

ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕЗИКОВАТА БИОГРАФИЯ И ЕЗИКОВАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА СТУДЕНТИ ОТ БЪЛГАРСКИТЕ ОБЩНОСТИ В ЧУЖБИНА

Росица Пенкова

Резюме. В статията се представя накратко изследване на езиковата биография и езиковата компетентност на студенти с български произход от Молдова и Украйна, които учат в първи курс в български висши училища. Езиковата биография се свързва с мотивите за учене на български език; самооценката на студентите за равнището, на което владеят български език; възможностите, които виждат, за да се повиши ефективността от усвояване на българския език.

Изследването на езиковата компетентност се прави по шест критерия, отчитащи спецификата на ДООИ за учебно съдържание по български език в средното училище. Съставени са 4 теста за проверка на знанията и уменията по български език на студенти от Молдова и Украйна. В рамките на всеки критерий се представят показатели. Чрез тях се конкретизират същността и функциите на свързаното с критерия учебно съдържание, което се очаква да е овладяно от студентите.

В статията се предлага и набор от техники за преодоляване на езикови слабости. Открояват се възможности за усъвършенстване на езиковата подготовка на студентите от Молдова и Украйна в летни курсове в Департамента за информация и усъвършенстване на учители на СУ „Св. Кл. Охридски”.

Ключови думи: езикова биография, езикова компетентност, техники за преодоляване на езикови слабости, студенти от българските общности в чужбина

Студентите от българските общности в чужбина постъпват в български висши училища по специален ред след успешно издържани специални изпити, в това число и изпит по български език. В този смисъл те преодоляват определен праг за минимум от знания и умения. Достатъчен ли е обаче този минимум за успешното продължаване на образованието им в българско висше училище и на какво равнище те владеят българския книжовен език?

Като студенти в България постъпват потомците, които са изучавали българския книжовен език (Пенкова, 2001). За българските общности в чужбина българското просветно министерство след 1993 г. започна да осигурява възможности за продължаване на образованието в български висши училища, както и методическа подкрепа и квалификационни курсове за учители. Макар и след толкова години, все още съществуват редица парадокси:

– Учебната програма, по която се изучава българският език, в много от случаите съответства на българските образователни стандарти (ДОИ).

– Използват се учебниците, предназначени за обучението в България.

Изтъкнатите все още нерешени проблеми и различните възможности, които са имали младите хора, за да изучават български език в българските общности, предопределят и различно равнище на езиковата им подготовка, с която те по-стъпват в български висши училища.

1. Изследването на езиковата биография се свързва с:

– мотивите за учене на български език;
– самооценката на учениците за равнището, на което владеят български език;
– възможностите, които виждат, за да се повиши ефективността от изучаването на българския език.

Изследването се основава на разбирането, че създаването на условия за рефлексия върху процеса на обучение е важна предпоставка за повишаване на ефективността на този процес (Харис 1997: 12-20). Повишената мотивация за изучаване на даден език води до повишване на осъзнаването на собствените комуникативни и образователни потребности и така влияе положително върху развитието на самостоятелността на обучаваните. Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР 2006) не се занимава с автономността сама по себе си, но съдържа важна отправна точка за развиването на такава автономност (Литъл 2009: 2-3).

Настоящото изследване е направено по модела на Европейското езиково портфолио (вж.: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>): 1) Моите цели; 2) Историята на изучаване на езика; 3) Моите най-важни преживявания в областта на езика и културата; 4) Сегашните ми приоритети при изучаване на езика.

За целите на нашето проучване¹⁾ включихме и още един въпрос, който е свързан с възможностите, които студентите виждат, за да се повиши ефективността от овладяването на българския език.

Анкетирани са 105 студенти от Молдова и Украйна в първи курс по различни специалности на български висши училища.

Моите цели:

Забелязва се тенденция за изразяване на мотивираност на студентите за изучаване на български език:

- Продължаване на образованието в България (96%);
- Осъществяване на бъдещи търговски и културни връзки (84%);
- Чувството за българска принадлежност (67%).

История на изучаване на българския език:

Изброяват се основните събития при изучаване на езика. Отбелязва се въздействието на официалния език на страната, както и на руския език в Молдова и Украйна.

Забелязва се тенденция на преминаване от непреднамерено (неволево) изучаване към преднамерено (волево) изучаване на българския книжовен език, особено в годината преди кандидатстване и постъпване в българско висше училище.

Моите най-важни преживявания, свързани с българския език и култура:

Най-често се разказва за посещения на България през ученическите години; описват се накратко приятелски отношения с българи.

Сегашните ми приоритети при изучаване на българския език:

Най-често тези приоритети се свързват с подпомагане на ученето по специалността.

Възможностите, които студентите виждат, за да се повиши ефективността от изучаването на българския език, се свързват с:

- българската среда;
- обучението на български език по специалността;
- специални курсове по български език;
- собствените усилия.

Общото впечатление от писмената реч на студентите е, че те се изразяват съвсем „пестеливо“, липсват им лексикални средства, използват диалектни думи и русизми. На места се срещат критични самооценки за това, че им липсват думи на български език или пък, че пишат неправилно.

2. Изследването на езиковата компетентност на студентите в първи курс от Молдова и Украйна се прави по шест критерия, отчитащи спецификата на ДООИ за учебно съдържание по български език в средното училище. При определяне на критериите и показателите, за да установим каква е езиковата компетентност на постъпилите в български висши училища млади българи от Молдова и Украйна, е необходимо да имаме предвид две противоположни ситуации. В първата – потомците са овладели средствата на една затворена езикова среда (български диалект, силно примесен с русизми); те обогатяват езиковия си опит предимно със средствата на същата система, без да е задължително осмислянето на лингвистичната им същност. Училищното образование в тези страни е на държавния език; българският език е само предмет за изучаване. Налице е комуникативна достатъчност, проявяваща се в равновесие между социалния и езиковия опит. Втората ситуация се характеризира с нарастване на комуникативните потребности на личността и с необходимост от обогатяване на нейната комуникативноречева компетентност. В контекста на новата социална роля – студенти в България – осмислянето на лингвистичната и функционалната същност на социално престижни модели на българския език, предпочитани в научната сфера на общуване, предполага определена езикова компетентност (Димчев, 2011).

Осъществено изследване показва адекватност на броя на критериите към езиковата подготовка на студентите. За всеки критерий е предвидена система от показатели, които са насочени към рецептивната и продуктивната речева дейност.

Общият брой на показателите е 20, като за 10 от тях се използва двустепенна, а за останалите – четиристепенна скала за оценяване. Тестовите единици, визиращи показателите, са съставени на основата на действащата учебна документация и учебни пособия и са утвърдени след експертна оценка. Използвани са типични формулировки. Стандартният анализ на тестовите задачи и теста като цяло включва оценка на няколко параметъра, характеризиращи валидността и надеждността (Стоименова, 2000). Валидността се предполага априори от избора на индикатори, определени с ДОО, а надеждността се осигурява чрез използване на метода на Полард-Нобъл, доказан в труда на двамата автори (Полард, Нобъл 2002)².

Проверката се осъществи във висши училища в София, Пловдив, Велико Търново, Благоевград, Шумен със студенти от различни специалности. Изследвани са 204 писмени работи на студенти.

Съставени са 4 теста (LT-1, LT-2, LL и TT) за проверка на знанията и уменията по български език на студенти от Молдова и Украйна. Задачите във всеки тест са структурирани така, че чрез тях се проверява равнището на усвоени знания и овладени умения във връзка с кръг от глобални проблеми, определени като **критерии**: текстът – смислово и езиково образувание, текстът в научната сфера на общуване, лексикална норма, граматична норма, правописна норма, пунктуационна норма. В рамките на всеки критерий се представят показатели, чрез тях се конкретизират същността и функциите на свързаното с критерия учебно съдържание, което се очаква да е овладяно от студентите.

В края на първата стъпка студентите са разпределени в три групи според получените точки при изпълнението на тест LT-1. В група А попадат студенти, получили от 0 до 20 точки; в група В са студенти с 21–40 точки, получени от теста; в група С – с 41–60 точки.

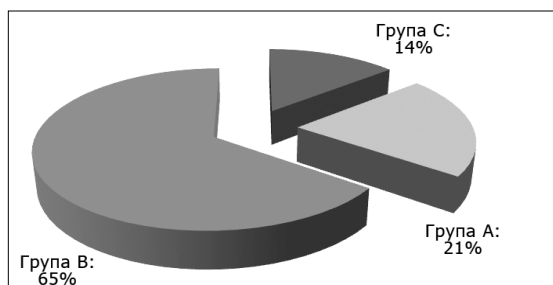
В края на втората стъпка всяка група е изпълнила по още един тест: група А – тест LL; група В – тест LT-2 и група С – тест TT. Точките на всеки студент от двата теста се сумират и всеки може да премине в друга група. Например от група А студентите получават шанса да преминат в група В, ако общият брой на точките от двата теста надхвърли 40. Така необходимите точки за всяка група са: група А – до 40 точки; група В – от 41 до 80; група С – над 80.

Общият резултат от изследването е, че е подготвен надежден инструментариум за проверка и оценка на знанията и уменията по български език на студентите по различни специалности от Молдова и Украйна. Този инструментариум трябва да бъде усъвършенстван и използван в по-нататъшни изследвания.

Количественият анализ на резултатите по български език са представени в диаграмите (фиг. 1 и фиг. 2).

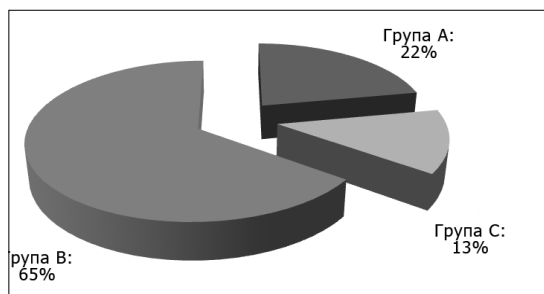
Резултатите от проверката с тест LT-1 показват, че повечето студенти според изпълнението на задачите са разпределени в група В (65%), т.е. владеят минимума от знания и умения, който е достатъчен, за да им позволява комуникация на

български език в научната сфера. Не са малко обаче тези (21%), които са попаднали в група А – не владеят средствата на българския език, за да възприемат и създават текстове на български език, което да им осигурява безпроблемно обучение на български език. Показалите най-високи резултати са в група С (14%).



Фигура 1. Резултати от изпълнението на тест LT-1.
Разпределение на студентите по групи

Получените резултати при втората стъпка чрез проверка на групите А, В и С съответно с тестовите LL, LT-2 и ТТ потвърждават разпределението на студентите в посочените групи според техните постижения. Незначително разширяване се е получило на група А за сметка на група С, като група В се е запазила със същия дял спрямо цялата изследвана група студенти.



Фигура 2. Обобщени резултати за всички групи от изпълнението на тестовите:
А: LT-1 и LL; В: LT-1 и LT-2; С: LT-1 и ТТ

Това ни дава основание да разгледаме по отделните показатели постиженията на студентите в група В, за да установим какви постижения имат и какви затруднения срещат при овладяване на българския език по-голямата част от студентите от Молдова и Украйна.

Първият критерий е свързан с текста като смислово и езиково образувание. Той се изследва по три показателя: разпознаване и анализ на кохерентните сред-

ства за връзка в текста; разпознаване и анализ на кохезивните средства за връзка в текста; употреба на кохерентни и на кохезивни средства за връзка при изграждане на текста. Уменията да се разпознават кохерентните и кохезивните характеристики на текста предполагат разбиране на темата, ключовите думи, както и лексикалните и граматичните връзки между изреченията в текста. Ето защо първите два показателя се проверяват със задачи за разбиране на текст. В тест LT-1, LT-2 и LL тези задачи са маркирани като L-задачи (лесни) и изискването е да се разпознае темата на текст, както и това, как са свързани две от изреченията в същия текст. В тест TT усложняването на задачите се търси в условието да се разбере смисловото единство на текста чрез откриване на ключовите думи. Разпознаването на кохезивните средства в текста се проверява на равнището на абзаца.

Анализът показва, че по-голямата част от студентите познават кохерентните и кохезивните средства в текста (75%). Това означава, че те разбират общия смисъл на текста. По-конкретното възприемане на езиковите елементи, от които е изграден текстът, изисква по-детайлно разчленяване на текстовите структури.

Третият показател, по който изследваме първия критерий, се отнася до възможностите за използване на кохерентните и кохезивните средства в текста. Осъществява се проверка на продуктивно равнище: изследват се уменията на студентите да свързват отделни изречения в цялостен текст, както и дали умеят да синтезират съществената информация на текста. Тази задача е определена в тестовите LT-1, LT-2 и TT като трудна. В тест LL студентите са подпомогнати с предложение за няколко варианта на свързване на изреченията в текст, от които те трябва да изберат единствено правилния. Анализът показва, че в продуктивната си дейност студентите срещат определени затруднения.

Към *втория критерий* се отнасят два показателя: разпознаване и анализ на стилите черти на текста; редактиране на стилови грешки. Те са свързани с уменията за разпознаване и редактиране на текст с оглед на научната ситуация на общуване. От резултатите се вижда, че студентите (69%) умеят да разпознават научните и научнопопулярните текстове. Повече слабости те допускат, когато трябва да редактират текст, така че да стане подходящ за научно общуване.

Третият критерий е свързан с познаване на лексикалните норми на езика. Показателите, които определяме, се отнасят също до рецептивната и продуктивната речева дейност на студентите: разпознаване на лексикалното значение на думите; познаване на лексикални синоними; редактиране на думи, употребени в изречението с неправилно значение; употреба на думи, съобразени с изискванията на лексикалната норма на съвременния български книжовен език; употреба на термини.

Анализът показва, че студентите могат да разпознаят лексикалното значение на отделни думи, да разграничат преносното от прякото значение на думите. Когато обаче задачите се усложнят и студентите трябва да разпознаят различното речниково значение във видови глаголни двойки (несвършен вид на глагола *бера* и свършен вид на глагол с друго лексикално значение – *избера*), тогава грешките

се увеличават. Умението за разпознаване на лексикална синонимия се владее от повечето студенти, докато разпознаване на синонимен ред от фразеологични словосъчетания ги затруднява в значителна степен.

Проверката на продуктивните умения по този критерий се осъществява по двата показателя за редактиране на отклонения от лексикалната норма и употреба на лексикални средства на езика. При изпълнението на такива задачи студентите показват непознаване на речниковото значение на думи и допускат неправилна замяна на пароними, използват руски думи.

Четвъртият критерий, свързан с граматичната норма, се измерва по показателите: разпознаване на морфологични грешки; разпознаване на синтактични грешки; познаване на синтактични синоними; редактиране на думи, употребени в изречението с допуснати граматични грешки; употреба на думи и изречения, съобразени с изискванията на граматичната норма на съвременния български книжовен език. С разпознаване и редактиране на грешки, допускани в падежните форми на местоименията, студентите се справят по аналогия с руския език. Те обаче се затрудняват, когато трябва да спазват граматичните норми в собствен текст. Това се проверява чрез задачи, в които се изисква да се редактират грешки или да се допълнят в изречението правилните граматични форми. В някои случаи студентите се справят, когато нормите са свързани с падежни форми на относителното местоимение. По-често грешки се допускат: при бройната форма на съществителните имена от мъжки род; неправилно изпускане на членната морфема; глаголните времена, образуването на някои повелителни глаголни форми.

Петият критерий е свързан с правописа и се проверява по показателите: разпознаване на правописни грешки; редактиране на думи с допуснати правописни грешки; употреба на думи, съобразени с изискванията на правописната норма на съвременния български книжовен език. Тук студентите по-често се ориентират при писане на двойно „н“, но показват неумение да спазват правописните правила, свързани със звуковите закони в българския език: обеззвучаването и озвучаването на съгласните при определени условия; допускат грешки при писане на някои морфеми с беззвучните съгласни вместо със звучни (раз, из), „у“ вместо „о“, не умеят да спазват правилата за ятовата гласна (променливо я).

Шестият критерий е свързан с пунктуацията и се изследва по следните показатели: разпознаване на пунктуационни грешки; редактиране на изречения с допуснати пунктуационни грешки; употреба на изречения, съобразени с изискванията на пунктуационната норма на съвременния български книжовен език. От резултатите личи, че студентите могат да разпознаят пунктуационна грешка в сложните изречения с подчинено определително изречение, но те се затрудняват да открият грешки в пунктуацията на сложното изречение, когато подчиненото изречение е въведено с въпросително местоимение или наречие. Тук особено силно проличава интерференцията на руския език.

Общият извод е, че студентите разбират общия смисъл на текстовете в научната

сфера на общуване, но допускат повече грешки, когато трябва да разберат по-детайлно лексикалните и граматичните средства на езика. В сравнение с рецептивната, продуктивната им речева дейност е на по-ниско равнище. Студентите правят по-сериозни грешки, когато трябва сами да изградят текст, да подберат и комбинират определени лексикални и граматични средства. Необходимо е да положат и усилия за усъвършенстване на правописната и пунктуационната си култура.

3. Техники за преодоляване на езикови слабости

Възможности за усъвършенстване на езиковата си подготовка студентите от Молдова и Украйна по различни специалности може да реализират по два начина:

- по време на обучението по специалността;
- в специално организирани курсове.

По време на обучението по специалността са необходими усилията както на преподаватели по различни учебни дисциплини, така и целенасочената работа на самите студенти.

Обучението в специализирани курсове може да се осъществява през лятото в Департамента за информация и усъвършенстване на учители (ДИУУ) по специално изготвени програми.

Въз основа на опита ни от летните курсове с преподаватели и студенти от Молдова и Украйна, тук предлагаме примерни методи и техники, които може да се използват в процеса на устното и писменото научно общуване между преподаватели и студенти. Техниките са подбрани съобразно със спецификата за развитие на рефлексивните процеси у обучаваните (Соосаар, Замковая, 2004). Основополагащи са двата фактора: психолингвистичните характеристики на речевата дейност и психопедагогическите характеристики на студентите билингви.

Устно общуване: слушане и говорене

Слушането е особено важна дейност, която понякога се пренебрегва, но то стои в основата на развитие на другите видове речеви дейности (Капинос, 1998). Работата по развитие на уменията за слушане може да бъде осъществявана и на отделни стъпки, свързани с тълкуване на значението на думи, на ситуации, поставяне на въпроси и задачи, насочващи вниманието за слушане и др.

Говоренето е продуктивна дейност, която се осъществява по всички учебни дисциплини. Уменията на студентите се развиват, ако се осъществява от преподавателя целенасочена лексикална работа по усвояване на научната терминология, обясняване на значението на непознати думи и обогатяване на речника с лексикални синоними. В процеса на говорене се развиват и уменията за самоконтрол на речта, за редактиране на лексикални и граматични грешки.

Моделиране на ситуации. Индуктивно и дедуктивно моделиране са техники, чрез които се реализират двата метода: индуктивният и дедуктивният. Моделът служи на обучаваните като инструмент на познание, може да бъде в графичен или словесен

вид. Характерна особеност на моделите тук е, че и графичните модели обикновено съдържат модели на словесно изображение. При индуктивно моделиране на ситуация по дадени елементи обучаваните правят модел на ситуация (речева ситуация) във вид на схема, таблица. При дедуктивното моделиране обучаваните разчленяват на части например модели на научната ситуация, за да достигнат до отделни извънезикови характеристики на научния стил. С такива техники у студентите се развиват умения за разпознаване и употреба на кохерентните средства в текста.

Дискусия. Създават се проблемни ситуации, свързани с устния текст. Разчита се на уменията на студентите да създават аргументативен текст (речевите механизми са общи за различните езици), като формулират теза и привеждат доказателства. Студентите от Молдова и Украйна участват заедно със студенти от България, носители на българския език. Важно е преподавателят да следи за допусканите лексикални и граматични грешки и своевременно да изисква студентът сам да коригира речта си.

Писмено общуване: четене и писане

Развитието на уменията за четене е неделима част от по-общата задача да се формира и развие интерес към четенето. В съвременните условия, когато младите хора изпитват непрекъснато въздействието на телевизията, киното, интернет, е изключително важно да се формира у тях нагласа за четене, да се изгради вкус към научна литература на български език.

Работата над текста е насочена към фактическото съдържание и причинно-следствените връзки, към общия смисъл и средствата за информация.

Необходимо е да се обръща специално внимание на тези студенти, които имат затруднения при четенето на български език, да четат и на глас, и наум.

Четенето на глас развива правоговорните умения, спазването на българската интонация, разделяне на изреченията на смислови части с помощта на паузи. Четенето наум развива уменията да се обхваща с един поглед думата и свързаността ѝ с другите думи в текста. Студентите се учат бързо да търсят в текста посочените елементи – дума с правописна особеност, пунктуационен знак, абзац и пр.

Моделиране на изложения (текстове). Моделът на изложение (научен текст) не е текст-образец, текст-еталон, а е или план, или композиционна схема, или алгоритъм на операциите. Създаването на текст по готов план или по композиционна схема, съставянето на план или композиционна схема на научен текст са техники, в които се съчетава индукция с дедукция в рамките на моделирането.

Възприемането или създаването на текст по даден алгоритъм на операциите или създаване на такъв алгоритъм е особено ефективна техника за развитие на комуникативноречеви умения. Този модел съдържа всички стъпки (операции) в определена последователност, които обучаваните трябва да преминат, за да възприемат или създадат научен текст. Тази техника се съчетава най-често със самостоятелната работа.

Брейнрайтинг. Полезен за обучението по български език е и известният метод Брейнрайтинг (писмен Брейнсторминг). Този метод е колективен, при който се търсят отговори на определена задача за кратко време. Използва се при решаване на проблеми с помощта на събрани и обсъждани идеи. Осъществява се на два етапа. На първия етап алгоритъмът за работа е:

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

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

На втория етап:

- групите систематизират и класифицират идеите;
- всяка група чете и обсъжда идеите с другите групи.

Препоръки за работа, които дава преподавателят:

- Пишете всичко, което ви идва наум.
- Не критикувайте идеите на другите участници.
- Дайте свобода на въображението си.
- Вземете идеите на другите участници и ги усъвършенствайте.

В края обаче преподавателят трябва да постави още една задача:

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

Самостоятелна работа. Самостоятелната работа се използва особено много при развитие на рецептивните и продуктивните комуникативноречевни умения. Целта е обучаваните да свикнат не само самостоятелно да решават поставения проблем, но и да откриват проблема и самостоятелно да го формулират.

Самостоятелната работа изисква да се спазват някои условия:

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

Самостоятелната работа се прилага със съчетаване на различни техники с нагледни и технически средства (работа с речник, справочни материали, касетофонни записи, интернет и т.н.).

Особено полезно е *реферирането* на научна литература. Предназначението може да е свързано с подготовката за учебно занятие или за изпит по даден предмет.

4. Обучението в ДИУУ в летни курсове на преподаватели и студенти с български произход, които живеят в Молдова и Украйна, дава възможност на учители-

те по български език в тези страни, както и на бъдещи учители да усъвършенстват своята езикова и методическа подготовка по български език.

Обучението се осъществява по няколко самостоятелни модула. **Модулът „Комуникация“** например съдържа 18 теми за речево общуване. Построен е изцяло върху основата на диалогичната реч. Работата върху текстове позволява да се усъвършенстват рецептивните и продуктивните умения, да се разбират и използват кохерентните и кохезивните връзки в текста, да се обогатява речникът, да се преодоляват лексикални грешки. Работата върху граматиката, правописа и пунктуацията е изцяло на практическа основа.

Техниките се подбират с оглед на целите на обучението:

Участие в диалози и съставяне на диалози – по предложен модел, по предложена тема.

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

Ролевите техники дават възможност в учебни условия да се осъществява пълен цикъл на речевата дейност – предаване – приемане или приемане – предаване, като се отчитат особеностите на научната комуникация. Едни от обучаваните влизат в ролята на изследователи, други – в ролята на преподаватели по избрана от тях специалност и т.н.

Тестови задачи – със структуриран отговор (всички формати) и със свободен отговор.

Модулът „Граматика“ е построен въз основа на принципите на интензивно обучение. Усвояват се теоретични знания за езиковите единици на българския език, въз основа на които се развиват комуникативноречевите умения. Предвиждат се упражнения за преодоляване на диалектизмите и интерференцията на руския език въз основа на осмисляне на нормите на българския книжовен език.

Посочените по-горе техники също може да се използват и в този модул, но по-често тук се работи с:

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

Аналогия – помага за усвояване на новите понятия чрез съпоставяне на неизвестна информация с известна. Аналогията може да бъде като езиково упражнение; като схема. Аналогия като езиково упражнение (продължете реда с...). Аналогия като схема – показва се на обучаваните как може да изобразят отношения. Преподавателят представя модел и разяснява принципите на модела, а след това обучаваните сами правят схематични аналози.

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

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

Усъвършенстването на езиковата и методическата подготовка по български език на учители и студенти (бъдещи учители) с български произход, живеещи в Молдова и Украйна, е желана и полезна дейност, която се осъществява в ДИУУ на СУ „Св. Кл. Охридски“. Тя гарантира повишаване на качеството на процеса на обучение по български език в средните училища в Молдова и Украйна, за да се очаква да постъпват във висшите училища в България студенти от български произход с по-висока езикова компетентност.

БЕЛЕЖКИ

1. Тук се представя само част от изследване по проект с ръководител доц. д-р Росица Пенкова от програмата на НИС на СУ „Св. Климент Охридски“.
2. Методът е адаптиран за българската образователна система от доц. д-р Борислав Лазаров.

ЛИТЕРАТУРА

- Димчев 2010: Димчев, К. *Основи на методика на обучението по български език*. София. Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“, 2010.
- Капинос 1998: Капинос, В. За методите на обучение по руски (роден) език. В: *Методика на обучението по български език*. Христоматия. Велико Търново, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 1998.
- Литъл 2009: Little, D. (2009) *Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection*. Council of Europe.
- ОЕЕР 2006: *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна. Релакса, 2006.
- Пенкова 2001: Пенкова, Р. Създаване на диагностичен тест по български език за кандидат-студенти с български произход от Украйна. – В: *Мови й культура народів Приазов'я. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко*. Бердянск, 2001.
- Полард, Нобъл 2002: Polladr, G., K. Noble. *Dinamic Assessment Methods with Substantially Enhanced Reliability and Efficiency*. Mathematics Competitions, vol.15 #2, 2002.
- Соосаар, Замковая 2004: Соосаар, Н., Н. Замковая. *Интерактивны методы преподавания*. Санкт Петербург, Наука, 2004.
- Стоименова 2000: Стоименова, Е. *Измерителни качества на тестове*. Нов български университет, 2000.
- Харис 1997: Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal Vol. 51/1*, pp. 12-20. Oxford: Oxford University Press.
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Develop_ELP_model_EN.asp. и
http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Templates.html