

НОВ БЪЛГРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

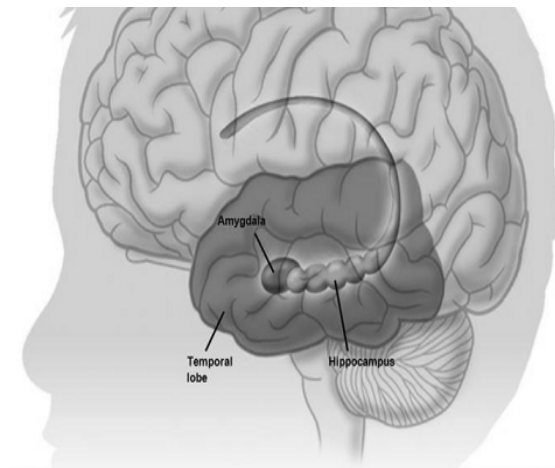
ДЕПАРТАМЕНТ „РОМАНИСТИКА И ГЕРМАНИСТИКА”

доц. д-р Янка Илиева Коева

**НЕВРОДИДАКТИКА
В ОБУЧЕНИЕТО ПО НЕМСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД**

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на научна степен „доктор на педагогическите науки”



София, 2017 г.

Дисертационният труд има следната структура: увод, изложение (4 глави), изводи и заключение, научни приноси с декларация за оригиналност, най-често използвани понятия в невробиологията, свързани с процеса на учене, библиография, списък на приложенията и приложения.

В *увода* се обосновава избора на *темата* на настоящото изследване, която до момента не е проучена в българската дидактико-методическа литература. Представят се обектът и предметът на изследване, хипотезата, основната цел и методите на изследване.

Обект на изследване е взаимодействието между езиците и по-точно трансферните процеси в чуждоезиковото обучение.

Предмет на изследване е ретротрансферът¹ от немски (E3) към родния² български език (E1). Изследваните лица са българи – ученици (ниво A1.1. – A1.2. според ОЕЕР³) и студенти (ниво B1 – B2.1. според ОЕЕР).

Проверява се следната *хипотеза*:

Преносът на знания и умения се осъществява не само от първия към последващите езици, но и в обратна посока. Експериментално се проверява преносът при:

- преподаване и усвояване на граматични знания;
- разработване на текстовия жанр⁴ коментар.

Основната цел, която си поставя дисертационният труд, е да допринесе за оптимизиране на процеса на обучение, за да стане по-ефективен процесът на учене. Реалната практика показва, че не винаги някои явления от чуждия език се изучават и по български език. Изследването би допринесло за по-доброто разбиране и осъзнаване именно на такива явления, което е свързано и с реализацията на междупредметните връзки – би трябвало и преподавателите по роден език да проявяват интерес към учебния материал по чужд език.

¹ Трансфер: пренос на знания и умения от един език към друг. Ретротрансфер: в английската дидактико-методическа литература се използва понятието „обратен трансфер”.

² Срв. Виденов (2000: 209): „Под ‘роден език’ би следвало да се разбира езикът на първичната група, в която новороденото се социализира. [...] Чужд за индивида е езикът, различен от този на първичната група, в която протича социализацията.” В настоящото изследване като синоними на ‘роден език’ се схващат и понятията ‘майчин език’ и ‘матерен език’.

³ Обща европейска езикова рамка.

⁴ Според Димова (2000: 95) „понятието текстов жанр (*Textsorte, text type*) се дискутира в лингвистиката от 70-те години. Становищата са много различни, както и названията (*Textklasse, Textgattung, Textart, Texttyp*).” В настоящото изследване е възприето понятието „текстов жанр” в съответствие с дефиницията на Димова (2000: 95): „Под текстови жанрове ще разбираме *комуникативни схеми, модели на езикова употреба, които са исторически и социо-културно обусловени.*”

За реализирането на целта се решават следните задачи:

- Изследване на ролята на невродидактиката в процеса на преподаване и учене.
- Изследване на мотивацията и демотивацията в процеса на учене.
- Изследване на ретротрансфера при преподаване и усвояване на възвратно лично местоимение по немски и български език.
- Изследване на уменията за писане на коментар на български език след усвоени знания по немски език.
- Изследване на уменията за говорене в обучението по немски език като чужд.

Изследователските методи в дисертационния труд са съобразени с предмета на изследване:

- проучване на публикации от областта на невробиологията, невропсихологията и биологичната психология, които имат отношение към невродидактиката;
- проучване на публикации за многоезичието;
- проучване на публикации за езиковите дейности писане и говорене, свързани с проведените емпирични изследвания, както и публикации за мотивацията и демотивацията;
- експериментална работа;
- тестиране;
- статистическа обработка;
- емпиричен и критичен анализ;
- интервюиране;
- анкетиране.

Посочените в изследването примери са от немския и отчасти от френския език, но те биха могли да се отнесат към всеки един съвременен език.

В първа глава – **НЕВРОДИДАКТИКА, УЧЕНЕ И ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ** – се изясняват най-напред понятията невродидактика и невробиология.

Терминът „невродидактика” е употребен за първи път през 1988 г. от немския учен Герхард Прайс (срв. Бек, 1). Днес невродидактиката означава, че структурите, процесите и проблемите при ученето се интерпретират от гледна точка на неврологичните науки (срв. Грайн 2013: 6). От тази перспектива мозъкът се разглежда като обект, чрез който въз основа на процесите на обмяна на веществата могат да се направят изводи за ученето. Често тези наблюдения се интерпретират по различен начин, но някои от тях дават възможност за конкретни изводи по отношение на

учебния процес. Физиологично-химичните промени в нервните пътища и синапсите⁵ по време на учене дават конкретни познания. Твърде големият стрес (и това е специфично за всеки отделен индивид) възпрепятства предаването на информации. Едно ободряване или съвсем общо казано, положителните емоции, подпомагат невротрансмитерите⁶ да способстват за съхраняване на информации. „Коктейлът от идеални невротрансмитери” (Грайн 2013: 6) е индивидуален. Той дава възможност на обучаващите да направят изводи за организацията на своята подготовка и на процеса на учене, както и да обосноват защо досегашната организация е била (не)успешна. Още преди повишения интерес към невродидактиката болшинството обучаващи са внедрили в практиката много изисквания – например дейностно ориентирания подход, положителната обратна връзка, смяната на социалните форми, груповата форма на работа, работата по проект и принципа за повторението. Чрез просто наблюдение може да се установи, че занижените изисквания водят до скука, а повишените – до „изключване” (Грайн 2013: 6-7) от страна на учещите.

Тези познания могат да се потвърдят или да се открият нови, като чрез методите на невробиологията целенасочено се изследват процесите на обмяна на веществата и начинът на въздействие на невротрансмитерите. От двехилядната година насам изследователите натрупват нови познания. Независимо дали наличните сегашни предположения ще бъдат потвърдени или ще се появят нови изследвания, те със сигурност ще помогнат да се направи процесът на учене още по-понятен. Невробиологията и дидактиката се обуславят взаимно. С помощта на невробиологичните знания могат да се оценят дидактическите концепции и съответно да се подобрят.

Изследването на човешкия ум от биологична гледна точка се превръща в една от най-важните задачи на природонаучните дисциплини през XXI век. Невробиолозите се стремят да разкрият биологичната природа на възприятията, ученето, паметта, мисленето, съзнанието и границите на свободната воля (срв. Кандел 2014: 11)⁷.

Невробиологията е синтетична наука, която представлява „теоретично въведение в науката за функциите на мозъка и еволюцията на психичната дейност при

⁵ Синапс – област в нервната система, отговорна за комуникацията между два неврона.

⁶ Невротрансмитер (невромедиатор) – химична субстанция, която се отделя от даден неврон, свързва се с рецепторите на друг неврон, при което променя електрическия поток или вътрешните биохимични процеси в задействаната клетка. Специфичното въздействие на даден невротрансмитер зависи от качествата на рецептора.

⁷ Преводите от немски език са мои – Я. К.

животните и човека” (Иванов 2006: 11). Използвайки възможностите на молекулярната биология, тя изследва неоткритите големи загадки на живота.

Невробиологията се основава на пет принципа (срв. Кандел 2014: 12-13):

1. Мозъкът и умът се намират в неразривно единство. Мозъкът е комплексен биологичен орган с голям аналитичен капацитет, който конструира нашия сетивен опит, регулира мислите и емоциите ни и направлява действията ни. Мозъкът е отговорен не само за относително прости начини на поведение като например тичане или хранене, но и за комплексни действия, които се отнасят само до човека – мислене, говорене, творчески дейности. Така погледнато, умът е съставен от операции, които извършва мозъкът – точно както ходенето се състои от операции, извършвани от краката. С тази разлика, че умствените операции са безкрайно комплексни.
2. Всяка умствена функция в мозъка – от най-простите рефлексии до най-креативните действия в езика, музиката и изобразителното изкуство, се превеждат в различни зони на мозъка от специализирани невронни⁸ връзки, базиращи се на електрохимични реакции и йонен транспорт.
3. Всички тези невронни връзки се състоят от еднакви елементарни сигнални единици – нервните клетки.
4. Невронните връзки използват специфични молекули, за да произвеждат сигнали както в нервните клетки, така и между тях.
5. Тези специфични сигнални молекули са „съхранени” след милиони години еволюция.

Следователно чрез невробиологията ние добиваме познания не само за нас самите (как възприемаме света, учим, спомняме си, чувстваме, постъпваме), но също и познания за една нова перспектива за поглед към себе си в контекста на биологичната еволюция. Тя ни позволява да разберем, че човешкият ум се е развил от молекули, използвани още от нашите най-низши предци и че изключителната устойчивост на молекулярните механизми, регулиращи различни жизнени процеси, важи и за умствените функции (срв. Кандел 2014: 13).

Два фактора играят значителна роля за процеса на учене: от една страна мозъкът и по-точно кортексът⁹, а от друга – невроните. От невробиологична гледна точка

⁸ Неврон – основна единица в нервната система на човека и животните.

⁹ Кората на главния мозък.

ученето се разглежда като изграждане на невронни популации в кората на главния мозък (кортекс). В дисертацията се изследва кортексът и локализацията на функциите в него. Представя се лимбичната система в главния мозък и нейните функции в процеса на учене, както и предизвикването на емоционален интерес от страна на обучаващите при активиране на тази система. Разглеждат се невроните и синапсите в мозъка, идеалният „коктейл” от невротрансмитери, които са от съществено значение за осъществяване процеса на учене, както и невронните популации в мозъка при едноезични и многоезични индивиди. Въз основа на невробиологията се разглеждат видовете памет, а с помощта на невропсихологията – различните типове учещи. Обръща се внимание на „ученето” преди раждане и в ранна детска възраст и на учещите без опит при изучаване на чужди езици, както и на факторите „пол” и „възраст” при усвояване на чужд език. Основен акцент се поставя на невродидактиката в чуждоезиковото обучение и нейната роля за осъществяване на по-ефективен учебен процес:

Важните за чуждоезиковото обучение фактори могат да се систематизират по следния начин (срв. Грайн 2013: 68-79):

„Закотвяне” към налични знания

„Закотвянето” към вече налични невронни популации е по-бързо и по-ефективно, отколкото изграждането на съвсем нови популации. В този процес са важни: подходяща прогресия, въвеждане в нова тема с преговор и асоциограми, чрез които старите знания могат да се възпроизведат в работната памет и да се „закотвят” там.

Внимание

Колкото повече внимание отделя мозъкът на дадено дразнение, толкова повече се съхраняват знанията. По принцип вниманието, дори при интересна тема, намалява след около десет минути, а след двадесет минути мозъкът най-често „изключва” за кратко. Най-добрата гаранция за запазване на вниманието са интересът и смисълът, както и емоционалните стимули през 10 - 20 минути. От полза са модулацията на гласа и конкретното назоваване на темата и учебните цели (Priming) още в началото на часа.

Разнообразни учебни методи

Всеки мозък е изграден по различен начин и за всеки мозък е оптимално различно смесването на невротрансмитери, така че не може да се даде рецепта за идеален учебен час. Би могло да се препоръча разнообразяване на учебните методи с оглед каналите за възприятие, емпатия, удоволствие от преподаването .

Движение

Използването на движения при учене подпомага някои обучавани. Тогава се отделят невротрансмитерите серотонин, допамин и умерена доза норадреналин. Така до мозъка достига повече кръв, а чрез производство на глюкоза и повишено количество кислород (13,9 %) се осъществява по-добра връзка между невроните. Освен това се повишават уменията за възприятие, вниманието и като цяло продуктивността. Движение в чуждоезиковото обучение може да се осъществи чрез дейностноориентиран подход, игри, работа по проект, учене по учебни спирки.

Приложение на различни медии (дъска, графики, филми, проекти, компютър и интернет)

Използването на медии трябва да отговаря на темите и целта. Съвременните учебни системи предлагат най-различни медии, които задействат различни канали на възприятия. По принцип адекватното приложение на различни медии повишава концентрацията. Следователно смяната на медия или социална форма след 20 минути стимулира ученето.

Емоции

Емоциите са „социално и личностно отражение на действителността и стремежите на индивида към удовлетворяване на потребностите” (Иванов 2006: 616). „Те са „закотвени” в значителен размер в либичната система (амигдала, хипоталамус и хипокампус) и се предизвикват и направляват от невротрансмитерите ацетилхолин, допамин, серотонин и норадреналин.

Емоциите имат мотивираща функция (т.е. или мотивират, или демотивират), те направляват нашите възприятия, вниманието ни и имат директно влияние върху съхраняването на информации в мозъка. Положителните емоции водят до мотивация, а тя от своя страна – до учебни постижения.

Възнаграждение и положителна обратна връзка

Чрез понятието „учене, базирано на обратната връзка¹⁰” (също учене чрез възнаграждение) се изследва какво влияние има обратната връзка върху възможностите за съхраняване на информации от мозъка. При учене се активират префронталният дял на кората на главния мозък, амигдалта и хипокампуса, а при възнаграждение (положителна обратна връзка) се отделя допамин. При всяко решение на дадена задача

¹⁰ Немски – Feedback-basiertes Lernen.

в част от мозъка се проверява несъзнателно възможното възнаграждение. По принцип, ако изобщо липсва положителна обратна връзка, това може да доведе до прекратяване на ученето.

Мотивация

Мотивацията е предпоставка за „интензивно учене” (Зиберт 2006: 16).

За да бъде мотивиращо, преподаването на знания би трябвало (срв. Зиберт 2006: 90-91):

- да предлага нови неща;
- да се свърже с наличните знания (мрежа);
- да изясни важността на информацията;
- да е свързано с положителни емоции;
- да се предлага чрез повече канали за възприятие.

Сън

„Сънят е периодично, несъзнателно и безчувствено състояние на организма. По време на сън се възстановяват физическите, физиологичните, психичните и приспособителните нужди на организма, като се сменя психичното и емоционално напрежение и се обработва постъпилата информация по време на бодърстването” (Иванов 2006: 650).

Формулирано накратко: без сън е невъзможно учене. По време на сън мозъкът е изключително активен, а невроните често са по-активни в сравнение с бодърстването.

Скорост на преработка на информацията и ролята на майчиния език

Езиковата преработка и езиковата продукция са изключително сложен процес. Преработката на информации протича паралелно на родния език и при по-високо ниво на владение на чуждия език, докато при начинаещи обучавани кодирането и декодирането се осъществява постепенно (сукцесивно). Сравнението с майчиния език стимулира не само съхраняването на информации, но и показва, че се цени езикът на учещите, което ги мотивира. Влиянието на майчиния език или на вече учени езици играе голяма роля при произношението.

Преговор и почивки

За продължително съхраняване на информации мозъкът се нуждае както от доста почивки, така и от преговор. Дори когато мотивацията е много голяма, може да се съхрани само част от информацията. За да се създадат здрави невронни мрежи, наличните знания трябва да се преговарят в определен интервал от време, напр. като

въведение към дадена учебна единица. Преговорът е необходим след 3 – 4 седмици и отново след три месеца.

Въз основа на представените теоретични изследвания се правят следните заключения:

Функциите в мозъка лежат в основата на всички форми на поведение – от прости форми като приемане на храна до всички сложни когнитивни процеси, като тези дейности протичат едновременно.

Както бе споменато, ученето означава изграждане на невронни популации в кората на главния мозък. Това е комплексен процес, който започва още в предродовата фаза и може да продължи до напреднала възраст. В този процес се извършва невронна реорганизация, тъй като се реструктурират стари знания в кората на главния мозък, при което новите знания се „закотвят“ за наличните.

При учене се променят преди всичко връзките между невроните. Понататъшното предаване на дразнения се осъществява от синапсите, които от своя страна препредават активираните невротрансмитери, като за процеса на учене от особено значение са ацетилхолин, норадреналин, допамин, ГАМК (гама-аминомаслена киселина), серотонин и глутамат. Правилното съотношение на невротрансмитерите подпомага ученето, а дисбалансът го блокира.

Изучаването на езици е сложен умствен процес, в който се включват всички центрове на мозъчната кора, при което даден език се „закотвя“ повече или по-малко в дълготрайната памет, като се активират вече съществуващите ментални лексикони. Оказва се, че изучаването на чужди езици е най-добрата тренировка за мозъка.

Учещите се различават по многобройни вродени или придобити когнитивни, афективни и социални фактори, затова всеки обучаван учи по различен начин. Това, което за един учещ е изпълнено със смисъл, може да се окаже безсмислено друг. Ако едно дразнение във формата на учебен материал не притежава очевидна важност, то изобщо не достига до работната памет.

Нереално е да се смята, че обучаващите могат да познават детайлно типовете учещи в своите групи и да имат предвид всеки отделен стил на учене. Затова би било препоръчително в чуждоезиковото обучение често да се сменят учебните методи и социалните форми на работа, да не се пренебрегва обратната връзка, за да може да бъде активиран и мотивиран всеки тип учещ.

Класическото разделение на половете не дава основания за въвеждане на полово специфични методи.

Факторът „възраст” играе роля в чуждоезиковото обучение, тъй като по-възрастните учещи имат свои специфики – при тях информацията се преработва по-бавно, а процесът на нейното съхраняване е по-дълъг.

При всеки езиков контакт учещите оценяват правдивостта на стоящия насреща обучаващ чрез израза на лицето, ритъма и интонацията на гласа, свързаните качества на речта и езика на тялото. Обучаващите трябва ясно да покажат (особено на учещите без опит), че преподаването им доставя удоволствие и оценяват правилно учещите. Една от задачите на обучаващите е да подхождат емпатично към нуждите на своите обучавани, тъй като всеки учещ учи по различен начин. Болшинството обучаващи бързо развиват усет за това, как да се отнасят най-добре към отделните си обучавани.

Тъй като невродидактиката лежи в основата на концепцията за многоезичие, във втора глава – **МНОГОЕЗИЧИЕ** – се разглеждат понятията многоезичие¹¹ и езиково многообразие, видовете многоезичие, както и дидактико-методическите аспекти на многоезичието – разширяване на декларативните и процедурните знания и межкултурните познания. Представят се принципите на многоезичието и ролята на родния език, чието изключване от процеса на обучение по чужд език се оказва неефективно. Особен акцент се поставя върху трансфера и трансферирането в рамките на концепцията за многоезичие.

В дидактиката на многоезичието трансферът се разглежда като феномен на многоезикова преработка в кората на главния мозък във връзка с анализа на процесите на разбиране при слушане и четене. За менталната преработка на втори или трети чужд език се установява следното (срв. Майснер 2002: 129-130): Всички процеси, основаващи се на интеркомпрехензията¹², протичат толкова по-успешно в посока към целевия език, колкото повече даден индивид може да се върне както към вече функциониращ свързващ или трансферен език, така и към съответните стратегии за усвояване на език.

¹¹ Многоезичието се определя като „компетентност, която е множествена, трансверсна (хоризонтална), променяща се и сложна, която задейства езици с различен статут, но която засяга едно и също умение (знанието на език) и един и същ индивид” (Стойчева 2006: 83).

¹² Interkomprehension: лат. inter – между; komprehension – разбиране. С интеркомпрехензия се обозначава умението да се разбира даден език въз основа на знания по друг език (напр. един немец може да разбира нидерландски, а един португалец – испански). Дидактиката на интеркомпрехензията се разбира като дидактика на трансфера (срв. EuroComGerm, EuroComRom, EuroComSlav).

В изследване на Майснер (2002: 133-134) се посочват следните *трансферни категории*:

- T1: Трансфер във функцията на комуникативни стратегии;
- T2: Трансфер на междуезикови процеси на преработка в кората на главния мозък;
- T3: Трансфер на основата на когнитивни принципи;
- T4: Трансфер като наслояване на знания и умения;
- T5: Трансфер на учебни стратегии;
- T6: Трансфер на учебен опит.

По отношение на вече развитите дидактически модели посочените трансферни категории са от значение, тъй като диференцират конкретни трансферни възможности при определяне на системата за анализ при преподаване и учене. Подчертаните категории имат и това предимство, че съзнателно могат да бъдат научени.

Майснер (2002: 135-136), Стефанова (2010а: 4) и Стойчева (2012: 104-108) представят обстоен анализ на **видовете трансфер и тяхната типология**:

- ***Вътрешноезиков трансфер в изходния език***

Въз основа на изходния език учещите откриват множество трансферни бази за вътрешноезиков трансфер – например в областта на лексиката, граматиката и т.н. Този трансфер ги прави особено чувствителни за езиков мост към чужди езици, в основата на който лежи майчиният език. Процесът трябва да се активира в първите години на обучението по чужд език.

- ***Вътрешноезиков трансфер в свързващия език (Brückensprache)***

Родният език не е единствената база за трансфер, тъй като, ако учещият/учещата има добри знания по няколко езика, той/тя активира този език, който може да използва най-ефективно при извършване на трансфер. Така този език става свързващо звено при усвояване на следващия език. В свързващия език могат да се открият много възможности за лексикален, морфологичен или синтактичен трансфер. Английският език като първи чужд може да играе тази свързваща роля при последващо изучаване на немски, нидерландски, френски и други езици. Този трансфер активира процеси, които подготвят междуезиковия трансфер към целевия език.

- ***Вътрешно езиков трансфер в езика-цел***

Системният характер на новия език също предоставя широки възможности за трансфер. Учещите разбират имплицитно много явления и установяват, че тяхното функциониране се основава на вътрешни връзки в самата езикова система.

- ***Междуетиков трансфер***

Използват се положителните и отрицателните взаимовръзки между различните езици. Въз основа на протичащите междуетикови процеси на трансфер учещите създават междуетикова система, която обединява знанията по различни езици, вследствие на което учещите формулират съответни междуетикови правила.

- ***Дидактически трансфер***

Изразява се в пренос на дейности, свързани с процеса на учене на метакогнитивно ниво, който не е езиково неутрален. „Приема се, че всеки език представлява предмет на учене със собствена специфика, който се влияе от различни фактори. На първо място това е езиковотипологичното своеобразие на езика-цел, изискващо специфични методически похвати. Освен това съществена роля играят предварителните знания на учещия, т.е. знанията за света, езиковите знания, но също така и дидактико-методическите знания, управляващи процесите на усвояване на езика. Дидактическият трансфер осигурява основата на менталните операции, необходими за протичане на другите четири типа трансфер. Възможностите на дидактическият трансфер са решаващи за качеството на процеса на учене и допринасят за повишаване съзнателността на учене” – awareness raising strategies (Стойчева 2012: 105-106).

„Дидактиката на многоезичието подчертава, че целта на чуждоезиковото обучение е овладяването на реалната межкултурна комуникация. С тази своя позиция дидактиката на многоезичието признава, че при изучаване на чужд език става въпрос за сложен и нелинеарен процес, който изисква много време. [...] Възприемането на перспективата на учещия е израз на направлявано нарастване на езиците, което протича в двете посоки – напред към новия език и назад към предходния” (Стефанова 2010: 4).

Майснер (2002: 134-135) разширява и диференцира понятието „трансфер”, като го описва не само според типа, но и според насоката, обхвата, сферата и категорията. Разграничава лингвистичния трансфер от дидактическият трансфер, чиято основна задача се състои в наблюдение, анализ и оценка на ученето.

Типове трансфер:

- Идентификационен трансфер: разбиране при четене, слушане, слушане и гледане.
- Продуктивен трансфер: при писане и четене.

Насока на трансфера:

- Проактивен трансфер: от изходния и/или свързващия език към целевия език.
- Ретроактивен трансфер: от целевия език обратно към изходния и/или свързващия език с модификационен ефект в менталната сфера на свързващия език.
- Ономасиологичен трансфер: от съдържанието към формата.
- Семасиологичен трансфер: от формата към съдържанието.

Обхват на трансфера:

- Вътрешноезиков трансфер в езиковата система на целевия език, например ЕЗ – немски език.
- Вътрешноезиков трансфер в езиковата система на изходния и/или свързващия език.
- Междуетиков трансфер между изходния и/или свързващия език и целевия език.

Сфери на трансфер:

- Лексикален трансфер на равнище дума.
- Морфосинтактичен/синтактичен трансфер на равнище изречение.
- Прагматичен трансфер – трансфер на комуникативни нагласи, рутини и пр.

Категории:

- Формален трансфер – например при пренос на вътрешноезикови или междуетикови фонологични и правописни норми.
- Съдържателен трансфер – например трансфер на семантични схеми, междуетикова полисемия и синонимия.
- Функционален трансфер – трансфер на езикови закономерности и/или функционалносемантични отношения.

На езиковия опит се основава *дидактическият трансфер*: насочване на мотивацията, организиране на учебната среда, управление на учебното време, определяне на учебните цели, контрол и оценка на учебните постижения, използване на медии в учебния процес, организиране на социалните форми на дейност – например учене в тандем, обмяна на езиков опит и стратегии на учене; съветване, създаване на многоезичен речник, организиране на стратегиите и техниките на учене, избор и

компетентно използване на помощни средства – граматика, речници; дидактическо наблюдение, анализ и оценка на процеса на учене.

Не остава без внимание и професионалната подготовка на учителите по чужди езици според концепцията за многоезичие: „Съвременният преподавател по съвременен език се нуждае както от теоретични знания, така и от практически умения и определени професионални качества (разбирания и нагласи), за да може да организира и ръководи ефективно процеса на обучение и да постига възможно най-добри резултати от всички свои ученици” (Стефанова 2015: 13).

Учителите по чужд език „са преди всичко учители, затова в компонентното съдържание на тяхната професионална компетентност намират място всички онези по-обща и универсални аспекти на педагогическия професионализъм – разнообразни по характер теоретични знания, професионални разбирания и нагласи и практически умения...” (Димитрова-Гюзелева 2007: 44).

В статията „Mehrsprachigkeitsdidaktik in Richtlinienentwicklung” Майснер (1998: 93-108) обръща внимание на подготовката на учители по чужди езици според дидактиката на многоезичието. От гледна точка на дидактиката на многоезичието би трябвало да се изискват от учителите следните оценъчни квалификации:

- Готовност чрез про- и ретротрансфера езиковото обучение да се разбира като носещо отговорност за изучавани по-рано и по-късно чужди езици. С това се свързва представата, че колкото се може повече ученици трябва да станат многоезични и че изучаваният в момента чужд език не винаги е този, от който предимно ще се нуждаят като възрастни.
- Готовност да се промени ролята на учителя, базирана традиционно на даването на инструкции и превръщането ѝ в отворена, откровена роля на съветник на учещите. С това си взаимодейства разбирането, че усвояването на езици е процес, който при всички случаи надхвърля рамките на училищното обучение. Като партньор в учебния процес учителят дава на учениците примери (поведение, учебни стратегии, индивидуална мотивация, информационни техники) за това, как се решават проблеми при усвояване на език в отворени ситуации, т.е. управлявани не в детайли от него. Тази откровена роля на учителя си взаимодейства с отворената, свободна роля на ситуацията, в които с нарастващ успех могат да се усвоят „европейски целеви езици”.
- Готовност да се смени ролята на експерт срещу поемане ролята на учещ заедно с учениците в широк смисъл. Обучението на учениците в учене как да учим се

осъществява и чрез наблюдение - как експертите по езици от своя страна изучават езикови теми (подреждане, структуриране, развиване на стратегии за решаване на проблеми, организиране на лична и медийна помощ, отправяне на въпроси към партньор, използване на помощни средства). Ученето заедно с експерти във всички случаи може да бъде стъпка повече в ученето чрез действие (немски: handlungsorientierter Unterricht, англ. : learning by doing).

- Готовност да приеме многообразния опит, получен индиректно от чужди култури и да го допусне в часа, дори и с това да съществува риск от отворена комуникация и неизпълнение на задачата за контролирано управление на учебния час. Това отношение съвпада с факта, че човек все още не е наясно със собствената и чуждите култури. Самите култури не са затворена система, целевата култура също има допирни точки с различни култури, свързани с произхода на учещите. Допускането в учебния час на културни схеми от чужди култури, както и тези на имигрантите, е отговорът на чуждоезиковото обучение на наличната едноезична картина. В межкултурния диалог човек се запознава с чуждата култура благодарение на своя комуникационен партньор.
- Готовност учебният час по чужд език чисто и просто да се разбира като място за межкултурно обучение и като час за усвояване на чужди езици. В тясна връзка с това е разбирането за значението на конкретните преживявания на учещите за техния бъдещ живот.
- Готовност да се съпоставят и оценяват измеренията на целевата култура в собствения час по английски или френски език въз основа на конкретни необичайни явления.
- Готовност за учене, преминаващо границите на учебните предмети и преди всичко на езиците, което включва опита на учещите по отношение на учебното съдържание и методи. Тук се разбира най-вече изграждането на усет у учениците към различни роли в различните езици, дори това да доведе до възможността за повърхностна оценка и съпоставка на собствения учебен час от страна на учителя.
- Готовност да се съпоставя и оценява пряката цел за възможно максимално усвояване на езикова и културна компетентност (схващана тук като компетентност на разбиране и поведение) по френски, английски и т.н. езици в

областта на рефлексивните познания при досега с езиково-културни необичайни явления.

- Готовност да се разглежда критично и диференцирано повелята (и без това неизпълнима в час) за езикова коректност с оглед ролята на учениците като „мноезични” индивиди в контекста на Европейския съюз. Тук спада, от една страна, вече споменатият критичен анализ на въпроса в какви роли ученикът ще използва езика. От друга страна, най-новите познания за формиране езика на учещите (interlanguage) правят възможна една диференциация, която във всеки случай поставя на преден план линейност между въвеждането и извеждането на информация. От гледна точка на усвояване на повече езици „грешките” не получават превес. Тук се прибавя и оценката на типично вродените езикови образци на поведение.
- Готовност за открита работа в областта на културата в часовете по английски, френски или испански: многоезичните методи водят до разработка на темата, преминаваща границите на дисциплината и културата. Тематичното „отваряне” обръща внимание и на това, че е възможно да се вмъкне в часа опитът на учещите, получен в тяхното обкръжение. В областта на подготовката за многокултурни срещи в часа по френски език повече не е необходимо изолирано да се насочва фокуса към „французите”, а и към тези, които говорят френски език в чужди култури.

Представеният каталог за поведение на учителя отправя значителни изисквания към обучението на бъдещите и квалификацията на настоящите учители. Както (надяваме се) беше показано, причината се състои в това, че една традиция в чуждоезиковото обучение отклонява професионализма от целево-културната експертност. Нали знаем, че едва ли има нещо по-трудно за промяна от поведения, наслоени в продължение на десетилетна практика. Това предполага факта, че не е възможно обучение в многоезичие без съответното образование на обучаващите.

С оглед на ретротрансфера, изследван в четвърта глава, в трета глава – **ПРОДУКТИВНИТЕ ДЕЙНОСТИ ПИСАНЕ И ГОВОРЕНЕ. ГРАМАТИКАТА – ПРЕДПОСТАВКА ЗА ТЯХНОТО РАЗВИТИЕ** – се представят езиковите дейности писане и говорене, както и преподаването и усвояването на граматични знания, които се явяват предпоставка за развитие на уменията за писане и говорене. Разглеждат се концепциите *за* и *против* граматиката, граматиката в съвременните изследвания и

нейното преподаването в учебния процес. От гледна точка на **граматиката** в чуждоезиковото обучение Кьонигс (2004: 45-46) прави следните обобщения:

- Категорично се потвърждава експлицитното преподаване и усвояване на граматика. Развенчават се погрешните хипотези, че комуникативно ориентираното чуждоезиково обучение може да се осъществи без експлицитна граматика. Във всеки случай това не означава връщане към граматико-преводния метод, тъй като тя вече се разглежда от гледна точка на нейната подпомагаща функция за рецептивното и продуктивното усвояване на езика.
- Организацията на преподаване на граматика трябва изпълнява познавателно-психологическите критерии за разбираеми и подходящи за учещите формулировки на граматичните закономерности.
- Дидактико-граматичните формулировки първоначално са били възприемани като неправилни и най-вече като непълни от гледна точка на лингвистичните критерии. Но в противовес на лингвистичните описания те трябва да бъдат съставени така, че да дават възможност на учещите за структуриране и трансформиране на наличните граматични знания; оттук нататък дидактико-граматичните правила са насочени в перспектива и заедно с обектно-езиковите дадености се ориентират към учебно-психологическите нагласи на учещите. Заедно с това те трябва да съдържат учебно-стратегически указания как трябва да се осъществи споменатото вече структуриране и какви условия трябва да се изпълнят за тази цел.

Писането се представя като езикова дейност и като процес. То се разглежда като една от четирите „класически“ дейности в езиковото обучение. Като частична компетентност на езиковата дейност то може да разшири социалната практика на учещите при усвояване на всеки следващ език. Писането не е важно в еднаква степен за всеки индивид и във всички области (в личната сфера, при пътувания, в професията или следването и т.н.).

Писането е комплексна когнитивна дейност. От 80-те години на XX век психолингвистиката изследва менталните операции, които направляват този процес. Чрез системно упражняване учещите автоматизират някои от моментите при писане (например моториката на пишещата ръка, стратегии на писане), чрез което разширяват своите познания за писмените правила на общуване, а те от своя страна им позволяват да се концентрират върху други аспекти на комплексния писмен процес.

Езиковата дейност писане се усвоява дълго време и преминава през различни фази на развитие, на които родноезиковата и чуждоезиковата дидактика обръщат голямо внимание през последните години. Тези фази се определят от изискванията, които поставят задачите, формулирани в даден период от време – например реализиране признаците на даден текстов жанр или планиране на по-обширни текстове. Писмената компетентност се изгражда в хода на подобно решаване на проблеми в процеса на писане. Но усвояването на дейността писане се определя също така от индивидуалните навици за четене и от боравенето с текстове в различен учебен контекст.

Всеки, който пише, извършва това в даден културен контекст. Учениците усвояват нормите за използване на писмения език в контекста на определена култура. Още от 90-те години на XX век текстолингвистиката описва текстовете и техните образци като културно обусловени. Като следствие от това досегът с културно насочени писмени форми и текстови образци се превръща в част от усвояването на писмени умения (срв. Мор 2010: 992).

Обръща се внимание на обучението в писане, на коригирането и оценяването на грешки и на редактирането на текст. Представят се писмената продукция според Общата европейска езикова рамка и дидактическите концепции във връзка с продуктивната дейност писане.

Стратегиите при продуктивните дейности и в частност при писането предполагат „мобилизиране на ресурсите и баланс на различните компетентности чрез максимално използване на силните страни и преодоляване на слабите с цел наличният потенциал да се приспособи към естеството на задачата” (Трим, Норд и Кост 2006: 82). Наличните езикови средства предполагат съзнателна подготовка (*Повторение*), отчитане на въздействието на различните стилове, езикови структури и формулировки (което изисква съобразяване с адресата), търсене на информация в справочници или помощ при затруднения. Ако учещият не разполага с подходящите източници, той вероятно ще изпълни опростена версия на задачата (например ще напише пощенска картичка вместо писмо). Ако намери необходимата помощ, той би изпълнил и по-сложна задача (*Приспособяване на задачата*). При липса на достатъчно източници учещият ще е принуден да промени това, което действително е искал да каже и обратно – при получаване на допълнителна помощ в момента на окончателното редактиране ще може по-стройно да построи и изрази мисълта си (*Приспособяване на текста*).

Говоренето се разглежда като процес. Димитрова (2013: 72) представя процеса на говорене според дефиницията в психологическия лексикон:

Процесът на говорене обхваща всички психически и физиологически процеси, които протичат при едно езиково изказване. [...] Отделното езиково действие винаги е вплетено в по-голям контекст от ситуации и действия, в които говорещият преследва специфични цели. Обикновено този контекст от действия представлява процес на (социално) взаимодействие със специфична комуникативна насоченост. Отделното езиково изказване има три функции:

1. В изказването говорещият споделя нещо за себе си като личност, за своите намерения, знания, за своето отношение към съдържанието на обсъжданата тема.
2. В езиковото изказване е изобразено специфично езиково съдържание.
3. Спрямо слушателя езиковото изказване има апелативна функция: то трябва например да го информира, мотивира, убеди или просто да има за цел събеседване.

Говоренето се разглежда и като езикова дейност в чуждоезиковото обучение: При говорене на чужд език говорещият/учещият трябва да усвои афективни стратегии. Той трябва да покаже готовност да поеме риска и да започне да говори, въпреки че словесното действие може и да не се получи. Алтернативата би била съзнателно да се избегнат трудностите, които могат да настъпят по отношение на описаните по-горе процеси. От психологична гледна точка стратегиите в определени ситуации трябва да се прилагат съзнателно, за да се предотврати провалянето на речевия акт в комуникацията. Но когато става въпрос за пълен отказ от намерението за говорене, словесното действие може да има негативно въздействие. Трудностите идват обикновено от това, че говорещият/учещият не познава специфични ситуации или образци на поведение (не само по чуждия, но и по родния респ. по първия език). Към това се прибавя несигурността при употребата на граматични явления или ограниченият репертоар от лексикални изразни средства, така че учещите не могат да се изразяват винаги коректно или безупречно. Потенциалните грешки, които могат да допуснат и фактът, че те ги осъзнават, отключват смущение респ. страх при говорене.

Обръща се внимание на видовете говорене и упражненията за развитие на говоренето, езика на тялото и устната комуникация според Общата европейска езикова рамка. Особено важно се оказва преодоляването на страха от говорене. Недостатъчните умения за говорене се характеризират от следните фактори (Лидке 2010: 985-990):

- забавено темпо на говорене;
- многобройни паузи;
- прекъсвания, повторения, поправки;
- засилена употреба на частици за протакане на изказването (*ah*).

В други случаи отчасти или напълно се отказва да се поеме ролята на говорещ, за което свидетелстват:

- мълчание;
- намаляване силата на гласа;
- прекъсване на речевото действие при задача, която се отнася до целта на говоренето.

Диагностично могат да се диференцират следните проблеми, водещи до нарушаване на речевото действие:

- Проблеми, които се отнасят до полагане основите на плана за действие: учещият не знае какво трябва да направи в дадената ситуация.
- Проблеми, свързани с недостатъчната мотивация и липсата на цел за езиково изказване: учещият не изпитва мотивация да говори.
- Проблеми, отнасящи се до езиковото съставяне на план: говорещият изпитва затруднения при превръщане на мисловната концепция в лексикални единици и граматични структури.
- Проблеми, които засягат говорно-моторното протичане на речевото действие: на говорещия се отдава трудно да изпълнява определени артикулационни движения или жестове.

До говорни задръжки водят и психични проблеми, например страх.

Назованите по-горе проблеми могат да настъпят както по първия, така по и чужд език. Страхът от говорене на чужд език може да се корени отчасти в това, че говорещите не познават специфични образци или ситуации по своя първи език.

В рамките на обучението за развитие на говорни умения се извършват езикови дейности и от страна на говорещия, и от слушателя. По отношение на чуждоезиковите ситуации говорещият би трябвало да се концентрира върху следните аспекти:

- преодоляване на страха от говорене;
- стратегии за опростяване, описание и обяснение на речевото действие;
- стратегии на мониторинга;

- стратегии за справяне със собственото неразбиране и неразбирането от страна на партньора;
- стратегии за получаване на помощ от страна на партньора;
- стратегии за избягване и прескачане на паузи.

За ролята на слушател би трябвало да се фокусират следните моменти:

- форми на участие в разговора като слушател (частици за обратна връзка като *hmhm, ja, (ich) verstehe* и др.);
- превръщане в рутина на формули за реакция (например *Gesundheit – danke, bitte – gern geschehen* и др.);
- преход от ролята на слушател към ролята на говорещ, например формули за присъединяване към вече казаното (*ja, ja aber, ich finde* и др.).

От гледна точка на невербалната комуникация трябва да се обърне внимание на:

- основни невербални форми за участие в комуникацията и езиково-специфични елементи (например контакт чрез погледа, кимане, ръкостискане);
- компенсаторно приложение на мимики и жестове като стратегия при несигурност;

Когнитивните моменти, които съзнателно трябва да се усвоят, се отнасят до:

- схващане на говоренето като интерактивен процес с вербални и невербални съставки;
- говоренето като умение за усвояване на знания в чуждоезиковото обучение;
- културно обусловени норми на говоренето;
- рефлексия на собствената ситуация като говорещ на чужд език с ограничени компетентности и страхове;
- доверяване на интерактивната помощ от страна на партньора.

Някои фактори предпоставят недостатъчните умения за говорене в чуждоезиковото обучение. На първо място може да се постави ограниченото време за говорене, което се полага на отделния член на групата. То може да се увеличи чрез:

- едновременно говорене на няколко лица (говорене в хор);
- създаване на паралелни говорни ситуации (работа по двойки, в група);
- частично преместване на упражненията за говорни умения извън учебния час.

На уменията за комуникация в межкултурен контекст също би трябвало да се обърне внимание в чуждоезиковото обучение. Изучаването на чужд език винаги е съприкосновение с културата на страната, чийто език усвояваме. Самото упражняване

на езикови средства и форми не води автоматично до разбиране на другата култура. За да се научим да я разбираме, трябва най-напред да осъзнаем колко културно-специфични са нашите възприятия. Тази специфика на нашата култура може често да доведе до погрешни интерпретации на начините на изразяване и поведение на партньора и до деформиране на съдържанието и понятията от чуждия език.

В четвърта глава – **ЕМПИРИЧНИ ИЗСЛЕДВАНИЯ** – се описват и анализират два експеримента, изследва се езиковата дейност говорене при представяне на реферат, както и (де)мотивацията на студентите за учене.

Преди експеримента е проведено наблюдение на урок по немски език за преподаване на знания за възвратни лични местоимения и развитие на умения за тяхната употреба в речта на немски език в група от VI „б” клас на великотърновско училище през първия срок на учебната 2015/16 година, което лежи в основата на експеримента.

За доказване на работната хипотеза, че съществува *ретротрансфер при преподаване и усвояване на граматични знания*, е направена експериментална проверка в час по български език, в който се преподават и усвояват знания за възвратно лично и възвратно притежателно местоимение в същия VI „б” клас¹³ през учебната 2015/16 година. Образувани са две групи – експериментална и контролна¹⁴. В ЕГ са включени десет учещи, които от V клас изучават немски като втори чужд език в ЗИП два часа седмично и в VI клас получават знания за възвратни лични местоимения преди изучаването им по роден език. Знанията им по немски език могат да се определят на ниво А.1.1. - А1.2. според Общата европейска езикова рамка. В КГ участват десет учещи друг чужд език, чиито срочни оценки по български език са еквивалентни на срочните оценки по немски език в ЕГ.

Целта на експеримента е да се изследва дали и доколко е осъществен продуктивен междуезиков ретротрансфер от целевия немски (Е3) към изходния български език (Е1), тъй като изучаването на възвратни лични местоимения по немски език предшества това по роден и английски език – от една страна поради учебния курикулум, а от друга - поради непредвидени неучебни дни или планирани тестове. В случая се измерва влияние – в каква степен знанията и уменията по немски език влияят на знанията и уменията по роден език. *Променливата величина* е степента на знания за

¹³ Експериментът е проведен в час по български език само в една паралелка, за да не се нарушава учебният процес по български език.

¹⁴ ЕГ и КГ

възвратните лични местоимения, а критерият, по който се сравнява всеки един от получените в групите резултати, са уменията за употребата им в речта на български език.

Инструкцията¹⁵ към задача 1 е от учебника по български език за VI клас, а към задача 2 – от работната тетрадка (срв. приложение 2а, б). При втората задача инструкцията е адаптирана от авторката, а при първата примерите са допълнени. Останалите задачи са авторски. Уменията за употреба на възвратните лични местоимения в речта на български език са отчитани според максималния брой верни отговори по следните, съставени от авторката показатели: *трансформиране на изречение, разграничаване на възвратни лични от възвратни притежателни местоимения, свързване на части от изречение, добавяне на възвратно лично местоимение в изрази, попълване формите на възвратно лично местоимение в текст, образуване на изречения с вмъкване на възвратни лични местоимения*. Получените брой точки при тестирането са приравнени към българската шестобална система на оценяване (отличен, много добър, добър, среден, слаб). Стотните от 0.50 и нагоре се приравняват към по-високата оценка, а до 0.49 – към по-ниската.

Резултатите от експеримента са анализирани и са направени следните изводи:

Като цяло учебните постижения в ЕГ са осезаемо по-високи от тези в КГ, което не е за пренебрегване, тъй като се дължи на получените граматични знания за възвратни лични местоимения първо по немски и после по роден език в ЕГ. Това се доказва най-вече по критериите *разграничаване на възвратни лични от възвратни притежателни местоимения* (задача 2), *добавяне на възвратно лично местоимение в изрази* (задача 4), *образуване на изречения с вмъкване на възвратни лични местоимения* (задача 6) и *свързване на части от изречение* (задача 3). По-малката разлика по критериите *трансформиране на изречение и попълване формите на възвратно лично местоимение в текст* биха могли да се дължат на няколко причини:

- учещите имат знания за възвратни лични местоимения, защото употребата е сходна в български и немски език (кратките форми *се, си*);
- учещите имат интуитивни знания за употребата на възвратни лични местоимения на базата на родния език;
- учещите нямат знания нито по немски, нито по български език.

¹⁵ Срв. Коева (2012: 55) за определение на конструкта „учебна инструкция“.

Разбира се, може да се допусне и демотивация на отделни учещи в КГ поради липса на оценка.

Направеното експериментално изследване доказва, че се осъществява ретротрансфер на междуезикови процеси на преработка в кората на главния мозък, въз основа на които учещите в ЕГ са създали междуезикова система, която обединява знанията по два езика и им помага да формулират съответните езикови правила. Наблюдават се и следните ретротрансферни категории: наслояване на знания и умения, на учебни и комуникативни стратегии и учебен опит. Сферите на ретротрансфера обхващат лексиката (на равнище дума), морфосинтаксиса/синтаксиса (на равнище изречение) и прагматиката (комуникативна нагласа и рутина). Във функционален смисъл се ретротрансферират езикови закономерности и семантични отношения. Своята роля изиграва и дидактическият ретротрансфер, който се изразява се в пренос на дейности, свързани с процеса на учене на метакогнитивно ниво. Предварителните граматични знания по немски език на учещия в ЕГ също допринасят за по-добрите учебни постижения. Статистическият анализ изцяло дава превес на постиженията на ЕГ: Наблюдава се статистически значимо различие между постиженията на експерименталната и контролната група (в полза на експерименталната група), добре съсредоточено върху сумарните оценки от средния суров бал [$t(18) = 3.289$; $p = 0.004$] и оценките "тита" от PCM-IRT модела [$t(18) = 3.501$; $p = 0.003$]. Разгледано в детайли, значими различия се наблюдават при задача 2, задача 4 и задача 6, а при задача 1, задача 3 и задача 5 се наблюдава тенденция, отново в полза на експерименталната група.

Горните изводи показват убедително, че експерименталната среда, която се състои в изучаването на немски език от експерименталната група, има значим положителен ефект върху езиковите знания, умения и компетенциите на обучаваните относно усвояването на базовия език.

Предмет на **констатиращия експеримент** е ретротрансферът от целевия немски език обратно към изходния български език и/или свързващия (английски) език с модификационен ефект в менталната сфера.

Цел на изследването е да се анализира обратният трансфер от немски (E3) към български език (E1).

В рамките на учебната програма студентите от трети курс на специалност „Предучилищна/начална педагогика и немски език“ на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ придобиват знания и умения за разработване на коментар на немски език – един

текстов жанр, който, за съжаление, до момента не се изучава в българското училище, въпреки че фигурира като една от задачите в Държавния зрелостен изпит по български език и литература – коментар на част от текст¹⁶. Оценителите установяват, че в този случай или се прави резюме на целия текст, или се пише есе отново по целия текст. Форматът на зрелостния изпит по български език и литература разкрива „... пълна неспособност на зрелостниците да извеждат от посочения откъс в 41. задача някакъв проблем. Нещо повече, учениците не ползват откъса и дори допускат фактически грешки за явления, които се разглеждат в него. За тях откъсът сякаш не съществува. И ако се приложи критерият за коментариране, то много малко от пишещите ще имат положителна оценка” (Радев 2015: 8).

В процеса на обучение студентите разработват коментар върху следните теми: бездомни домашни любимци (Godie sucht Familienanschluss), мними инкасатори, които мамят възрастни хора (Falscher Heizungsableser), частните уроци (Je teurer, desto besser: So viel kostet Nachhilfe) и др.

Проверката и оценката на коментарите е осъществена на базата на указания, препоръки, съвети и изисквания за съставяне на коментар, поместени във Василева, Димитрова и Коева (ред.) 2003: SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION: Persönliche und formelle Schreibformen im Deutschen. В. Търново: Слово.

В писмените работи на студентите е спазена структурата за изграждане на коментар. В началото се представя проблемът или темата, които се коментират. В основната част се дава лична оценка на проблема/темата, подкрепена със сравнения или примери. Прави впечатление, че първоначално се въвеждат всички проаргументи, а после следват контрааргументите. Коментарите завършват със заключение, съвет или подкана за размисъл. Стилът на коментарите е информативен и сериозен, липсва агресия, цинизъм или лековат тон. Използвани са езиковите средства за въвеждане, свързване и обобщение на аргументите. Не винаги се посочва източникът, върху който се пише коментарът. Допускат се предимно граматически грешки.

Със студентите е проведено интервю с един-единствен въпрос: „*Смятате ли, че знанията и уменията, придобити за съставяне на коментар на немски език, биха Ви послужили за писане на коментар на български език?*“. Получените 100 % положителни отговори дават основание за провеждане на по-конкретна анкета с тях.

Всички студенти до момента са изучавали английски като първи чужд език.

¹⁶ В новите учебни програми се предвижда да се изучава текстовия жанр „коментар” в гимназиалния курс на българското училище.

В гимназиалния курс на обучение писменият жанр коментар засега не се разработва, за което свидетелстват и учебните програми по български език и литература (срв. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Културно-образователна област: Български език и литература). По предходен чужд език (английски) този текстов жанр също не е трениран.

Най-честите трудности, които срещат студентите при разработване на коментар, са свързани с:

- намиране на подходящо заглавие;
- въвеждане на про- и контрааргументи;
- изграждане на структурата на коментара, т.е. съставяне на кохерентен и кохезивен текст;
- заключението на коментара, където трябва да се изрази лично мнение и да се направят изводи;
- проблеми с езика и най-вече граматически трудности.

Но както споменават 75 % от анкетиранияте, „след няколко опита нещата станаха по-лесни“.

В направената анкета се цели да се установи дали придобитите знания и умения по немски език могат да се трансферират за съставяне на коментар и на български език.

Извън рамките на учебната програма е съставен коментар на журналистически текст на български език с цел да се установи обратният трансфер от немски към български език. Проверката и оценката на коментарите се осъществява на базата на показатели¹⁷, съставените за целта от авторката: *обем, принадлежност към текстовия жанр, структура, език и стил, морфосинтактични и правописни норми.*

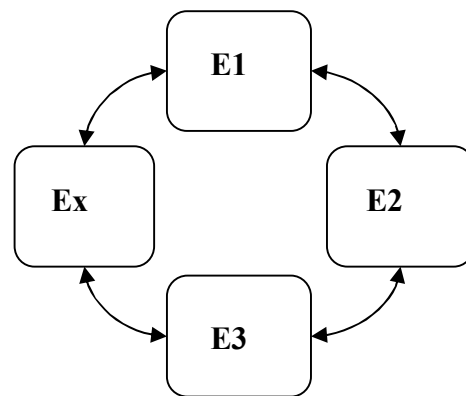
Съставените коментари на немски и български език дават основание да се направи изводът, че е осъществен продуктивен междуезиков (обратен) трансфер от целевия немски език (E3) към изходния български език (E1). Получава се модификационен ефект в свързващия английски език (E2), тъй като 75 % от обучаваните твърдят в анкетата, че биха могли да съставят коментар и на английски. Следователно е изградена трансферна база между E3, E2 и E1. Извършва се функционален трансфер, изразен в езикови закономерности или функционално-семантични отношения.

¹⁷ Показателите са съставени въз основа на: „Технология на методите в обучението по литература” (Радев 2015), Австрийска езикова диплома (ÖSD), консултация с преподавателката по журналистика д-р Десислава Енева.

Осъществява се както ономасиологичен и семасиологичен трансфер, така и прагматичен – обучаваните имат комуникативна нагласа и рутина за съставяне на коментар и на други езици освен немски. Трансферира се знания и умения.

Би могло да се обобщи, че при разработване на коментар на немски и български език е осъществен междуезиков трансфер, при който въз основа на протичащите невробиологични процеси обучаваните обединяват знанията и уменията си по различни езици и формулират съответните езикови правила.

Въз основа на изводите от проведените експерименти би могло да се направи опит за схематично онагледяване на трансферната база между отделните езици, която би изглеждала по следния начин:



Фиг. 1. Трансферна база между отделните езици.

По отношение на свободното **говорене** при презентиране на **реферат** все още има какво да се желае – по-голямо дистанциране от писмения текст, по-интензивен зрителен контакт с публиката, преодоляване на граматичните и интонационните грешки. По-честото изпълнение на такива говорни задачи би довело и до подобряване на уменията на слушателите за водене на записки.

Според невродидактиката мотивацията е един от най-важните фактори за постигане на положителни учебни резултати. Изследвана е **студентската (де)мотивация** за учене чрез анкетните проучвания „Защо изучавам немски език?“ (с присъстващите в последния час на зимния семестър студенти през учебната 2014/15 година) и „Защо понякога не посещавам занятията по немски език?“ (летен семестър на учебната 2015/16 година с определена целева група студенти, които твърде често отсъстват от езиково-практическите занятия по немски език, въпреки че трябва да получат текуща семестриална оценка). Анкетите са анонимни, нямат претенции за

представителност и не поставят оценка на преподавателската дейност, на учебните комплекси по немски език и на знанията на студентите.

Определени фактори упражняват влияние върху възникването на положителни мотиви за учене у студентите (срв. Ильин 2008: 264-269):

- осъзнаване на близките и крайните цели на следването във ВУЗ;
- осъзнаване на теоретичното и практическото значение на придобитите знания;
- емоционално изложение на учебния материал;
- показване на „перспективните линии” в развитието на научните понятия;
- професионално ориентирана учебна дейност;
- учебни инструкции, които създават проблемни ситуации в структурата на учебната дейност;
- наличие на любознателност и познавателно-психологическа атмосфера в учебната група.

Въз основа на анализа на анкетните проучвания се правят следните изводи:

Студентската (де)мотивация в процеса на учене се обуславя от личния светоглед, жизнения опит и индивидуалните интереси на учещите. Те осъзнават значимостта на немския като световен език и го свързват с бъдещата си професия. Тъй като учебните комплекси по чужд език могат да повишат респ. да намалят мотивацията за учене, от гледна точка на невродидактиката би било препоръчително те да са базирани на многоезичието, за да могат отделните езици да изградят обща езикова мрежа.

Важен фактор за възникване на мотивите за учене се оказва стилът на педагогическата дейност на обучаващите. Мотивационният етап в организацията на учебната дейност зависи изцяло от тях, като не са за пренебрегване положителните емоции, мотивиращата роля на оценката, емпатията.

Студентската мотивация за учене все още не е изгубена. Самите учещи изправят срещу демотивацията силен характер, упорита работа, последователни и целенасочени действия.

Въз основа на теоретичните постановки и емпиричните изследвания в **ЗАКЛЮЧЕНИЕТО** са направени следните **ИЗВОДИ**:

В представения научен труд предмет на изследване е ретротрансферът (обратният трансфер) от немски (Език 3) към родния български език (Език 1). Доказа се работната хипотеза, че пренос на знания и умения се осъществява не само от първия

към последващите езици, но и в обратна посока. Проведените експериментални изследвания и статистическият анализ потвърждават осъществяването на ретротрансфер от целевия немски към родния български език в областта на граматиката и продуктивната дейност писане. Това позволява да се направи предположение, че такива ретротрансферни процеси са възможни и по отношение на останалите езикови дейности, както и при преподаването и усвояването на лексикални знания. Изградената трансферна база между Е3, Е2 (в случая английски език) и Е1 води до натрупване на знания и умения, учебни комуникативни стратегии и учебен опит. Доказва се функционален, ономаσιологичен, семасиологичен, прагматически и дидактически трансфер. Сферите на ретротрансфера обхващат лексиката, морфосинтаксиса, прагматиката. Във функционален смисъл можем да говорим за езикови закономерности и семантични отношения.

Невродидактиката лежи в основата на концепцията за многоезичие на Съвета на Европа (роден език плюс още два) – въз основа на протичащите междуезикови процеси на трансфер учещите създават междуезикова система, която обединява знанията по различни езици, вследствие на което те (учещите) формулират междуезикови правила. В този процес се оказва непродуктивно изолирането на родния език. В тази връзка се оказва необходимо преподавателите и учителите също да бъдат обучавани в многоезичие, за да не се налага единствено потребностите на практиката да ги насочва към тази проблематика, която все още е слабо застъпена в университетското образование.

С помощта на изследванията на неврологичните науки невродидактиката развива модели и практически постановки за образованието и възпитанието. Тя позволява да се направи процесът на учене по-понятен, както и да се подобрят дидактическите концепции. Нейното приложението в обучението дава възможност да се направи опит за някои предложения за постигане на по-голяма ефективност в процеса на учене като цяло и в частност в процеса на изучаване на езици. Ученето е по-ефективно при:

- Обявяване на темата и целите още в началото на учебния час, като се подчертае научното, културното, общественото или личното значение на новата тема.
- Активиране на наличните знания на учещите, като се включи и епизодичната памет (сценична игра, проект, межкултурно ориентирано чуждоезиково обучение), за да се постигне по-бързо „закотвяне” на новите знания.

- Тематизиране на трансферните, т.е. на комуникативните стратегии.
- Предизвикване на интерес у учещите и предоставяне на възможност за осъществяване на техните предложения, с което те получават усещане за активно участие в часа.
- Чрез индивидуални действия да се предизвикат положителни емоции в учебния час. Еустресът създава предпоставки за по-ефективно учене, а дистресът блокира възприемането на информации.
- Даване на възможност за обмяна на информации и учебен опит между учещите.
- Създаване на възможност за изграждане на езикова биография от страна на учещите.
- Развиване на множествената интелигентност на отделните учещи.
- Задействане на повече канали на възприятие за повишаване на концентрацията и съхраняване на информации в дългосрочната памет, което може да се постигне чрез различни медии – дъска, филми, проекти, компютър, интернет и пр.
- Създаване на възможности за повече движение в часа по чуждоезиковото обучение, чрез което мозъкът получава повече кислород – чрез дейностноориентиран подход, игри, работа по проект, учене по учебни спирки.
- Създаване на подходяща учебна среда – помещение, осветление, акустика, учебна техника.

Мотивацията е предпоставка за ефективно учене. Мотивиращо е това, което пропуска лимбичната система и което се „закотвя“ за наличните знания. Създаденото чувство за удовлетворение при успешно учене мотивира обучаваните да се справят по-добре с поставените задачи. Въз основа на анализирания анкетни проучвания би могло да се направи опит за предложение на управленска стратегия, която би улеснила обучаваните при преодоляване на демотивацията:

- интересен и динамичен учебен час с честа смяна езиковите дейности и социалните форми (през 20 минути), което стимулира ученето;
- активно участие на учещите в учебния процес, проява на интерес към личните им мнения от страна на обучаваните, а не изискване само за внимание и дисциплина;
- превес на колективните форми на работа (груповата работа) и кооперативните дейности пред индивидуалните;

- интерактивно преподаване на „сух” учебен материал.
- достъпно представяне на „труден” материал;
- съобразяване на езика и стила на преподаване с нивото на знания на учещите;
- използване на ново поколение учебни системи по чужд език, базирани на концепцията за многоезичие.

Най-ефективната форма на учене е възможна само тогава, когато урочните дейности имат връзка с живота, интересите, емоциите и преживяванията на учещите. От гледната точка на невродидактиката би било възможно да се формулират някои препоръки към самите нас, обучаващите, за оптимизиране на учебния процес, за да можем да направим изводи за организацията на нашата подготовка:

- Ако обучаващият изглежда мотивиран, учещите несъзнателно правят извода, че знанията имат смисъл и емоционална полза. Колкото по-незаинтересован изглежда обучаващият, толкова по-бързо лимбичната система прави заключение, че новите знания не са от значение. Правдивостта му се оценява чрез анализ на израза на лицето, прозодични признаци и езика на тялото.
- Добре планираните етапи в урока създават у учещите усещане за участие в учебния процес и следователно за по-голяма мотивация.
- Когато обучаващите създават позитивна учебна среда, учещите стават емоционално устойчиви, учат по-ефективно и на по-високо когнитивно ниво.
- Разнообразните и често сменящите се методи на обучение повишават концентрацията и мотивацията, както и дават възможност да се отговори на индивидуалните потребности на различните типове учещи.
- В зависимост от типа учещ е препоръчително заедно с критиката и поправката да се осъществява положителна обратна връзка, при която да се покаже, че учещият се цени като личност.

Фактори като увереността в собствените сили, доверието и позитивната нагласа към обучаващите и емпатията улесняват комуникацията в учебния процес и са непосредствено свързани с мозъчните процеси, които отговарят за ефективното учене.

Настоящото изследване би могло да допринесе както за по-доброто осъзнаване на някои явления от чуждите езици в родноезиковото обучение, така и за реализацията на междупредметните връзки, което още веднъж доказва необходимостта за общ езиков курс с включен български език.

Настоящият научен труд е само първа стъпка в българската дидактико-методическа литература за изучаване ролята на невродидактиката в процеса на учене. Научната литература би се обогатила от нови изследвания за нейното значение при ограмотяване, при изучаване на езици в ранното чуждоезиково обучение, при невропсихичните процеси, съпътстващи ученето и пр.

Научни приноси и декларация за оригиналност

1. В българската дидактико-методическата литература за пръв път се изследва невродидактиката и нейната роля в процеса на учене.
2. За пръв път се изследва ретротрансферът от немски (Език 3) към родния български език (Език 1).
3. Експериментално бе установено съществуването на продуктивен ретротрансфер при преподаване на граматика и езиковата дейност писане, което дава основание да се предположи, че такъв ретротрансфер е възможен и при останалите езикови дейности.
4. Формулират се предложения за постигане на по-ефективен учебен процес по съвременни езици.
5. Предлага се управленска стратегия на обучаващите за преодоляване на демотивацията в процеса за учене.
6. Формулират се препоръки към обучаващите за оптимизиране на учебния процес.
7. Предлага се разработването на общ езиков курикулум за обучението на ученици и студенти, включващ всички изучавани езици (Е1 роден, Е2, Е3 и т.н.).

Декларирам оригиналността на получените резултати.

.....

/доц. д-р Янка Коева/

Публикации по темата на дисертацията

Монография

Коева, Янка (2014): Многоезичие и обучението по немски език като чужд. В. Търново: ИВИС, 206 с., ISBN 978-954-2968-76-4.

Студия

Коева, Янка (2015): Невродидактика, учене и чуждоезиково обучение. В: Димитрова, Антоанета и др. (ред.): Филологически ракурси, т. 1. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски”, с. 323-373, ISSN 2367-8348.

Статии

1. **Коева, Janka** (2015): Sind die Studenten zum Lernen motiviert? In: BDV Magazin, Н. 1, S. 8 – 13, ISSN 1310-6228.
2. **Коева, Янка** (2015): Невродидактика и типове учеци. В: Стефанова, Павлина и др. (ред.): Годишник на департамент Романистика и Германистика. Юбилейно издание в чест на 70-ата годишнина на доц. д-р Ани Леви. София: НБУ, с. 345-355, ISBN 978-954-535-758-892-0.
3. **Коева, Janka** (2015): Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: BDV Magazin, Н. 1 (S. 46 – 52), ISSN 1310-6228.
4. **Коева, Я.** (2015): Трансфер и трансфериране. От немски към български език. В: Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски”. Паисиеви четения. Езикознание, т. 53, кн. 1, сб. А, Филология. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски”, с. 370-385, ISSN 0861-0029.

Под печат

1. **Коева, Янка** (2016): За „трудната” немска граматика. В: Меса, Даниела и др. (ред.): Годишник на департамент „Романистика и Германистика” на НБУ, т. 2 – <http://ebox.nbu.bg/drg16/lessons.php>, ISSN 1313-7875.
2. **Коева, Янка** (2016): Експериментална проверка на ретротрансфера от немски към български език. В: Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски”. Паисиеви четения 2016. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски”

Литература, цитирана в автореферата

Статии и книги

Виденов 2000: Михаил Виденов. Увод в социолингвистиката. София: Делфи.

Грайн 2013: Marion Grein. Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag.

Димитрова 2013: Marijka Dimitrova. Entwickeln des Sprechens im DaF-Unterricht. In: Грозева, Мария (съст.): Чуждоезиковото обучение днес. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. Павлина Стефанова. София: НБУ, 72-84.

Димитрова-Гюзелева 2007: Светлана Димитрова-Гюзелева. Професионална подготовка на учителя по чужд език. София: НБУ.

Димова 2000: Ана Димова. Увод в теорията и практиката на превода. Шумен: УИ „Епископ К. Преславски”.

Зиберт 2006: Horst Siebert. Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung. DIE. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Иванов 2006: Радой Иванов. Невробиология. София: УИ „Св. Климент Охридски”.

Ильин 2008: Е. П. Ильин. Мотивация и мотивы. Москва – Санкт-Петербург: Питер.

Коева 2012: Янка Коева. Рецептивни дейности в обучението по немски език като чужд. Формулировки на задачи и упражнения. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий”.

Кьонигс 2004: Frank G. Königs. Grammatikvermittlung im Trend – Trend der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, H. 66, 40 – 78.

Лидке 2010: Martina Liedke. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 983-991.

Майснер 1998: Franz-Joseph Meißner. Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: F.-J. Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte und Erfahrungen mit der romanischen Mehrsprachigkeit im Unterricht (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 93-108.

Майснер 2002: Franz-Joseph Meißner. Transfer aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Wolf, Armin u. Lange, Hartmut (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa (H. 65). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 128-142.

Мор 2010: Imke Mohr. Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 992-998.

Радев 2015: Радослав Радев. Технология на методите в обучението по литература. Варна: Славена.

Стефанова 2010: Павлина Стефанова. Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: BDV Magazin, 1-5.

Стойчева 2006: Мария Стойчева. Европейска езикова политика. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стойчева 2012: Даниела Стойчева: Многоезичието в обучението по съвременни езици. София: Анубис.

Трим, Норт и Кост 2006: Джон Трим, Брайън Норт и Даниел Кост. Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса.

Интернет-източници

Бек: Herbert Beck. Neurodidaktik oder: Wie lernen wir? - http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf, прочетено 14.03.15.