължително време	1. I will have been talking 2. you will have been talking 3. he/she/it will have been talking 1. we will have been talking 2. you will have been talking 3. they will have been talking		1. habremos cantado 2. habréis cantado 3. habrán cantado		1. ще сме писали 2. ще сте писали 3. ще са писали
Бъдеще просто време в миналото	1. I would talk 2. you would talk 3. he /she/it would talk 1. we would talk 2. you would talk 3. they would talk	**Бъдеще време в миналото**	1. cantaría 2. cantarías 3. cantaría 1. cantaríamos 2. cantaríais 3. cantarían	**Бъдеще време в миналото**	1. щях да пиша 2. щеше да пишеш 3. щеше да пише 1. щяхме да пишем 2. щяхте да пишете 3. щяха да пишат
Бъдеще продъл-жително време в миналото	1. I would be talking 2. you would be talking 3. he/she/it would be talking 1. we would be talking 2. you would be talking 3. they would be talking				
Бъдеще перфектно време в миналото	1. I would have talked 2. you would have talked 3. he /she/it would have talked 1. we would have talked 2. you would have talked 3. they would have talked	**Сложно бъдеще време в миналото**	1. habría cantado 2. habrías cantado 3. habría cantado 1. habríamos cantado 2. habríais cantado 3. habrían cantado	**Бъдеще предва-рително време в миналото**	1. щях да съм писал 2. щеше да си писал 3. щеше да е писал/а/о 1. щяхме да сме писали 2. щяхте да сте писали 3. щяха да са писали
Бъдеще перфектно продължително време в миналото	1. I would have been talking 2. you would have been talking 3. he/she/it would have been talking 1. we would have been talking 2. you would have been talking 3. they would have been talking				

VI. Пета глава

Основна, транспозиционна и модална употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език

В Глава V от дисертационното изследване ще бъдат направени паралели между употребите на темпоралните форми в изявително наклонение в български, английски и испански език. Целта е да се опишат съответствията в употребите от гледна точка на тяхното преподаване, без претенция, че ще се открои всеки детайл и специфичен случай на употреба. Представените случаи на употреба ще бъдат ограничени до съобщителни изречения в изявително наклонение. По-конкретно, ще бъдат представени темпоралните категории така, че да са по-разбираеми за всеки, който ги изучава, за да може да направи паралели и сравнения, които ще предпоставят по-лесното им усвояване. Съществуват редица сходства при употребата на темпоралните системи в разглежданите три езика, които ще бъдат изведени тук. Значението на всяка една от представените темпорални категории е описано в четвърта глава.

Употребата на темпоралните форми се представя съпоставително, като се анализират основни, транспозиционни и модални употреби на регистрирани употреби на темпоралните форми в изявително наклонение в разглежданите три езика.

В настоящата глава от изследването се използват термините *основна*, *транспозиционна* и *модална употреба* на темпоралните категории.

Основна употреба се нарича основното значение на темпоралната категория, което се проявява при различни, контекстово обусловени, случаи.

В морфологията транспозиционните употреби на темпоралните категории може да се приемат като граматическа метафора: „една форма се употребява вместо друга по някаква аналогия между двете“ (Маровска, 1998: 155).

С термина модална употреба на темпоралната категория се означава изразяването на възможност и/или необходимост от извършване на конкретното действие, изразено от глаголната форма на темпоралната категория.

За изразяване на действия, които се извършват в момента на говоренето или са в процес на развитие, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – сегашно време или по-често с глаголната перифраза estar + gerundio.

*Дядо Коледа, **пиша** ти писмо, защото бях много послушен тази година.*

*Monica **is driving** to her office at the moment. // Моника **шофира** към офиса си в момента.*

*Ahora ella **está hablando** por teléfono. // Сега тя **говори** по телефона.*

За изразяване на действия, започнали в миналото и валидни към момента на говорене, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно перфектно време, а в испански език – сегашно време.

***Уча** в университет от няколко седмици.*

*They **have known** each other for four months. // **Познават** се от четири месеца.*

***Vivo** aquí desde hace diez años. // **Живея** тук от десет години.*

За означаване на повтарящи се действия, които засягат сегашния момент и представляват временно основно занимание на вършителя на действието, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – сегашно време.

***Чета** интересна книга.*

*I'**m looking** for a new flat these days.// Тези дни **си търся** нов апартамент.*

***Busco** piso o casa pero ahora estoy hablando contigo. // **Търся** апартамент или къща, но в момента говоря с теб.*

За означаване на бъдещи действия в подчинени изречения за време в български, английски и испански език се използва сегашно време.

*Когато **напиша** есето, ще изляза.*

*When it **stops** raining we will go out. // Когато **спре** да вали, ще излезем навън.*

*Nos **vemos** y **decidimos** luego. // **Ще се видим** и **ще решим** после.*

*Cuando **tenga** tiempo, te llamaré. // Когато **имам** време, ще ти се обадя.*

При описание на действия, извършени в периоди от време, които не са приключили в момента на говоренето, или на действия, извършени непосредствено преди момента на говоренето, в български език се използва минало свършено време, в английски език – сегашно перфектно време, а в испански език – сложно минало време.

*Тъкмо **паркирах**.*

*I **have** just **washed** my hair. // Тъкмо си **измих** косата.*

*No están en casa porque hace poco **han salido**. // Не са вкъщи, защото преди малко **излязоха**.*

За изразяване на прекратени в даден минал момент действия (с изтекъл период на извършване, невключващ момента на говорене) в български език се използва минало свършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало свършено време.

*Онзи ден **купих** нов хладилник.*

*I **travelled** to London a year ago. // **Пътувах** до Лондон преди година.*

*Anoche los chicos **vieron** una película muy divertida. // Снощи момчетата **гледаха** един много забавен филм.*

За описание на две минали действия, които се случват по едно и също време „дългото“ действие (непрекратено в миналия ориентационен момент действие, познато още като фоново действие) на български език се изразява с минало несвършено време, на английски език – с минало продължително време, а на испански език – с минало несвършено време, а „краткото“ действие (прекратеното, прекъснало по-дългото действие) на български език се изразява с минало свършено време, на английски език – с минало просто време, а на испански език – с минало свършено време.

***Говорех** с брат ми, когато започна да вали.*

*I **was having** dinner when the phone rang. // **Вечерях**, когато телефонът звънна.*

***Leía** el libro cuando entró mi hermano. // **Четях** книгата, когато влезе брат ми.*

При изразяване на минало действие и наличен в момента на говоренето резултат с фокус върху самото действие на български език се употребява минало неопределено

време, на английски език – сегашно перфектно време, а на испански език – сложно минало време.

Вътре ***съм*** *ти* ***загърнала*** *в един зелев лист малко сирене.* (А. Каралийчев)

He ***has repaired*** *the car. // Той* ***е поправил*** *колата.*

Han hecho *sus deberes. //* ***Написали са*** *си домашната.*

За предаване на действия, извършени преди определен минал ориентационен момент, в български език се използва минало предварително време, в английски език – минало перфектно време, а в испански език – минало предварително време.

Той ***беше учил*** *английски език дълги години, затова говореше толкова добре.*

She ***had cleaned*** *the house. It* ***looked*** *perfect. // Тя* ***беше изчистила*** *къщата.* ***Изглеждаше*** *чудесно.*

Cuando él llegó a la oficina, sus colegas ya ***se habían ido****. // Когато той пристигна в офиса, колегите му вече* ***си бяха тръгнали****.*

В подчинени условни изречения за описание на нереална минала ситуация в български език се употребява минало предварително време, в английски език – минало перфектно време, а в испански език глаголната форма е в подчинително наклонение на минало предварително време.

Ако си ***беше взел*** *билет, нямаше да пропусне премиерата.*

If I ***had bought*** *a car, I wouldn't have walked to school last year. // Ако си* ***бях купил*** *кола, нямаше да ходя пеш до училище миналата година.*

Si ***hubiéramos pagado*** *la excursión, habríamos visitado a nuesta tía. // Ако* ***бяхме платили*** *екскурзията, щяхме да посетим леля си.*

За изразяване на действие, което ще бъде в процес на извършване в бъдещ интервал от време, в български език се използва бъдеще време, в английски език – бъдеще продължително време, а в испански език – бъдеще просто време.

Утре по това време ***ще пътувам*** *за Мексико.*

Don't call me! I ***will be cooking*** *the shrimps. // Не ми звъни!* ***Ще готвя*** *скаридите.*

A estas horas mañana por la mañana ***firmaré*** *mi contrato. // По това време утре сутрин* ***ще подписвам*** *договора си.*

В главното изречение (резултата) на условни изречения за описание на нереални и контрафактивни сегашни или бъдещи ситуации в български език се употребява бъдеще време в миналото, в английски език – бъдеще просто време в миналото, а в испански език – бъдеще време в миналото.

Ако имах възможност, ***щях да оправя*** *нещата.*

If Clara had a dog, they ***would go*** *to the park every evening. // Ако Клара имаше куче,* ***щяха да ходят*** *в парка всяка вечер.*

Si tuviera dinero, ***saldría*** *cada noche. // Ако имах пари,* ***щях да излизам*** *всяка вечер.*

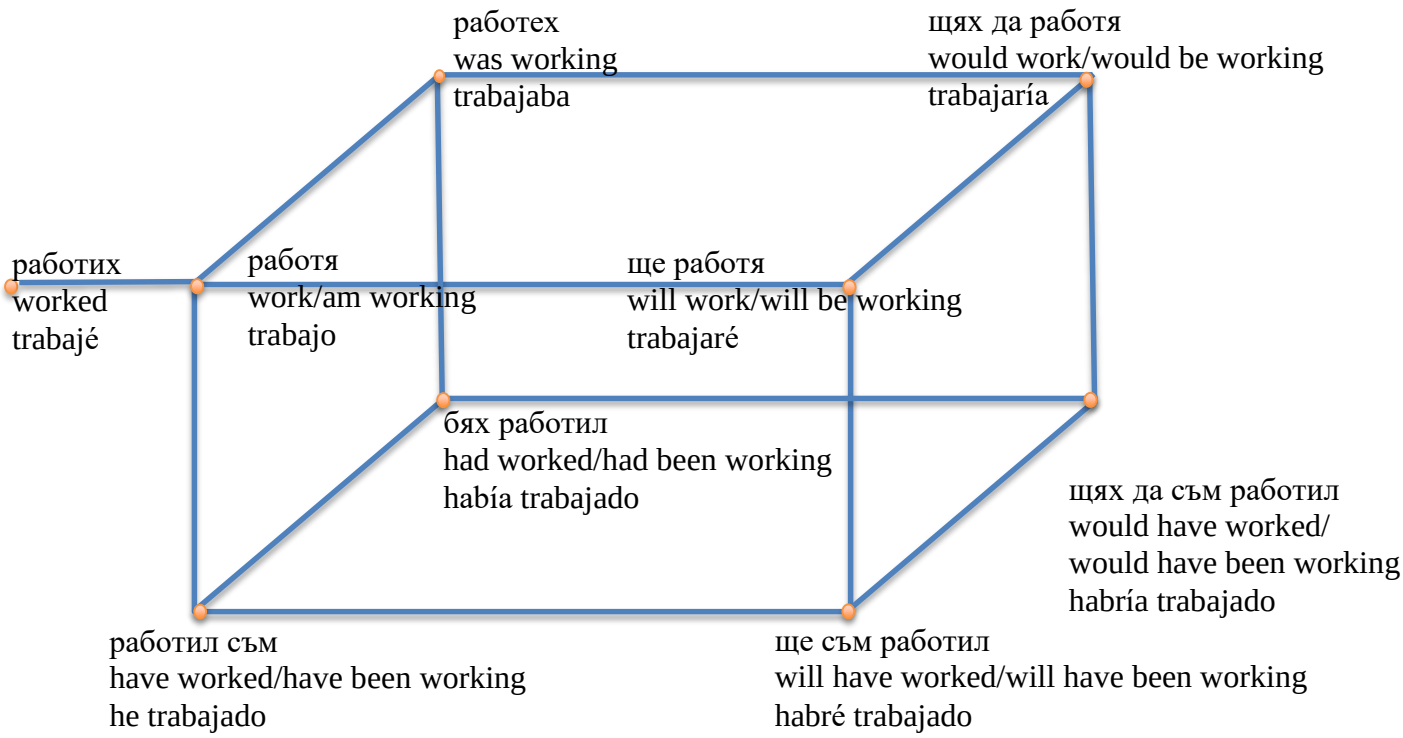
За изразяване на действие, което ще е приключило до определен бъдещ момент, в български език се употребява бъдеще предварително време, в английски език – бъдеще перфектно време, а в испански език – бъдеще сложно време.

Но нали след десет такива години, по тавани и хазаи, обичта отдавна ***ще е изчезнала****.* (С. Стратиев)

The building company ***will have finished*** *renovating the main square by Friday.* (М. Суон и К. Уолтър) // *Строителната компания* ***ще е приключила*** *с обновяването на главния площад до петък.*

Cuando llegues, ya ***habré preparado*** *la cena. // Когато се върнеш, вече* ***ще съм приготвил/а*** *вечерята.*

Бяха открити нови (неописани) в граматиките случаи на употреба на темпоралните форми на трите езика и бяха формулирани съответствия между тях. За да се постигне по-пълна визуална представа за сходствата между темпоралните системи в български, английски и испански език в изявително наклонение, ще бъде използвана стереометричната фигура по-долу. Тя е предложена и въведена като визуализация в лингвистиката от Г. Герджиков (1973: 142), заимствана по-късно от И. Кънчев (2000: 53) и обогатена за целите на испанското езикознание. Същата е допълнена и разширена в настоящето представяне с темпоралните категории в английски език.



Съответствия между темпоралните системи в български, английски и испански в изявително наклонение

VII. Шеста глава

Приложение на съвременните технологии при оценка на степента на усвояване на междуезиковия трансфер на темпоралните форми в български, английски и испански език.

В шеста глава от дисертационното изследване се представят и анализират данните от базов експеримент за съпоставителна проверка на степента на усвояване на темпоралните категории и междуезиковия трансфер на техните форми на граматично и семантично равнище в български, английски и испански език.

VII.1. Кратко описание на научното проучване

Експериментът е проведен в края на учебната 2018 – 2019 година. Участници в проучването са ученици от първия випуск деветокласници, участници в анкетата, представена в Глава II. Целта на новата програма на Министерството на образованието и науката, по която се обучават учениците, е да овладеят изучавания от тях чужд език до ниво B1 според Общата европейска езикова рамка в края на първия гимназиален етап на своето обучение, т.е. в края на X клас. По отношение на темпоралните системи учениците с английски и испански език следва да са усвоили при приключване на етапа на обучение всички темпорални форми. По тази причина авторът на дисертацията се е насочил към изследване на нивото на усвояване и правилното използване на темпоралните форми в трите езика.

VII.2. Методи за събиране на данни

Изследването е диференцирано в съответствие с чуждия език, който изучават анкетираните. То представлява практическа задача, която се състои от дванадесет изречения на български език. Към всяко едно от тях са предложени по четири варианта за превод на изречението на английски език за едната група или на испански език за другата група. Целта е анкетираните да посочат верния според тях превод на съответното изречение от български език. Четирите възможни варианта за отговор се различават единствено по глаголните времена, техните форми и употреби. От избрания от страна на анкетираните отговор се правят изводи за овладяването на темпоралните системи в изявително наклонение в чуждия език и правилното прилагане на изучения учебен материал.

Практическата задача в проучването е посветена на темпоралните форми в изявително наклонение. Данните са събрани с помощта на смартфони посредством Гугъл форми. Целта е да се проверят знанията за темпоралните категории, техните форми и употреба (или самостоятелно, или в съвместна употреба с други глаголни времена). Изреченията са обособени в три раздела и за двете групи в проучването (английската и испанската).

С първото изречение се цели да се провери една от употребите на сегашно просто време в английски език или на сегашно време в испански език за предаване на коментар на текущо събитие или действие. Изразява се едновременност на дадената ситуация с глаголното действие.

С второто изречение се апробира употребата на сегашно продължително време в английски език и на сегашно време в испански език за изразяване на бъдещи действия, които са планирани или уредени предварително и има голяма сигурност за тяхното осъществяване.

С друго от изреченията се цели да се провери съвместната употреба на минало продължително и минало просто време в английски език на минало несвършено и минало свършено време в испански език. Минало продължително време в английски език и минало несвършено време в испански език се отнасят до по-дългото „фоново“ действие или събитие, а минало просто време в английски език и минало свършено

време в испански език се използват за предаване на по-краткото действие или събитие, което се е случило по средата на по-дългото или го е прекъснало.

VII.3. Резултати от практическата задача: английски език

Участниците с английски език демонстрират високо ниво на компетентност относно правилната употреба на темпоралните категории, които са обект на изследване в проучването. Процентът на правилни отговори на отделните изречения варира между 87.20% и 98.70%.

Осем от общо 12 изречения показват степен на овладяване на съответната темпорална категория и нейната специфична употреба в диапазона между 95% и 98.70%. Сред тях се включват следните темпорални категории и специфични употреби: 1) сегашно продължително време за планирано бъдещо действие; 2) сегашно перфектно време; 3) минало просто време за описание на поредица от минали действия; 4) минало продължително време; 5) минало просто време за изразяване на учтивост; 6) бъдеще просто време; 7) бъдеще продължително време; 8) бъдеще перфектно време.

При останалите 4 изречения степента на овладяване е под 90% и варира между 87.20% и 89.70%. Съответните темпорални категории и специфични употреби включват: 1) сегашно просто време за коментар на текущо събитие (например: спортно); 2) сегашно просто време за разписание на влакове, самолети и други; 3) минало перфектно време; 4) бъдеще продължително време в миналото.

Резултатите са доказателство, че представителната извадка от ученици са постигнали параметрите на усвояване на темпоралните системи, изисквани според ниво B1, с което следва да завършат първия гимназиален етап на своето обучение.

Глаголно време	Процент на правилно избран превод в низходящ ред
Сегашно	
○ Планирано бъдещо действие	98.70%
○ Перфектно време (минало действие свързано с настоящ момент)	97.40%
○ Коментар на текущо действие (пр. спортно събитие)	89.70%
○ Разписание (пр. влакове, самолети)	89.70%
○ **Средноаритметична стойност**	**93.88%**
Минало	
○ За описание на поредица от минали действия	98.70%
○ продължително	97.40%
○ За изразяване на учтивост	94.90%
○ перфектно	87.20%
○ **Средноаритметична стойност**	**94.55%**
Бъдеще:	
○ просто	98.70%
○ продължително	97.40%
○ перфектно	97.40%
○ продължително в миналото	89.70%
○ **Средноаритметична стойност**	**95.80%**

VII.4. Резултати от практическата задача: испански език

В групата на участниците с испански език степента на овладяване на отделните темпорални категории и тяхната специфична употреба варира в много по-широк диапазон между 62.70% и 94.10% в сравнение с групата с английски език.

Четири изречения показват степен на владеене над 90%: 1) сегашно време за коментар на текущо събитие; 2) бъдеще просто време (прогноза); 3) бъдеще време за изразяване на действие в процес на извършване; 4) бъдеще време в миналото за изразяване на действие в процес на извършване в минал момент.

При четири изречения степента на владеене варира между 80% и 90%. В тази категория се включват следните темпорални категории и тяхната специфична употреба: 1) сегашно време за изразяване на планувано бъдещо действие; 2) сложно минало време; 3) минало несвършено време; 4) минало предварително време.

Степен на владеене между 70% и 80% се наблюдава при: 1) минало свършено време и 2) минало несвършено време (за учтивост).

Със степен на владеене между 60% и 70% се очертават следните две темпорални категории и тяхната специфична употреба: 1) сегашно време за разписания и 2) бъдеще сложно време.

Получените, обобщени и анализирани резултати показват, че темпоралната система в испански език се очертава като по-трудна за усвояване в сравнение с темпоралната система в английски език.

Глаголно време	Процент на правилно избран превод в низходящ ред
Сегашно	
○ Коментар на текущо действие (пр. спортно събитие)	**92.20%**
○ Планувано бъдещо действие	**88.20%**
○ Разписание (пр. влакове, самолети)	**66.70%**
○ **Средноаритметична стойност**	**82.36%**
Минало	
○ сложно	**88.20%**
○ несвършено	**86.30%**
○ предварително	**84.30%**
○ свършено	**78.40%**
○ несвършено (учтивост)	**74.50%**
○ **Средноаритметична стойност**	**82.34%**
Бъдеще	
○ просто (прогноза)	**94.10%**
○ В процес на извършване	**94.10%**
○ време в миналото за действие в процес в миналото	**90.20%**
○ сложно	**62.70%**
○ **Средноаритметична стойност**	**85.27%**

VIII. Заключение

В дисертацията са представени (част от) възможностите на съвременните технологии за ефективно (чуждо)езиково обучение. По-конкретно това са компютърно подпомогнатото езиково обучение, интернет технологиите и възможностите на мобилните устройства. Анализът на ролята на съвременните технологии в процеса по чуждоезиково обучение показва, че виртуалната среда е предпочитана, позната и достъпна за съвременните ученици, а дигиталните устройства са важен елемент от процеса по (чуждо)езиково обучение. Изводът е, че съвременните педагогически практики за преподаване на език не трябва да отбягват виртуалната среда и дигиталните устройства, а да се възползват максимално ефективно от техните възможности.

Направен е сравнителен анализ на основни методи за чуждоезиково обучение. В резултат на това са изведени положителните или отрицателните им характеристики и са предложени подходящи към днешна дата технологии и приложения, които да обогатят по съвременен начин представяните методи.

В научния труд са представени формите и общото значение при употребата на темпоралните категории от изявително наклонение в съвременния български, английски и испански език. В резултат на това са формулирани правила за междуезиков трансфер на формите и общото значение.

Систематизирано са изведени непротиворечиви правила за пренасяне на семантична информация при употребата на темпоралните категории в български, английски и испански език в рамките на общото значение на категориите, както и при транспозиционна и модална употреба.

За да се демонстрира приложението на съвременни методи за анализ на усвоени знания за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище, е проведен езиков и педагогически експеримент. Резултатите и заключенията от него могат да повлияят в бъдеще на методиката при едновременното преподаване на няколко чужди езика и да станат основа за разработването на нови езикови приложения за различни смартустройства.

IX. Приноси на дисертацията

Приносите, които настоящото изследване предлага, могат да се разделят на теоретични и с практическа насоченост.

Теоретичните приноси са, както следва:

Представяне, описание и анализ на (част от) възможностите на съвременните технологии за ефективно езиково обучение и по-конкретно на компютърно подпомогнатото езиково обучение, интернет технологиите и езиковото обучение с помощта на мобилни устройства.

Проучване и представяне на функциите на съвременните технологии с оглед на приложението им за обогатяване и усъвършенстване на методите за преподаване на чужд език.

Надграждане на основни методи за обучение, оказали трайно въздействие върху (чуждо)езиковото обучение в началото на 21. век, с идеи за активното интегриране на съвременните технологии в процеса на преподаване на (чужд) език.

Формулиране на ясни и непротиворечиви правила за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище на темпоралните категории в съвременния български, английски и испански език (общо значение на категориите, съответствие на формите, употреби в рамките на общото значение, транспозиционни и модални употреби на категориите).

Дефиниране на неописани в граматичната литература случаи на употреба на темпоралните категории в изявително наклонение в съвременния български, английски и испански език.

Приносите с практическа насоченост са, както следва:

Формулиране на експеримент и анализ на мотивираността на ученици, изучаващи чужд език, да използват съвременни технологии в процеса на обучение. Анализът показва, че съвременните технологии, виртуалната среда и дигиталните устройства са желани елементи в процеса по (чуждо)езиково обучение.

Формулиране на експеримент за съпоставителна проверка на степента на усвояване на темпоралните категории и техния междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище от български на английски език и от български на испански език. Анализът на данните от експеримента предостави сравнителна характеристика на езикова компетентност, свързана с употребата на темпоралните форми в български, английски и испански език.

X. Списък с публикациите, свързани с темата на дисертацията

1. Джумайов, Г. Съвременните технологии и тяхната роля в (чуждо)езиковото обучение през XXI век. в списание Чуждоезиково обучение, кн. 1, 2020 (Реферирано в WOS). София, 2020. ISSN 0205-1834 (Print), ISSN 1314-8508 (Online)

2. Dzhumayov, G. Integrating crowdsourcing in language learning. – В: Proceedings of the Third International Conference Computational Linguistics in Bulgaria (CLIB 2018). Sofia, Bulgaria, 2018. ISSN 2367 5675

3. Dzhumayov, G. Lexical Similarities between Spanish and English. – В: „Чуждият език и съвременното висше образование“ сборник с доклади от VIII международна научна конференция. Varna, 2017. ISBN 978-619-221-071-7

4. Dzhumayov, G. El creciente papel del inglés y del español como lenguas extranjeras. – В: „Паисиеви четения – чуждоезикова лингвистика и литературознание“ научни трудове том 54, кн.1, сб. Б, 2016. Пловдив, 2016. ISSN 0861-0029

Библиография

Азар, Б., Хаген, С. (2009): Azar, B., Hagen, S. *Understanding and Using English Grammar.* New York: Pearson Longman.

Алхамами, М. (2019): Alhamami, M. Dr. *Directions to Digital Language Learning and Teaching (DLL&T)*. Middletown, DE.

Ангелова, Т. (2004): Новите образователни технологии, интернет и обучението по български език. – В: Електронно списание LiterNet, 25.08.2004, № 8 (57). https://liternet.bg/publish/tangelova/novite.htm
(Страницата е посетена на 29 март 2020.)

Андрейчин, Л. (1944): *Основна българска граматика.* София.

Андрейчин, Л., Костов, Н., Николов, Е. (1962): *Български език за институтите за начални учители.* София: Народна просвета.

Арагонес, Л, Паленсиа, Р. (2009): Aragonés, L., Palencia, R. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica.* Madrid: Grupo Editorial SM Internacional.

Арнолд Е., Кайзер К. (1974): Arnold, E.J., Kayser, C. GmbH (Hrsg.). Leeds: Vorwärts International.

Бабански, Ю. (1981): *Выбор методов обучения в средней школе.* Под ред. Ю. К. Бабанского. Москва.

Байбър, Д., Конрад, С. (2002): Biber, D., Conrad, S. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English.* Essex: Pearson Education Limited.

Бачелър. Р. (2006): Batchelor, R. *A Student Grammar of Spanish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Беклярова, Т. (2007): Beklyarova, T. *A Handbook on a Practical English Grammar Morphology.* Yerevan: Ереванского Лингвистического Университета имени Брюсова.

Белтран, Р., Силва И. (2010): Beltrán, R., Silva, I. *Gramática inglesa para hispanohablantes.* Madrid: Cambridge University Press и Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.

Бийти, К. (2010): Beatty, K. *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning.* Harlow: Pearson.

Бояджиев, Т., Куцаров, И., Пенчев, Й. (1998): *Съвременен български език.* София: ИК Петър Берон.

Боянова, С., Илиева, Л. (2000): *Английска граматика с упражнения за всички системи на обучение.* Велико Търново: Gaberoff.

Браун, Х. (2002): Brown, H. English language teaching in the post method Era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. – В: J. C. Richards W. A. Renanyda: Methodology in language teaching. New York: Cambridge, 9 – 18.

Браун, Х. Д., Лий, Х. (2015): Brown, H. D. & Lee, H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy.* New York: Pearson Education.

Варгас, Д. К. (2008): Vargas, D. C. *The Big Red Book of Spanish Grammar. The Most Comprehensive Reference and Practice for Spanish Grammar.* New York: McGraw Hill.

Варшауър, М., Хийли, Д. (2009): Warschauer, M., & Healey, D. Computers and language learning. – В: P. Hubbard (Ed.), Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics. London, UK, and New York, NY: Routledge.

Винс, М. (2008): Michael, V. *Macmillan English Grammar in Context. Advanced.* Oxford: Macmillan Education.

Винс, М. (2008): Michael, V. *Macmillan English Grammar in Context. Intermediate.* Oxford: Macmillan Education.

Гангамаяран, Р., Пасупати, М. (2017): Gangaiamaran, R., Pasupathi, M. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning. – В: International Journal of Applied Engineering Research Volume 12, Number 21, 11242 – 11251.

Ганева, З. (2016): *Да преоткрием статистиката с IBM SPSS Statistics.* София: Елестра.

Герджиков, Г. (1973): Българските глаголни времена като система. – В: Известия на Института за български език, кн. XXII, 125 – 150.

Гиноварт, Х. (1998): Guinovart, J. G. Fundamentos de Lingüística Computacional: bases teóricas, líneas de investigación y aplicaciones, 135 – 146, Vigo. Universidad de Vigo. http://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/viewFile/56629/66051 (Страницата е посетена на 09 март 2019.)

Гичън, Н., Хаук, М. (2011): Guichon, N., Hauck, M. Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever. *ReCALL, 23*(3), 187 – 199. doi:10.1017/S0958344011000139. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806415/document (Страницата е посетена на 27 юли 2019.)

Гонсалес, М.М.В. (2007): *Испанският глагол.* София: ИК „Колибри".

Джан, Ю и др. (2018): Jiang, Y. et al. A Review on Crowdsourcing for Education: State of the Art of Literature and Practice. – В: Twenty-Second Pacific Asia Conference on Information Systems. (2018). PACIS 2018 Proceedings. 180. Yokohama. Japan. https://aisel.aisnet.org/pacis2018/180 (Страницата е посетена на 22 май 2020.)

Джеспърсън, О. (1904): Jespersen, O. *How to Teach a Foreign Language.* London: George Allen and Unwin.

Джий, Дж. (2003): Gee, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Дигнън, Ш., Вайни, Б. (2007): Dignen, S., Viney, B. *Grammar Practice for Intermediate Students.* Essex: Pearson Education Limited.

Дикова, Б. (2014): Транспозиции на глаголните форми в българския и чешкия език. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. https://procedures.uni-plovdiv.bg/docs/procedure/507/1518801183690098768.pdf (Страницата е посетена на 8 август 2020.)

Димитрова, Г., Стоянова, Р., Панчева М., Павлова, И., Петрова, Г., Георгиева, В., Павлова, Б., Трифонова, Кр., Илиева, Хр., Станчева Н. (2012): Съвременни методи и информационно-комуникационни технологии в обучението по чужд език. – В: Научноизследователски проект № НП-47 на тема „Изграждане на Мултимедийна езикова лаборатория – теоретични и практически предпоставки“, одобрен от Икономически университет – Варна. Варна: Колеж по туризъм. http://www.academia.edu/31136216/СЪВРЕМЕННИ_МЕТОДИ_И_ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННИ_ТЕХНОЛОГИИ_В_ОБУЧЕНИЕТО_ПО_ЧУЖД_ЕЗИК (Страницата е посетена на 12 януари 2020.)

Дудъни, Г., Хокли, Н. (2012): Dudeney, G., Hockly, N. ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal, 66*(4), 533 – 542.

Дули, Д., Ивънс, В. (2013): Dooley, J., Evans, V. *Grammarway 4.* Newbury, Berkshire: Express Publishing.

Едингтън, Д. (2016): Eddington, D. *Statistics for Linguists: A Step-by-Step Guide for Novices.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Ермосо, А. Г., Дуеняс, К. Р. (2016): Hermoso, A. G., Dueñas, C. R. *Competencia gramatical en uso. B1.* Madrid: Edelsa.

Иванов, М. (1892): *За спрежението в новобългарския език. Сборник за народни умотворения*, т. VIII, 82 – 136 (продължение в т. XI, 362 – 371).

Иистууд, Д. (2011): Eastwood, J. *Intermediate Oxford Practice Grammar.* Oxford: Oxford University Press.

Илиева, А., Хелмих, Х. (1984): *Немско-български речник на понятията в чуждоезиковата методика.* София: Издателство на Софийския университет.

Испанска кралска академия (2010): *Real Academia Española. Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

Кабакчиев, К. (1998): *Английска граматика.* София: Проф. Марин Дринов.

Капитонова, Т., Московкин Л., Щукин А. (2008): *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному.* Под ред. А. Н. Щукина. Москва: Рус. яз. Курсы.

Картър, Р., Маккарти, М. (2006): Carter, R. & McCarthy, M. *Cambridge Grammar of English: a comprehensive guide.* Cambridge: Cambridge University Press.

Карън, Ч. (1976): Curran, C. A. *Counseling-Learning in Second Languages.* Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.

Кастро, Ф. (2010): *Uso de la gramática española – intermedio.* Madrid: Edelsa.

Кацарова, В., Василева, Ц. (1997): *Английска граматика.* Пловдив: Летера.

Кенинг, М (2007): Kenning, M. *ICT and Language Learning.* New York: Palgrave Macmillan.

Китова, М., Гарибова, Н. (1996): Kítova, M. & Garíbova, N. *Aspectos Morfosintácticos del verbo búlgaro en contraste con el verbo español.* София: Тилиа.

Китова, М., Вучева, Е. (1994): Kítova, M. & Vúcheva, E. *Curso de gramática aplicada del español (morfosintaxis).* София: Булвест 2000.

Коева, С. (2017): Koeva, S. The language situation in Bulgaria. National language institutions and national languages. Contributions to the EFNIL Conference 2017 in Mannheim.Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.efnil.org/documents/conference-publications/mannheim-2017/EFNIL-Mannheim-23-Koeva.pdf (Страницата е посетена на 29 юли 2019.)

Коева, С. (2009): Езикови ресурси и компютърни програми с приложение в лингвистичните изследвания. – В: *Приложение на информационните технологии в работата на филолога и при изграждането на езикови ресурси,* 54 – 75. София: Архимед.

Конехо, Е. и др. (2012): Conejo, E. et al, *Cuadernos de gramática española.* Barcelona: Difusión.

Коу, Н. (2009): Coe, N. *Oxford Living Grammar. Intermediate. Learn and practise grammar in context.* Oxford: Oxford University Press.

Краус, К. (1916): Krause, C. *The direct method in modern languages; contributions to methods and didactics in modern languages.* New York: C. Scribner's Sons.

Крашън, С., Теръл, Т. (1983): Krashen, S., Terrell, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Englewood Cliffs, N.J.: Alemany Press.

Куилтър, Д. (1966): Quilter, D. Do's and Don't's of Audio-Lingual Teaching. Xerox Corp., Rochester, N.Y.

Кумар, Е. (2012): Kumar, E. *Natural Language Processing*. New Delhi (India): I.K. International Publishing House.

Куцаров, И. (2007): *Теоретична граматика на българския език. Морфология.* Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски".

Куърк, Р. (1985): Quirk, R. *A Comprehensive Grammar of the English Language.* New York: Longman.

Кънчев, Иван (2000): *Испански език за всеки. Практическа морфология.* София: Колибри.

Ладо, Р. (1964): Lado, R. *Language Teaching. A Scientific Approach.* New York: MaGraw-Hill.

Ларсън-Фриймън, Д. (2000): Larsen-Freeman, D. *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Леви, М., Муър, П. (2017): Levy, M., Moore, P. Language and Technology. Theory and Practice, Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*, Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 19 – 34.

Лозанов, Г. (1971): *Сугестология.* София: Наука и изкуство.

Лозанов, Г. (1978): Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* New York: Gordon and Breach.

Малони, Е. (2007): Maloney, E. What Web 2.0 can teach us about learning. The Chronicle of Higher Education, 53. 5 януари 2007. https://www.chronicle.com/article/What-Web-20-Can-Teach-Us/8332 (Страницата е посетена на 10 юли 2019.)

Манчев, Й. (1979): *Учебна техника за чуждоезиково обучение.* София: Наука и изкуство.

Маровска, В. (1998): *Стилистика на българския език.* Пловдив: УИ "Паисий Хилендарски".

Мелоне, Е, Менон, Л. (2011): Melone, E., Menón, L. *Gramática en contexto.* Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.

Милър, М. (2014): Miller, M. *Minds Online. Teaching Effectively with Technology.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Миткова, А., Кючукова-Петринска, Б. (2009): *Испанска граматика.* София: Наука и изкуство.

Миткова, А., Кючукова-Петринска, Б. (2006): *Gramática del español.* София: Нови знания.

Морено, К. (2008): Moreno, C. *Temas de Gramática. Nivel superior.* Madrid: SGEL

Морено, К., Ернандес, К. (2007): Moreno, C., Hernández, C. *Gramática – nivel avanzado.* Madrid: Anaya.

Морис, Дж. (1966): Morris, J. *The Art of Teaching English as a Living Language.* London: Macmillan.

Мотърам, Г. (2017): Motteram, G. Language Learning and Technology. A Thirty-Year Journey. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*, Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 63 – 76.

Мърфи, Р. (2012): Murphy, R. *English Grammar in Use. A self-study reference and practice book.* Cambridge: Cambridge University Press.

Национален статистически институт (2017): Основни резултати от изследването на информационното общество в домакинствата през 2017 година, 1 – 7. https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf (Страницата е посетена на 08 август 2019.)

Ницолова, Р. (2008): *Българска граматика. Морфология.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Нойнер, Г., Хунфелд, Х. (1996): *Методи на обучението по немски език като чужд.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Пауъл, Д., (2008): Powell, D. *Grammar Practice for Upper-intermediate students.* Essex: Pearson Education Limited.

Пашов, П. (2015): *Българска граматика.*София: ИК Хермес.

Пашова, М. (2014): *Граматика на съвременния български език.* София: Изток-Запад.

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

Петрова, С. (2009): *Испанска граматика.* София: Skyprint Publishing.

Прабху, Н. С. (1990): Prabhu, N. S. There is no best method – why? TESOL Quarterly 24, 2, 161 – 176. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf (Страницата е посетена на 16 декември 2019.)

Прайватиър, П. (1999): Privateer, P. Academic Technology and the Future of Higher Education: Strategic Paths Taken and Not Taken. Journal of Higher Education, 70(1), 60 – 79.

Пренски, М. (2001): Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon,9(5), 1-6. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Страницата е посетена на 17 август 2019.)

Ривърс, У. (1964): Rivers, W. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher.* Chicago: University of Chicago Press.

Рийндърс, Х. (2009): Reinders, H. Technology and Second Language Teacher Education. – В: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Под.ред. A. Burns & J. Richards. New York: Cambridge University Press, 230 – 237.

Ричърдс, Дж., Роджърс, Т. (1986): Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ричърдс, Дж., Роджърс, Т. (2001): Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Риел, Дж. (2017): Riel, J. *Thinking pedagogically. About educational technology trends. Conversations around prioritizing teaching and learning activities with 21 popular educational technologies and digital trends from 2016.* Springfield, Oregon: ETN Press.

Робъртс, Д., Фоер, У., Райдаут, В. (2005): Roberts, D. F., Foehr, U.G., & Rideout, V. *Generation M: Media in the lives of 8 – 18 year-olds.* Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

Рогова, Г., Верещагина И. (1988): *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе.* Москва: Просвещение.

Сан, Дж., Уиндейт, С. (2017): Son, J., Windeatt, S. Teacher Training in Computer-Assisted Language Learning. Voices of Teacher Educators. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*. Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 1 – 18.

Сармиенто, Р. (2002): *Gramática progresiva de español para extranjeros.* София: Колибри.

Сейхас, П., Троитиньо, С (2011): Seijas, P., Troitiño, S. *Cuadernos de gramática española.* Madrid: Difusión.

Скривънър, Дж., (1994): Scrivener, J. *Learning Teaching.* Macmillan.

Станков, В. (1980): *Стилистични особености на българския глагол.* София: Народна просвета.

Станков, В. и др. (1993): *Граматика на съвременния български книжовен език. Том 2. Морфология.* София: Българска академия на науките.

Стефанова, П. (2015): *Методика на обучението по съвременни езици.* София: Нов български университет.

Стефанова, С. (2007): *Испанска граматика с упражнения за всички системи на обучение.* Велико Търново: Gaberoff.

Стоименова, Б. (2011): Използване възможностите на Web 2.0 за повишаване мотивацията на учениците към обучението в средното образование. – В: Електронно, дистанционно ... или обучението на 21-и век. Сборник научни доклади. Международна конференция, София. 6 – 8 април 2011 г., 20 – 28.

Стойчева, М. (2016): Електронно дистанционно обучение по чужд език: колаборативни онлайн взаимодействия. – В: Електронното обучение във висшите училища. Сборник научни доклади. Шеста национална конференция, Китен. 2 – 5 юни 2016 г., 115 – 122.

Стоянов, Ст. (1993): *Граматика на българския книжовен език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Стърн, Х. (1991): Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Суон, М. (2008): Swan, M. *Practical English Usage.* Oxford: Oxford University Press.

Суон, М., Уолтър, К. (2011): Swan, M., Walter, C. *Oxford English Grammar Course. Advanced.* Oxford: Oxford University Press.

Суон, М., Уолтър, К. (2000): Swan, M., Walter, C. *How English Works.* Oxford: Oxford University Press.

Тапскот, Д. (1998): Tapscott, D. *Growing up digital: The rise of the net generation.* New York: McGraw-Hill.

Тапскот, Д. (2009): Tapscott, D. *Growing up digital: How the net generation is changing your world.* New York: McGraw-Hill.

Тонева, В. (2001): Интерактивните методи при изучаването на чужд език. Сугестопедични основи на чуждоезиковото обучение. – В: II Международна конференция „Чуждоезиково обучение за специални цели“, гр. Варна, 8 – 10 юни 2001 г. Варна, Издателска къща „СТЕНО“, 152 – 163.

Торего, Л. (2011): Torrego, L. G. *Gramática didáctica del español.* Madrid: Ediciones SM.

Трифонов, Ю. (1905): Синтактични бележки за съединението на минало действително причастие с глагола съм в новобългарския език. – *Периодическо списание на българското книжовно дружество в София,* т. 66, кн- 3-4, 155 – 192.

Трифонов, Ю. (1908): Значение на сложните (описателните) бъдещи времена в новобългарския език. – *Периодическо списание на българското книжовно дружество в София*, т. 69, кн. 1-2, 1 – 40.

Финокиаро, М., Брумфит, К. (1983): Finocchiaro, M., Brumfit, C. *The Functional – Notional Approach: From Theory to Practice.* New York: Oxford University Press.

Фоли, М., Хол, Д. (2012): Foley, M., Hall, D. *MyGrammarLab B1/B2.* Essex: Pearson Education Limited.

Фрийз, Ч. (1945): Fries, Ch., *Teaching and learning English as a foreign language.* Michigan: University of Michigan Press.

Хаджиева, Е., Манова, Р. (2020): *Иновативни практики в чуждоезиковото обучение.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Харви, П. (1985): Harvey, P. *A lesson to be learned: Chinese approach to language class.* ELT Journal 39 (3).

Харисън, М. (2012): Harrison, M. *Oxford Living Grammar. Pre-intermediate. Learn and practise grammar in context.* Oxford: Oxford University Press.

Хинес, А. и др. (2008): Ginés, A. et al. *Competencia gramatical en uso. B2.* Madrid: Edelsa.

Хю, Д., Джоунс, К. (2011): Hughes, J., Jones, C. *Practical Grammar Level 3.* Andover, Hampshire: Heinle ELT, Cengage Learning EMEA.

Чапъл, К., Джеймисън, Дж. (2008): Chapelle, C., Jamieson, J. *Tips for Teaching with CALL. Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning.* New York: Pearson Education.

Шмит, К. (2013): Schmitt, C. *Schaum's Outlines. Spanish Grammar.* New York: McGraw-Hill.

Шопов, Т. (2013): *Педагогика на езика.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Шопов, Т. (2005): *Вторият език. Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски".

Шчукин, А. (1988): *Методика обучения русскому языку как иностранному.* Хрестоматия. Сост. А. Н. Щукин. Воронеж, Издательство Воронежского педуниверситета

Юл, Д. (2012): Yule, G. *Advanced Oxford Practice Grammar.* Oxford: Oxford University Press.

Юр, П. (2012): Ur, P. *A course in English language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Янева, Д., Мичев, С. (2006): *Практическа испанска граматика.* София: Везни-4.