МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ “ПРОФ. Д-Р П. СТОЯНОВ” – ВАРНА

ПРОЕКТ HELP 2 / ПРОГРАМА ERASMUS +

IX Международна научна конференция

Наука и образование в дигиталната ера

Сборник с доклади

2020

Сборник доклади - IX Международна научна конференция - Наука и образование в дигиталната ера

© Медицински университет “Проф. д-р П. Стоянов” – Варна,

Проект HELP 2 / Програма Erasmus +

Редактори:

Проф. Виолета Тачева, д.ф.
Проф. Иван Мерджанов, д.п.
Доц. Илина Дойкова, д.ф.
Доц. Албена Добрева, д.ф.
Доц. Силвена Ставрева – Доростолска, д.ф.
Ст. преп. Славея Горанова

Първо издание

2020 © Всички права запазени. Настоящото издание или която и да е негова част не могат да бъдат възпроизвеждани (по електронен или механичен път) и разпространявани под каквато и да е форма без изричното писмено съгласие на автора.

ISBN 978-619-221-283-4

СЪДЪРЖАНИЕ

АКТУАЛНИ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДИ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ОБЩ И СПЕЦИАЛИЗИРАН ЧУЖД ЕЗИК 9

РОЛЯТА НА ТОЛЕРАНТНОСТТА КЪМ АМБИТУИТЕТА В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПРИ СТУДЕНТИ, ВЛАДЕЕЩИ ПОВЕЧЕ ОТ ЕДИН ЧУЖД ЕЗИК
Гергана Боянова, Кристин Димитрова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“ 11

РОЛЕВИТЕ ИГРИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК (ИСПАНСКИ ЕЗИК) ЗА РАЗВИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЕВРОПЕЙСКОТО ПРОСТРАНСТВО ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....
Аксиния Обрешкова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“ 20

DER KRIMINALBERICHT ALS MEDIENTEXTSORTE IM FACHSPRACHENUNTERRICHT CRIMINAL CHRONICLE AS A TYPE OF MEDIA TEXT IN SPECIALIZED LANGUAGE EDUCATION
Ани Колева, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*..... 27

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ ПО ВОКАЛНО ИЗКУСТВО
Бонка Василева,
Национална музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“, София..... 34

ЗА ЕДИН ОТ „КРИТИЧНИТЕ“ ПАСИВНИ КОМПОНЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО НА ЧУЖДЕНЦИ – СЛУШАНЕТО – ПОДПОМАГАНЕТО МУ ЧРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЯ НА ПОМАГАЛО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ ПО ДЕНТАЛНА МЕДИЦИНА
Димитрия Желязкова, *Медицински университет – Пловдив* 43

WIKIPEDIA AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR DEVELOPING TRANSLATION, WRITING AND EDITING SKILLS
Zhenya Gundasheva, *Trakia University, Stara Zagora*..... 53

ENGLISH FOR PHARMACY: COMPARING TEXTBOOKS FROM A COMMUNICATIVE COMPETENCE PERSPECTIVE
Ilina Doykova, *Medical University "Prof. Dr. P. Stoyanov"- Varna*..... 63

PERSPECTIVES IN TEACHING LEGAL ENGLISH
FOR VOCATIONAL PURPOSES TO VARIOUS KINDS
OF STUDENTS
Ilina Amer, Martin Nenov, *Sofia University* 72

ОПТИМИЗИРАНЕ НА ПРЕПОДАВАНЕТО
НА КОМУНИКАТИВНОТО УМЕНИЕ СЛУШАНЕ
В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
Катерина Пенева, *Медицински университет – Варна* 79

КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В РЕЧЕВИЯ АКТ „ДИРЕКТИВ“
(ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ УНГАРСКИ И БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)
Лиляна Лесничкова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“ .. 87

ПРАКТИЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БИОЛОГИЯ
КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНАТА
ГРАМОТНОСТ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК
Людмила Бояджиева,
Профилирана гимназия с преподаване на чужди езици, Плевен 97

ЕПИЗОДИТЕ НА СМУТ В ДИАЛОЗИ ОТ СИСТЕМИ
ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК (ФРЕНСКИ И АНГЛИЙСКИ)
Магдалена Маркова, Кристин Димитрова-Трендафилова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“ 107

КАК ДА НАУЧИМ СТУДЕНТИТЕ ДА УЧАТ (Ефективни тактики
за подпомагане усвояването на медицинската терминология)
Надежда Амуджиева, *Медицински университет – Варна* 112

COGNITIVE-STRUCTURE-BASED TECHNIQUES IN TEACHING
POLITICAL-TEXT WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS
Nelly Tincheva, *Sofia University 'St. Kliment Ohridski', Bulgaria* 122

„КРАТКА БЪЛГАРСКА ГРАМАТИКА
ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ“ ОНЛАЙН
Павлина Кънчева, *Медицински университет - София* 132

СИНОНИМИЯ НА АНАТОМИЧНИ ТЕРМИНИ
И ТЯХНОТО ОБЯСНЕНИЕ В ПРОЦЕСА НА ПРЕПОДАВАНЕ
НА ЛАТИНСКАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ
Пепа Лунгарова, *Медицински университет - Плевен* 139

МЕЖДУСТИЛОВИ ЕЗИКОВИ ТРАНСФОРМАЦИИ
ПРИ СНЕМАНЕ НА АНАМНЕЗА В УЧЕБНАТА ПРАКТИКА
НА СТУДЕНТИ – МЕДИЦИ
Севда Христова, Веселина Няголова,
Медицински университет – Варна 149

DIVERGING SOCIOCULTURAL PRACTICES IN THE SPECIALIZED
ENGLISH COURSE FOR NURSING STUDENTS AT MEDICAL
UNIVERSITY "PROF. DR. PARASKEV STOYANOV" – VARNA
Slaveyah Goranova,
Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov" – Varna 158

СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК
Янка Коева, *ВТУ „Св. св. Кирил и Методий"* 166

DEVELOPING SPEAKING AND WRITING MATERIALS
FOR MILITARY ENGLISH COURSES
Ana-Maria Chisega-Negrilă, Luiza Kraft,
"*Carol I" National Defense University* 175

SUGGESTIONS FOR ACHIEVING COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN ESP
Zorica Antic, *University of Nis, Serbia* 184

**ЛИНГВИСТИЧНИ И КУЛТУРОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА
КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ,
РЕЧЕВИ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ 193**

ГОВОРЕНЕТО НА АКАДЕМИЧНИТЕ ЛЕКЦИИ ПРЕЗ XXI ВЕК
Виолета Тачева, *Медицински университет – Варна* 195

АКАДЕМИЧНОТО ГОВОРЕНЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПРЕЗ XXI ВЕК
Албена Добрева, *Медицински университет – Варна* 206

НАБЛЮДЕНИЯ ОТНОСНО „СПРАВОЧНИК ЗА БЪЛГАРСКИЯ
ГЛАГОЛЕН ВИД"
Антоанета Павлова, *Медицински университет – Пловдив* 215

КРАСОТАТА КАТО АКСИОЛОГИЧЕН ПРИОРИТЕТ В МЪЖКО-
ЖЕНСКИТЕ РЕЛАЦИИ (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ БЪЛГАРСКАТА
И ПОЛСКАТА ПАРЕМИОЛОГИЯ)
Димитрина Хамзе,
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски" 223

ЖИВОТЪТ НА ЕЗИКА НА БЪЛГАРИТЕ В ЧУЖБИНА
Катя Исса,
Университет по архитектура, строителство и геодезия 230

ЗА БЕЗЛИЧНОТО ГОВОРЕНЕ В ПУБЛИЧНОТО ПРОСТРАНСТВО
Гергана Дачева, Марина Джонова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“ 239

ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ И ОТХВЪРЛЕНИ ИДЕНТИЧНОСТИ: ФИГУРАТА HOMO SACER В БИОПОЛИТИЧЕСКАТА ФИЛОСОФИЯ НА ДЖОРДЖО АГАМБЕН
Лъчезар Е. Попов, *Медицински университет – Варна* 244

КОНЦЕПТУАЛНИ МЕТАФОРИ ЗА ОПАСНОСТ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК
Петя Райкова, *Медицински университет – Варна* 254

МЕДИЦИНСКИТЕ ЕВФЕМИЗМИ В ЕЛЕКТРОННАТА КОМУНИКАЦИЯ
Петър Фотев, *Медицински университет – Варна* 262

ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧЕН КОНТЕКСТ..... 269

ПАНДЕМИЯТА И ДИГИТАЛИЗАЦИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО ВЪВ ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА – ШАНСОВЕ В КРИЗАТА
Иван Мерджанов, *Медицински университет – Варна* 271

ПОЛЕМИКАТА ЗА САМОСТОЯТЕЛНОТО УЧЕНЕ: ДОПИРАТЕЛНИ И РАЗДЕЛИТЕЛНИ ЛИНИИ МЕЖДУ ЕСТЕСТВЕНИЯ И ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ
Айля Илиязова,
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски” 282

ОНЛАЙН ОБЩУВАНЕТО ПО ЗДРАВНИ ТЕМИ МЕЖДУ НЕСПЕЦИАЛИСТИ
Даниела Миткова Танчева, *Медицински университет – Варна* 290

СИНХРОННОТО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД – ВЪЗМОЖНОСТИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, РЕШЕНИЯ
Евдокия Скочева, *Медицински университет – Варна* 303

КЛОПКИТЕ НА ЕЛЕКТРОННОТО ИЗПИТВАНЕ ПО ЛАТИНСКИ ЗА МЕДИЦИНСКИ ЦЕЛИ И КАК ДА ГИ ИЗБЕГНЕМ
Ивана Икономова, *Медицински университет – Варна* 313

СЪВРЕМЕННИ ДИГИТАЛНИ МЕТОДИ ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД
Йордан Рачев, *Медицински университет – Варна*..... 321

ЕЗИКОВА ТОЛЕРАНТНОСТ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА
Красимира Алексова, *Софийски университет „Св. Климент Охридски“*,
Руска Станчева, *Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“* 327

THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN A DIGITAL ENVIRONMENT BY BULGARIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES
Petar Todorov,
D. A. Tsenov Academy Of Economcis – Svishtov, Bulgaria..... 335

ON-LINE TRAINING OF MILITARY PERSONNEL USING THE ILIAS E-PLATFORM
Petina Vicheva, Tsveta Petkova, *Nikola Vaptsarov Naval Academy*..... 344

ДИГИТАЛНАТА ЕРА – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА АКАДЕМИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЛАТИНСКИ ЕЗИК И МЕДИЦИНСКА ТЕРМИНОЛОГИЯ
Стела Петрова, *Медицински университет – Варна* 353

АКАДЕМИЧНОТО ЧЕТЕНЕ В ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ
Силвена Ставрева – Доростолска, *Медицински университет – Варна*... 363

СПОРТНИ УМЕНИЯ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА 375

РАЗВИТИЕ НА ОСНОВНИ ДВИГАТЕЛНИ КАЧЕСТВА ЧРЕЗ ЗАНИМАНИЯ С БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ТАНЦИ В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ОТ МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА
Жулиета Георгиева Виденова, *Медицински университет – Варна*..... 377

ПЛАЖНИЯТ ВОЛЕЙБОЛ КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ФИЗИЧЕСКОТО СЪСТОЯНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ
Борис Янков, Юли Василев, *Медицински университет – Варна*..... 384

СИНДРОМЪТ НА ОБЕЗДВИЖВАНЕТО ПРИ СТУДЕНТИТЕ
Галина Дикова, Даниела Петрова, *Медицински университет – Варна*...392

ФУТБОЛНАТА ИГРА КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ
НА ФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ
Георги Филипов, Любен Чобанов, Борис Янков,
Медицински университет – Варна.....398

ВЛИЯНИЕ И СПЕЦИФИКА НА ЗДРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ
ЧРЕЗ АКТИВНА АЕРОБНА ГИМНАСТИКА
В АКАДЕМИЧНА СРЕДА
Даниела Петрова, Галина Дикова,
Медицински университет – Варна.....406

МЕТОДИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОХВАТИ В ЧАСОВЕТЕ
ПО НАРОДНИ ТАНЦИ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ МЕДИЦИНСКИ
УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА
Златка Радуканова, Ивелина Чекоева,
Медицински университет – Варна.....413

ВЛИЯНИЕ НА СПОРТНОТО И ФИЗИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ
ВЪРХУ СТУДЕНТИТЕ
НА МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ- ВАРНА
Ивелина Чекоева, Златка Радуканова,
Медицински университет – Варна.....419

МЕТОДИКА ЗА НАЧАЛНО ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕНИС
НА СТУДЕНТИ В МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ ВАРНА
Любен Чобанов, Георги Филипов, Борис Янков
Медицински университет – Варна.....425

ВОЛЕЙБОЛЪТ КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗГРАЖДАНЕ
НА ЛИЧНОСТТА И ПРИОБЩАВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ
КЪМ АКАДЕМИЧНА СРЕДА
Юли Василев, Георги Филипов, Любен Чобанов,
Медицински университет – Варна.....437

АКТУАЛНИ СТРАТЕГИИ И ПОДХОДИ В ПРЕПОДАВАНЕТО НА ОБЩ И СПЕЦИАЛИЗИРАН ЧУЖД ЕЗИК

РОЛЯТА НА ТОЛЕРАНТНОСТТА КЪМ АМБИТУИТЕТА В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПРИ СТУДЕНТИ, ВЛАДЕЕЩИ ПОВЕЧЕ ОТ ЕДИН ЧУЖД ЕЗИК

THE ROLE OF TOLERANCE OF AMBIGUITY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AMONG MULTILINGUAL STUDENTS

Д-р Гергана Боянова,
Софийски университет „Св. Кл. Охридски“
Д-р Кристин Димитрова,
Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

Abstract: The readiness with which the learners of a foreign language enter communicative interactions is connected to psychological factors among which tolerance of ambiguity (TA) is of significant importance. This research was conducted among 57 Sofia University students aged 18-24, learning different foreign languages (level A2-C2) at the University. They were asked to fill in three questionnaires: the first one, specifically designed for the purposes of the study, probing into their learning preferences and former learning experiences, the second (*UGTS – Ungewissheitstoleranzskala*, Dalbert, 1999) examining their general TA and the third one (*The Second Language Tolerance of Ambiguity Scale*, Ely, 1995), measuring their linguistic TA towards their first and second foreign languages. The aim of the research was to assess three different dimensions of the respondents' TA, compare them, and then juxtapose the results with the means and levels of their foreign language acquisition. The obtained results were statistically processed with IBM SPSS data editor version 19.0. A causal relationship has been found between the introductory language learning experience and the learner's personal tolerance of ambiguity. Formulated hypotheses will serve for future research.

Key words: tolerance of ambiguity (TA); second language acquisition; foreign language learning

Ще започнем този текст малко необичайно – с езикова обосновка на едно терминологично решение. Защо точно „амбигуитет"? Нямаме ли си хубави български думи, та сме избрали чуждицата? Или не можем да я преведем? Проблемът е не че тази дума няма превод, а че на български вече съществуват най-малко пет академични варианта на превода ѝ – „двусмисленост", „нееднозначност", „многозначност", „неопределеност", „неяснота". Намираме следните терминологични колокации, назоваващи

изследваната от нас личностна характеристика: „толерантност към двусмислеността", „толерантност към неяснозначността", „толерантност към многозначността", „толерантност към неопределеността", „толерантност към неяснотата" „толерантност към несигурността" и дори „справяне с неизвестното".

Различни научни дисциплини вече половин век посочват *толерантността към амбигуитета* (ТА) като личностна характеристика, благоприятстваща ученето на чужди езици. Влязла е трайно – наред с емпатията, полевата независимост, екстраверсията, готовността за поемане на риск и няколко други когнитивни дименсии – в учебниците, подготвящи учители по чужд език (напр. Helbig, 2001:709–710).

Съществуват множество отчасти или напълно противоречащи си теории за *толерантността* и *нетолерантността към амбигуитета*, но ограничен брой емпирични изследвания за тяхното доказване. В България емпирични изследвания на фактора ТА във връзка с усвояване на чужд език на практика липсват. В този смисъл настоящото изследване е опит едва да започнем запълването на една празнота, като целта ни беше по-скоро да генерираме нови хипотези, които в бъдеще допълнително да доуточняваме, опровергаваме или доказваме.

1. Концепцията *ТОЛЕРАНТНОСТ КЪМ АМБИТУИТЕТА*

Темата за толерантността към амбигуитета в днешния си вид е въведена в когнитивната психология, а оттам и в други социални науки, от Елзе Френкел-Брънзуик. Тя определя *толерантността*, респ. *нетолерантността към амбигуитета* като една от основните променливи в емоционалната и когнитивна ориентация на индивида към живота (1949:113). Френкел-Брънзуик се позовава на психоаналитичната концепция за *амивалентност*. Докато *амбивалетност* е едновременното съществуване на импулси на любов и омраза към един и същ обект, то *толерантността към амбигуитета* е по-скоро когнитивна величина и представлява способността на индивида да може да разпознае съжителството на положителни и отрицателни качества в един и същ обект. *Толерантността към амбигуитета* е важна **емоционално-когнитивна променлива** на личността, която не бива да се бърка със емоционалната амбивалентност.

В статията си „Нетолерантността към амбигуитета като емоционална и перцептивна променлива" (Frenkel-Brunswik, 1949) тя

определя нетолерантността към амбигуитета (крайния полюс на тази личностна черта) като: „тенденция да се прибягва до черно-бели решения, да се прибързва в оформянето на окончателно мнение по оценъчни аспекти, често пъти в ущърб на реалността, както и да се търси стандартно и недвусмислено цялостно приемане или отхвърляне на другите хора" (Frenkel-Brunswik, 1949:115).

Днес везните на толерантността и нетолерантността към амбигуитета са в различна степен на неравновесие в различните научни дисциплини, като тълкуването без съмнение продължава да клони в полза на толерантността. Тя се свързва с по-голяма творческа инвенция, по-висока адаптивност, по-успешно вписване в глобализирания свят, по-адекватно поведение при динамична борсова ситуация.

Десетилетният интерес на науката за усвояване на чужд език относно толерантността към амбигуитета се обуславя от стремеж за изнамиране на всички фактори, които благоприятстват обучението. Способността за възприемане и понасяне на многозначието и противоречивостта, характерни по принцип за езиковите системи, с които обучаемите се сблъскат, вече традиционно се счита за „неоспорим" психологически фактор, подпомагащ усвояването на чужд език. Най-силният тласък за изследвания е през 70-те и 80-те години на миналия век (ср. Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman, 1978; Chapelle & Roberts, 1986), но продължава и до днес. Поначало личностите, толерантни към амбигуитета, са по-отворени към промяната и по-склонни да поемат рискове (McLain, 1993), което им дава предимството да навлизат по-смело и по-ефективно в чуждата култура. Амбигуитетът според Илай се проявява като „несигурност" спрямо непознати думи и изрази, произношение, граматични конструкции, липсата на точен преводен еквивалент, а толерантността към него – като отвореност към объркващите ситуации и отсъствието на ясни демаркационни линии (Ely, 1989). От тук е направен изводът, че студентите, които са по-толерантни към амбигуитета, напредват по-лесно в чуждия език и са по-неподатливи към фрустриращия ефект на критичните оценки.

След първоначалният ентусиазъм по отношение на ползата от толерантността към амбигуитета при усвояване на чужд език по-късни изследвания обаче посочват, че твърде високата толерантност може да доведе до езикови проблеми като безусловно приемане на всичко и когнитивна пасивност. Студент, който не е стимулиран от съмнението към непозната езикова форма, може и да не бъде заинтересован да

преодолее неяснотата, за да открие правилния ѝ вариант (Kazamia 1999).

Толерантността към амбигуитета в чуждоезиковото обучение силно се влияе от когнитивната нагласа на всеки учещ. Установено е, че аналитичните личности са по-склонни да се концентрират върху правила, лексикален анализ и езикови сравнения, странейки от свободните комуникативни активности, докато „глобалните студенти" (т.е. тези, които владеят повече от два езика и са „граждани на света") предпочитат разговора пред ученето на правила или анализирането (Oxford, 1991).

2. Методология на изследването

Накратко ще бъдат описани предприетите стъпки, които гарантираха изпълнението на емпиричната задача.

Настоящото изследване е пилотно и представлява опит за установяване на евентуална връзка (или липсата на такава) между различни параметри на овладяване на чужд език и фактора **ТА**. На базата на публикуваните изследвания и личен опит от частично абстрактната идея, че личностната черта *толерантност към амбигуитета* има благоприятно въздействие в усвояването на чужд език, бяха формулирани няколко предварителни работни допускания, които в хода на изследването бяха ограничавани, конкретизирани и проверявани емпирично. С оглед на избрания подход за генериране на хипотези бяха разработени 3 инструмента за събиране на данни:

- **Въпросник 1**: Съдържа общи въпроси за пол, възраст, данни за академичната специалност, както и въпроси от чуждоезиковата биография на анкетираните като брой изучавани езици, скала за самооценка на постигнатото езиково ниво, обща нагласа към изучаваното на чужди езици, въпроси за възрастта, на която е започнало овладяването на чужди езици, както и самооценка за съпоставяне на степента на владеене спрямо родния език. Въпросникът е изготвен специално за целите на изследването.
- **Въпросник 2**: Съдържа 8 стандартизирани въпроса за самооценка по скалата на Далберт (Dalbert,, 1999). Максимален брой точки 24. Измерва обща ТА.
- **Въпросник 3**: Съдържа 12 стандартизирани въпроса за толерантността към амбигуитета при изучаването на чужд език по скалата на Илай (Ely, 1989). Максимален брой

точки 36. Попълва се в два екземпляра – за първи и втори чужд език. Измерва съответно ТА1 и ТА2.

3. Анализ на резултатите и интерпретация

Допитването беше проведено в СУ „Св. Климент Охридски" в периода от 24 февруари до 6 март 2020 г. Темата на проучването бе съобщена едва след попълване на въпросниците с цел да се избегнат евентуални тенденциозни отговори, които да изкривят крайния резултат. За обработване на статистическите данните бе използван редакторът IBM SPSS, версия 19.0, бяха избрани методите на дескриптивната статистика и корелационния анализ чрез коефициента на обикновена линейна корелация на Пирсън (***r***), Събраните с помощта на трите инструмента данни бяха обобщени в документация, включваща: информация за провеждането на допитването, кодиране на данните, характеристика на извадката, анализ на данните и интерпретация им. Тук е представено само кратко резюме на избрани части от събраната документация.

Включиха се 57 студенти от три специалности (международни отношения, европеистика и туризъм) на Софийския университет (32 момичета и 25 момчета на възраст от 18 до 24 години). Всички те изучават в университета английски като първи чужд език, а 45 от тях – и втори чужд език. От всички 57 все пак само 46 определят английския като свой най-добър (първи) чужд език (***Табл. 1***) и съответно за него попълват първия екземпляр на въпросник 3. Вторият екземпляр на въпросник 3 е попълнен за втория по сила чужд език, определен чрез самооценка (***Табл. 2***).

Таблица 1.

ПЪРВИ ЧУЖД ЕЗИК	БРОЙ студенти
английски	46
испански	3
немски	2
френски	2
руски	2
италиански	1
украински	1

Таблица 2.

ВТОРИ ЧУЖД ЕЗИК	БРОЙ студенти
немски	22
френски	15
английски	10

испански	4
руски	4
португалски	1
украински	1

Най-същественият резултат от изследването, на който искаме да акцентираме в настоящата публикация е, че общата психологическа толерантност към амбигуитета (ТА), измерена по скалата на Далберт, не корелира с резултатите от скалата на Илай, измерваща фактора само по отношение на чуждия език (АТ1 – за първи език и АТ2 – за втори). Стойностите на корелация ТА спрямо ТА1 са ***r*** =-0.026 и съответно – ***r*** = 0.016 при ТА спрямо ТА2. Тоест човек може да е нетолерантен към неизвестното в живота, но лесно да приема неясностите в чуждия език, както и обратното – житейската „широка скроеност" не означава непременно, че примерно няма да ровиш в речника, за да изясниш педантично значението на всяка дума. Този резултат навежда също на мисълта, че е възможно двете скали да измерват различни личности черти. Скалата на Илай е разработена специално за целите на изучаването на чужди езици и вероятно измерва друга личностна характеристика, специфична само за областта, и в бъдещи изследвания това трябва да се има предвид. А доколкото се търси положителното въздействие на фактора ТА в процеса на овладяване на чужд език, може би е по-логично да се измерва обща психологическа толерантност – като емоционална и перцептивна променлива, като я нарича още Френкел-Брънзуик, свързана с когнитивната ориентация на индивида към живота изобщо.

Тези изводи се подсилват от още резултати от настоящото изследване: Положителните отговори на въпроса „*С удоволствие ли учите чужди езици по принцип?*" имат високи положителни корелации с ТА1 (0.458), но сигнификантни отрицателни корелации с ТА (***r*** = -0.268). Съществува видима връзка между удоволствието при ученето и езиковата толерантност към амбигуитета. Положителните отговори на въпроса „*Смятате ли, че ученето на чужди езици ви се удава бързо и лесно?*" корелират положително също само с ТА1 (***r*** = 0.291), а спрямо ТА като обща житейска ориентация показват неутралност.

Толерантността към амбигуитета по отношение на първия чужд език (ТА1) и тази към втория (ТА2) имат много висока положителна корелация помежду си (***r*** = 0.608). Логично е – и донякъде очаквано – отношението при изучаването на първия чужд език да се прехвърли и върху втория. И все пак се появяват разлики. Ако ТА1 е средно 21.89 (при максимална стойност 36), то ТА2 е 17.85.

Толерантността към амбигуитета при изучаването на първия език е видимо по-висока от толерантността при втория. Вероятно е това да се дължи на спецификата на самия език – всестранно разпространения английски, определен като „най-силен“ чужд език от 81% от всички анкетирани в изследването. Друго възможно обяснение е това, че изучаването на първия чужд език е започнало средно на 7.77 години, а на втория – на 12.94, когато основният обучаващ фактор е училището, неоднозначно формиращо нетърпимост към грешки.

От една страна, толерантността към амбигуитета не се прехвърля със същите стойности върху следващия нов език (при втория език тя е по-ниска), но от друга страна, с времето тя се повишава умерено по отношение на първия език – TA1 показва сигнификантна положителна корелация с нарастване на възрастта (***r*** = 0.381).

Студентите, самооценили нивото на владеене на първия си чужд език като близко или равностойно с родния (билингвизъм), показват и умерено по-висока езикова толерантност, както спрямо първия (***r*** = 0.270 при TA1), така и спрямо втория си чужд език (***r*** = 0.276 при TA2).

4. Хипотези

Най-важният научен продукт на сондиращите проучвания като нашето е генерирането на хипотези. Хипотезите в настоящия труд са резултат от всички фази на изследването. Тук обаче те не са изложени хронологично според етапите от работата, а систематизирани така, че всяка от тях да води смислово или да е предпоставка за следващата.

I. Личностната характеристика *толерантност към амбигуитета* е **различна** от характеристиката *толерантност към амбигуитета при усвояване на чужд език,* измервана традиционно по скалата на Илай (Ely, 1989).
II. Личностите, нетолерантни към амбигуитета в живота изобщо, изпитват по-голямо удоволствие при изучаване на чужди езици и обратното – тези, които са *по*-толерантни, по-малко харесват ученето на езици. Това обаче **не влияе** на техния езиков напредък.
III. При изучаване на чужди езици толерантността към амбигуитета, измервана по скалата на Илай (Ely, 1989) се проявява **аналогично за всеки език**.
IV. Толерантността към амбигуитета при усвояване на **първия** чужд език е по-висока в сравнение със следващите изучавани

езици и **продължава да нараства** с възрастта и езиковия напредък.

V. Толерантността към амбигуитета при усвояване на **първия** чужд език до голяма степен предопределя както **удоволствието**, така и **ефективността** при учене на чужди езици изобщо.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning, 36*, 27–45.

Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde Halle: Martin Luther Universität Halle Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften – Pädagogik.

Ely, C. M. (1989). Tolerance of Ambiguity and the use of Second Language Strategies. *Foreign Language Annals 22*, 437–445.

Frenkel-Brunswik, E. (1949). Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. *Journal of Personality, 18*(1), 108–143.

Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2001). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19*).

Kazamia, V. (1999). How Tolerant Are Greek EFL Learners of Foreign Language Ambiguities? *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics 7*, 69-78.

McLain D. L. (1993). The MSTAT-I: a new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurment 53*, 183–189.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Oxford, R, Ehrman, M., & Lavine, R Z. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In S. S. Magnan (ed*), Challenges in the 1990s for College Foreign Language Programs*. Boston: Heinle and Heinle, 1–25.

Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly, 9*, 41–51.

Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review, 31*, 321–240.

Данни за авторите:

Д-р Гергана Боянова, гл. ас. по немски език в катедра „Западни езици“, ФКНФ, Софийски университет „Св. Кл. Охридски“
Служебен адрес: 1113 София, бул. „Цариградско шосе“ 125, блок 3, стая 223
Телефон: +359 88 8502985
E-mail: gebo@mail.bg

Д-р Кристин Димитрова, гл. ас. по английски език в катедра „Западни езици”, ФКНФ, Софийски университет „Св. Кл. Охридски“
Служебен адрес: 1113 София, бул. „Цариградско шосе“ 125, блок 3, стая 217
Телефон: +359 88 5495268
E-mail: kristindim@hotmail.com

РОЛЕВИТЕ ИГРИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК (ИСПАНСКИ ЕЗИК) ЗА РАЗВИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ЕВРОПЕЙСКОТО ПРОСТРАНСТВО ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ROLE PLAY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING (SPANISH) FOR DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE EUROPEAN AREA FOR HIGHER EDUCATION

Гл. ас. д-р Аксиния Обрешкова,
ФКНФ, СУ „Св. Кл. Охридски“

Abstract: New teaching methodologies and professional competencies are just some of the topics that capture the attention of the academic community. We are witnessing a process of renewal and adaptation, in which outdated and inoperative models, isolated from the present, are being passed to the background and being replaced by models of university education, focused on connecting the academic world with the professional through new methodologies for creating in-the-classroom scenarios that make students and teachers participate equally. Now-a-days students are no longer like the previous ones. And since academic, technological and working conditions have changed, many students are aware that learning other languages and the respectable cultures is necessary for them to be successful in today's world. This applies not only to purely academic aspects (the ability to access literature in other languages or to participate in exchange programs between universities in different countries), but also to work, cultural and personal aspects. New methodologies include collaboration and role-playing as tools supporting teamwork and acquiring professional competencies by recreating real work situations. This study presents the application of role-playing games in teaching Spanish as a foreign language. Our main objective is to confirm the fact that the inclusion of new methodologies enables the development of professional competences and teamwork, and also helps to improve not only linguistic competence, but also socio-linguistic, pragmatic and intercultural competences, which are often neglected in foreign language training. This enables students to improve their communication skills by using the language in a specific context as well as non-verbal communication.

Key words: role play, professional competencies, Spanish as a foreign language

Новите методологии в преподаването и професионалните компетентности са само някои от темите, които привличат вниманието

на академичната общност. Свидетели сме на процес на обновяване и адаптиране, в който остарели и неработещи вече модели, изолирани от съвременността, минават на заден план, за да бъдат включени на тяхно място модели на университетско обучение, фокусирани върху това да свържат академичния свят с професионалния чрез нови методологии за създаване на сценарии в аулата, които карат студентите и преподавателите да участват наравно.

Сред тези нови формули се откроява ролевата игра, позната също като *rol playing*, за която е характерно обучението чрез опита. Ролевата игра е "una herramienta de participación activa del alumno, que facilita el aprendizaje cooperativo y que, además, demuestra ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias"[1] (Ортис, Медина, Де ла Кайе, 2010:280).

За Алменар, Малдонадо и Ернандес "consiste en desempeñar un determinado rol o personalidad concreta: cuando una persona 'hace el rol de x' significa que está realizando un papel que normalmente no hace"[2] (Алменар, Малдонадо, Ернандес 2009:2).

Също трябва да се подчертае, че ролевите игри способстват за развиването на основни умения като устната комуникация и изразяване, изследването, анализа и работата в екип. Именно работата в екип благоприятства самостоятелното обучение на студентите, като се базира и на индивидуалната работа на участниците в екипа. Според Джонсън и Джонсън (1994), за да функционира работата в екип, трябва да се вземат под внимание пет аспекта, а именно:

1. Положителна взаимозависимост. Студентите са един екип и работата на един се отразява на работата и на другите.
2. Лична взискателност. Всеки допринася към общата работа със своите познания и същевременно се учи от другите. Всичко това обогатява групата.
3. Положителна интерактивност лице в лице.
4. Лични и групови умения. Студентите трабва да организират работата и да вземат решения, демонстрирайки черти като лидерство, постигане на съгласие и др.
5. Самоанализ на групата. Групата трябва да се самоанализира, за да разбере дали работата е ефективна. Това спомага за

[1] Инструмент за активно участие на учащия, който улеснява съвместното учене и освен това, е много по-ефективен от традиционните методи за формиране на компетентности (прев. мой).

[2] Се изразява в играенето на определена роля или конкретна личност – когато един човек „играе ролята на човека х" означава, че извършва роля, която обикновено не е негова (прев. мой).

изграждане на ангажираност към общите цели у всички участници.

Следователно се вижда как ролевите игри се отразяват положително на самостоятелното обучение и на развиването на различни умения.

С това изследване, в което ще приложим ролевите игри в аулата, имаме за цел да докажем, че новите методологии позволяват развиването на не само чисто езикови, но и на професионални умения и способности. По-особените цели, които си поставяме, е да видим с каква важност за студентите са дейностите и оттам обучението, основано на екипна работа, а също да установим дали работата в екип може да подобри индивидуалното обучение.

Дейността, на която базираме нашето изследване, е прилагането на ролева игра в аулата, планирана за две седмици, а темата е „Предизборни кампании“. Беше осъществена в специалност „Международни отношения“ към Юридическия факултет на СУ „Св. Кл. Охридски“ със студенти от 4-ти курс, изучващи испански език, през учебната 2018/2019 г. студентите трябваше да изготвят предизбирна програма и кампания. През първата седмица кампанията беше представена, а на втората седмица студентите трябваше да предадат и предизборната програма. Групите бяха съставени от 4-5 студенти, а ролите, които те трябваше да изпълнят, бяха на: кандидат, екип, натоварен с изготвяне на предизборната програма и екип за кампанията по тази програма. Естествено стъпихме върху теоретична основа и предходните часове разгледахме предизборните програми на основните испански политически партии и техните кандидати. Контекстът, в който осъществихме тази дейност, беше именно поредицата от избори, през които премина Испания през пролетта на 2019, когато испанците в рамките на няколко седмици трябваше да гласуват на общи, автономни и общински избори, а също и за представители в Европейския парламент. От изключителна важност беше политическата и социална обстановка в Испания, както и международната ситуация.

Стъпките, които следвахме, са следните:

1. Определяне на задачата (обособяване групите, изясняване на сроковете, целите и структурата).
2. Излагане на задачата, която трябва да бъде реализирана. Обяснява се същността, дават се препоръки и какви ресурси могат да се използват (изборни програми на политическите партии, испанското избирателно законодателство, примери на политически дебати и т.н.).

3. Преди започването на тази задача, бяха направени различни упражнения, с които студентите да имат поглед и да си създадат мнение за политическата ситуация в Испания.

След това се съставят три групи от 4-5 студенти, в които всеки има своята роля. Един от тях е кандидадът на изборите, а останалите се разделят на две подгрупи, отговарящи за предизборната програма и кампания. По този начин се получават представители на три политически партии, които трябва да изяснят идеологията, която ще следват и посланията, които ще отправят към потенциалните избиратели.

Етапите, през които преминава тази дейност, са следните:

1. Обясняване на задачата.
2. Студентите разполагат с две седмици за изготвяне на предизборната програма. Образуват се групите, избират се кандидатите и играта започва.
3. Кандидатът представя предизборната си програма.
4. Обявяват се начините, по които протича предизборната кампания.
5. Оценяване. Всички участници изразяват мнението си относно представянето, собственото и на останалите.

За да оценим тази дейност, се спряхме на метода на анкетата с отворени и затворени въпроси. Взеха участие всички студенти от групата, изучаващи испански език – общо 14, съответно 9 момичета и 5 момчета. Тук представяме резултатите от анкетата, която послужи за основа студентите да могат да оценят прилагането на ролевата игра в часа по испански език.

Анкетата съдържа следните въпроси и рубрики:

1. **Извършването на тази дейност помогна ли за подобряване на твоите знания?**

На този въпрос всички студенти са отговорили положително, от което следва, че общата оценка е много добра.

2. **Помогнаха ли ти предварителните обяснения в час относно дейността?**

86% са отговорили *да*, 11% - не и 3% не са дали отговор.

3. **Смяташ ли, че ролевата игра е добър инструмент, за да се запознаеш с някои страни на комуникацията в сферата на политиката?**

Отговорите тук са: 34% са изцяло съгласни, 54% - са съгласни, 12% - са посочили, че им е безразлично; т.е. мнозинството (88%) счита, че ролевите игри са полезни за придобиване на професионални умения.

4. **Смяташ ли, че тази дейност е допринесла за твоето собствено обучение?**

34% смятат, че ролевата игра е допринесла в голяма степен, 43% - доста, 20% - не много и 3% - малко., т.е. за голяма част от студентите (77%) дейността е спомогнала за тяхното собствено обучение и за много малка част това не е така.

5. **Как би оценил/а работата по групи като основна дейност в часовете по испански език?**

Целта на този въпрос е да разберем как се чувстват студентите, когато работят в група. Повечто от прилагателните имена, използвани от студентите, за да отговорят на този въпрос, са: много добре, полезно, важно, положително. Но също така те посочват и някои от проблемите, свързани с този начин на работа като: добро разпределение на работата и отговорностите, много време, координация.

6. **Кои според теб са основните предимства на ролевата игра?**

Основните предимства, посочени от студентите, са: способност за организиране на работата и вземане на решения; развиване на критиката и самокритиката; опознаване на професионалната реалност; развиване на комуникативните умения; теоретически познания; консенсус; разрешване на конфликти; работа в екип.

7. **Посочи една положителна и една отрицателна характеристика на твоите съекипници при планирането и реализирането на ролевата игра.**

При положителните характеристики може да изброим: добри идеи; старателни; интересът на екипа; екипно единство, въпреки трудностите; усилия; отдаденост; разпределение на роли; постигане на съгласие; изслушване мнението на всички; да се опознаят по-добре; обучение чрез парактическа задача. Що се отнася до отрицателните характеристики, то студентите посочват: проблеми при организирането на работата; недотам добро познаване на материята; разпределяне на задачите; неравномерно извършена работа между различните участници; планиране; дискусии относно времето за работа; вземане на решение коя партия ще представляват; идеологически различия; недостатъчно участие на някои членове на екипа.

8. **Кои са основните проблеми, с които се сблъска при осъществяването на задачата?**

   а. Съдържанието на предизборната програма;
   б. Малко време и много хора в групата;

в. Мотивацията на участниците;
г. Проблеми с разпределение на времето;
д. Конфликти в групата;
е. Разминаване с нуждите на обществото (липса на актуализиране на информацията);
ж. Политически различия;
з. Проблеми с взимането на решения;
и. Непознаване на материята.

След като изучихме получените резултати, може да потвърдим, че ролевата игра или *rol playing* подпомага придобиването на професионални и езикови умения, а също и самостоятелното обучение и работата в екип. По наше мнение става въпрос за много полезен инструмент за обучение, както индивидуално, така и в група, което мотивира участниците и допринася за осъществяване на поставените цели в конкретния случай в сферата на политическата комуникация.

Този вид дейност, поради своите характеристики и методология, предизвиква у студентите интерес и ентусиазъм, което благоприятства реализацията й и се радва на добър прием сред участниците. Те не го възприемат само като още едно упражнение в час и самите те са тези, които предлагат нови сценарии, където да бъде приложена. Студентите много добре разпознават индивидуалната работа и дават много добра обща оценка, така че може да се твърди, че дейностите по групи подсилват индивидуалното учене.

Освен това ролевите игри изграждат и други компетентности, високо ценени в професионалната сфера. Сред тях са умението за критика и самокритика, опознаването на конкретната професионална сфера, умението за организиране на работата и екипа, както и вземането на решения, комукативните умения или разрешаването на конфликтни ситуации.

Също така е уместно тук да направим и някои предложения за последващо използване на ролевите игри в обучението. Добре е да бъдат включени допълнителни ресурси, които да подпомогнат участниците в реализирането на задачата, като например как да решават проблемите или как да организират по-добре времето, което би довело до по-добри резултати по време на работата над зададенат им дейност. Що се отнася до оценяването, добре би било то да е двойно. Преподавателят и участниците в дейността да оценяват самата реализация на задачата, не само на своята, но и на другите групи. Никой по-добре от тях не може да разбере труднустите и да награди резултатите. Освен това участието на студентите в оценяването може

да ги мотивира да извършат по-добре поставената задача и да бъдат по-последователни.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Алменар, Малдонадо, Ернандес, Almenar Llongo, V., Maldonado Devis, M. & Hernández Sancho, F. (2009). *Una aproximación didáctica a la contratación bursátil a través de un juego de rol en google-docs*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 7(4). http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/index

Ортис, Медина, Де ла Кайе, Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De La Calle Durán, C. (2010): *Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol*, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 277-300.

Джонсън, Джонсън. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994): *Learning Together" en Sharan*, S. (Ed.), Handbook of Cooperative Learning Methods. Greewood Press. Connecticut.
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7463/7479

Данни за автора:

Служебен адрес:
СУ „Св. Климент Охридски“,
бул. „Цар Освободител“ 15, 1504

DER KRIMINALBERICHT ALS MEDIENTEXTSORTE IM FACHSPRACHENUNTERRICHT

CRIMINAL CHRONICLE AS A TYPE OF MEDIA TEXT IN SPECIALIZED LANGUAGE EDUCATION

Гл. ас. д-р Ани Колева
СУ „Св. Климент Охридски“

Abstract: The use of specialized texts is an integral part of any foreign language academic education. Along with the well-known scientific and journalistic texts from various spheres, the training of students who study Journalism could be enriched with an interesting area - criminal chronicle in printed media. This type of texts, owing to their topicality and their significant presence in the media, offer a didactic potential for the training of these students. Also, they have been analyzed and developed in terms of methodology and linguistics only to a small extent. This is the reason to direct our attention to the specific features of these media texts in the context of foreign language education.

Key words: criminal chronicle, specialized language, type text.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einige Überlegungen und Grundrisse darzustellen, warum die Textsorte „Kriminalbericht“ im Fachsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Im Mittelpunkt der Darstellung steht eine kurze Beschreibung des didaktischen Potenzials dieser Textsorte. Das übergeordnete Lernziel des berufsbezogenen DaF-Unterrichts besteht in der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz in der Fremdsprache. Darunter versteht man die Fähigkeit des Lernenden, im Fachbereich Journalismus in seiner Berufs- und Ausbildungssituationen entsprechend angemessen zu kommunizieren. Zu Beginn wird die Textsortenorientierung als Leitprinzip aufgezeigt. Das folgende Teil 2 ist den Kriminalberichten als geeignete Textsorte im Fachsprachenunterricht gewidmet. Die didaktischen Funktionen der Textarbeit finden sich im Teil 3.1. Gegenstand des Teils 3.2. ist die Vermittlungsfunktion. Am Ende des Beitrags findet sich eine Zusammenfassung.

1. Textorientierung als Leitprinzip des Fachsprachenunterrichts

Da sich sprachliche Kommunikation immer in Texten und nicht in Sätzen oder einzelnen Wörtern vollzieht, setzt die erfolgreiche Kommunikation unter Sprachteilhabern das Wissen über Texte bzw. über Textsorten voraus. Die didaktische Perspektive auf Texte weisen

Unterschiede von der textlinguistischen oder alltagsüblichen auf, denn in dem didaktischen Umgang mit Texten stehen Bedingungen der unterrichtlichen Aufgabenstellung und die erhofften Resultate der Textarbeit im Vordergrund. Zu diesen Bedingungen zählen vor allem folgende Aspekte:

a) Die Ziele der Lehr- und Lernprozesse: Texte und Textarbeit im Unterricht haben grundsätzlich das globale Lernziel, die Textkompetenz oder die Textsortenkompetenz der Lernenden zu entwickeln und zu fördern.
b) Die Instrumentalisierung der Texte: Als Lernmedien sind die Texte Mittel, die die Kompetenz der Lernenden ausbauen. Sie werden des Weiteren als Lerngegenstände in Kauf genommen, wenn an ihnen bestimmte textuelle Phänomene explizit thematisiert werden;
c) Die Ausrichtung auf Rezeptions- und Produktionsprozesse: Für den Fachsprachenunterricht sind theoretisch und textlinguistisch relevante Aspekte (z.B. Bestimmung des Textbegriffs) von nachgeordneter Bedeutung. Von Bedeutung ist vielmehr die Orientierung an textspezifischen Prozessen, wobei die Rezeptionsperspektive im Vordergrund steht, da als Lernziel für die meisten Textsorten die passive Beherrschung ausreichend ist.

2. Die Kriminalberichte als geeignete Textsorte für den Fachsprachenunterricht?

Eine Aufgabe der Fachsprachendidaktik ist es, Mittel und Wege zu finden, die Lernenden zu einem eigenständigen und reflektierten Umgang mit Fachtexten bzw. Textsorten zu befähigen. Dazu gehört auch, geeignetes und lerneradäquates Textmaterial für den Unterricht zu finden und bereitzustellen. Zu den Forderungen an die konkrete Textauswahl zählen (vgl. Krumm 1991: 99; Bausch 1991: 18):

a) der Lernerbezug, d.h. die Texte sollen an die Lebenssituation der Lernenden anschließbar sein und mögliche kommunikative Bedürfnisse befriedigen;
b) die Repräsentativität, d.h. die Texte sollen für die jeweiligen didaktischen Prozesse und Ziele relevant sein;
c) die Ergiebigkeit, d.h. die Texte sollen exemplarisch zeigen, wie sich kommunikative Aufgaben durch bestimmte Textsorten lösen lassen (vgl. Blei 1991: 22);
d) Sprachliche und unterrichtliche Angemessenheit, d.h. die Texte sollen sich am Lernerniveau dahingehend orientieren, dass sie das richtige Maß an sprachlicher und inhaltlicher Schwierigkeit bieten

(vgl. Möhle 1990: 54).

Neben den o.g. Zielvorgaben gilt für die Arbeit mit Texten im Fachsprachenunterricht grundsätzlich das Gebot der Authentizität, da zielsprachliche und sprachlich -kommunikative Charakteristika nur mithilfe vom authentischen Textmaterial unverfälscht vermittelt werden können.

In Anbetracht dieser Vorgaben ist die Textsorte *Kriminalbericht* für die Textarbeit im Fachsprachenunterricht sehr gut geeignet. In den Printmedien scheinen sie eine sehr beliebte Textsorte zu sein, da diese Texte in jeder Zeitung abgedruckt werden und man dies als Indiz dafür werten kann, dass die Kriminalberichte, d.h. eher ihre Themen die Leser sehr interessieren. Kriminalberichte eignen sich für die Textarbeit, weil sie nahezu alle genannten Forderungen an die Textauswahl erfüllen:

a) zum Lernerbezug: Die Lernenden kennen die Textsorte „Kriminalbericht“ in der Regel aus den Zeitungen. Dadurch ermöglicht die Arbeit mit den Texten einen Anschluss an die eigene Lebenswelt und lässt darüber hinaus (zumindest für fortgeschrittene Lerner) auch einen Sprachvergleich zu.
b) zur Repräsentativität: Aus syntaktischer Sicht zeichnen sich die Kriminalberichte durch vielfältige Sätze aus. Es gibt eine Vielzahl an eingeschobenen Relativsätzen, die darstellend die Ereignisse beschreiben. Die asyndetisch verbundenen Sätze überwiegen. Nebensätze zweiten Grades sind auch keine Ausnahmen. Außerdem hat man auch den Blick auf sprachliche Mittel (wie Lexeme, Ausdrucksformen der Modalität, Verwendung von bestimmten und unbestimmten Zeitausdrücken) und deren Funktionen.
c) c) zur sprachlichen und unterrichtlichen Angemessenheit: Der Schwierigkeitsgrad der Texte kann gut an das Lernerniveau angeglichen werden, da die einzelnen Textexemplare der Textsorte „Kriminalbericht“ sehr unterschiedlich gestaltet sind. Die unterschiedlichen Gestaltungsweisen sind sowohl an der materiellen Textgestalt als auch an dem Textsortenstil und der sprachlichen Realisierung zu erkennen. Beispielsweise gibt es Meldungen, in denen auf die Verwendung von Phraseologismen nahezu vollständig verzichtet wird, während in anderen Berichten gehäuft Phraseologismen zum Einsatz kommen.
d) Zur Authentizität: Durch die Verwendung von Kriminaberichten wird die Forderung erfüllt, authentische Texte im Unterricht einzusetzen.

3. Didaktische Funktionen der Textarbeit

3.1. Überblick

Vor dem Hintergrund, dass für die meisten Textsorten eine rezeptive Kompetenz ausreichend ist, sind die folgenden grundlegenden didaktischen Funktionen zu nennen (Krause 2003:34).

a) Impulsfunktion und Demonstrationsfunktion: Jeder Text, der im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird, bildet zunächst die Grundlage für die Schaffung eines Verstehens- oder Äußerungsanlasses. Der Lernende entnimmt Informationen, Meinungen, Sachverhalte, Argumente.

b) Vermittlungsfunktion: Diese Funktion ist grundlegend, denn mithilfe authentischer Textexemplare wird grammatisches, lexikalisches und im besten Falle auch pragmatisches Wissen vermittelt, das die Lernenden benötigen, um an der Kommunikation in der Zielsprache teilhaben zu können. Dadurch, dass diese Lerngegenstände nicht isoliert zum Unterrichtsgegenstand werden, erhöht sich die Behaltensleistung der Lernenden und zugleich wird auch die Relevanz der einzelnen Lehrinhalte für die Lernenden besser nachvollziehbar. Je nach Lernerniveau lassen sich dabei gezielt spezifische lexikalische, grammatische und sonstige Lehrinhalte vermitteln.

c) c) Stellvertreterfunktion: Das konkrete Textexemplar, das im Unterricht besprochen wird, ist ein prototypischer Vertreter seiner Textsorte und dient dazu, den Lernenden die Charakteristika der Textsorte zu vermitteln. Dazu dient das Zusammenspiel von textexternen und textinternen Faktoren, um ein möglichst vollständiges Bild von Textsorten zu zeichnen.

d) d) Informationsfunktion: Textsorten und die entsprechenden Textexemplare transportieren immer auch kulturspezifische Merkmale. Daher dient die Auseinandersetzung mit Texten auch dazu, „Informationen über die Zielkultur, also Kulturwissen zu vermitteln und interkulturelles Verstehen zu fördem" (Stein 2004: 204). Wichtig hervorzuheben ist, dass das aus der Muttersprache vorhandene Textwissen nicht immer auf die Verhältnisse der Zielsprache übertragen werden kann. So können beispielsweise bestimmte Textmuster in der Muttersprache der Lernenden nicht oder nicht in vergleichbarer Form existieren, oder sie können kulturell unterschiedlich realisiert und/oder bewertet werden (vgl. Butzkamm 2002: 44).

e) Kontrollfunktion: Hier dient der Text als „Vergleichsgröße für die Bewertung der eigenen produzierten Texte bzw. der

Rezeptionsleistung“ (Krause 2003: 345). Diese textdidaktische Funktion ist nicht mehr nur auf die Rezeption von Texten bezogen, sondem sie ist vielmehr im Schnittpunkt von Rezeption und Produktion angesiedelt, da die gesprochen- oder geschriebensprachlichen Texte der Lernenden als Vergleichs bzw. Beurteilungsgröße herangezogen werden.

Im Folgenden wird näher auf die Vermittlungsfunktion eingegangen, da sie für die Herausbildung des globalen Lernziels der kommunikativen Kompetenz die Grundlage bildet.

3.2. Vermittlungsfunktion

Die gezielte Vermittlung von Sprachkompetenz erfolgt immer im fachlichen Kontext, das heißt bestimmte sprachliche Strukturen werden an der Stelle behandelt, an der sie für die jeweiligen Inhalte und/oder Textsorten relevant sind. Sprachliche Strukturen werden in ihrer kommunikativ-semantischen Funktion eingeführt und eingeübt. Bei der Vermittlungsfunktion dient der Text als Grundlage für die Aneignung von lexikalischem und grammatischem Wissen. Weiter geht es darum, wie die einzelnen Sprachmittel zusammenwirken und ein sinnhaftes Ganzes bilden. Mithilfe von Kriminalberichten lassen sich einige Einzelaspekte des Lernstoffes vermitteln. Dazu zählen beispielsweise:

- im lexikalischen Bereich die Verwendung unterschiedlicher Fachwörter, umgangssprachliche Lexik, Phraseologismen, wie z.B.

- Fachwortschatz

Auf sie kommen ***Strafverfahren wegen gefährlicher Körperverletzung*** *und* ***Verstoßes gegen das Waffengesetz*** *zu.* FAZ;31.12.2017, S.R2),

[...] *hat der verantwortliche Lokführer* ***eine Freiheitsstrafe*** *von sechs Monaten* ***auf Bewährung*** *bekommen* (FAZ; 29.09.2016, S.7)

Die Zahl und der Grad der fachsprachlichen Lexik können sich in den unterschiedlichen Texten stark voneinander unterscheiden.

- umgangssprachlicher Lexika

[...] keine zwei Monate später steht er vorm Amtsgericht, 45 Minuten später ist er zum 24.Mal ***verknackt****. (Bild; 28.03.2018, S.6) (543)*

Zeugen beobachteten die ***Ganoven****, alarmierten die Polizei (Bild; 28.03.2018, S.7)*

Die umgangssprachliche Lexik trägt zu der emotionalen Hinsicht und macht die Sprache des Textes leichter verständlich.

- Phraseologismen

Die verurteilten Jose Maria Marin (Brasilien) und Juan Angel Napout (Paraguay) warten hinter Gittern auf den Richterspruch, der sie mindestens zehn Jahre ***aus dem Verkehr ziehen*** *könnte (SZ; 28.12.2017, S.35)*

Ich möchte jetzt noch nicht das Wort Anschlag ***in den Mund nehmen****, obwohl viel dafür spricht"* (SZ; 20.12.2016, S.1)

- im grammatischen Bereich können die Tempusformen, Passivformen, Satzmodi und Satzarten von Interesse sein, wie z.B.
  - Konditionalsätze, Relativsätze, Präpositionalgruppen und lexikalische Mittel zum Ausdruck der Voraussetzung-Folge-Beziehung
  - haben+sein+Infinitiv, sein+zu+Infinitiv als Mittel zum Ausdruck der Modalität
  - Redemittel zum Formulieren von Schlußfolgerungen
  - Konjunktiv I (zur Wiedergabe von Informationen und Aussagen)
  - Konditionalsätze, Restriktivsätze und Relativsätze als Mittel zum Ausdruck der Einschränkung.

4. Zusammenfassung

Da sich sprachliche Kommunikation immer in Texten vollzieht, gilt auch im Fremdsprachenunterricht die Textorientierung als Leitprinzip. Der didaktische Umgang mit Texten unterscheidet sich dabei von einem textlinguistischen oder alltagsüblichen Umgang, da die Texte als Lernmedien oder Lerngegenstände dienen, die bestimmte Sprachmittel vermitteln. Dabei dominiert die Orientierung an textspezifischen Prozessen. Um die Textkompetenz zu erweitern, werden an die konkrete Textauswahl die Forderungen nach Lernerbezug, Repräsentativität, sprachlicher und unterrichtlicher Angemessenheit sowie Authentizität gestellt. Kriminalberichte erfüllen diese Anforderungen,

- weil sie für die Lernenden einen Bezug zur Lebenswirklichkeit haben
- weil sie unterschiedliche sprachliche und außersprachliche Gestaltungsweisen haben und dadurch den unterschiedlichen Lernerniveaus gerecht werden können
- weil sie authentische Textdokumente sind.

Außerdem können die Lernenden die kulturspezifischen Charakteristika erkennen, indem sie die kontrastiven und einzeltextübergreifenden Aspekte berücksichtigen. Sie haben auch die

Möglichkeit, sich mit einem Ausschnitt aus der Vielfalt der Pressetexte vertraut zu machen.

Durch die praktische Textarbeit mit Kriminalberichten wird auch das lexikalische, grammatische und pragmatische Wissen vermittelt, das die Lernenden benötigen, um sich an der Kommunikation in der Zielsprache zu beteiligen. Der Sprachstil der Kriminalberichte ermög1icht es, wichtige Lerninhalte zu behandeln, wie die Beschäftigung mit Fachlexik, Umgangssprache, Nomen-Verb-Verbindungen. Sie entwickeln grundlegende Kompetenzen, da diese Mittel nicht nur in der schriftlichen, sondern auch in der mündlichen Kommunikation eine wichtige Rolle spielen.

LITERATUR

Bausch, Karl-Richard (1991): Vier allgemeine Thesen zum Textbegriff im fremdsprachlichen Lem- und Lehrprozess. In: Bausch, K.-H./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer, 7-14.

Blei, Dagmar (1991): Zur Funktion von Textsorten in der Lehrerfortbildung. In: Bausch, K.- H./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer, 21 -27.

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3. Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

Krause, Wolf-Dieter (2003): Vom Text zum Text: Textlinguistische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts (DaF). In: Deutsche Sprache 3 I, 334-350.

Krumm, Hans-Jürgen (1991): Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Bausch, K.-H./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hg.): Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Brockmeyer, 97-103.

Möhle, Dorothea (1990): Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als fächerübergreifende Komponente sprachlicher Bildung. In: Hellwig, K. (Hg.): Textdidaktik für den Fremdsprachenunterricht- isoliert oder integriert? Tübingen: Narr, 45-59.

Stein, Stephan (2004): Texte, Textsorten und Textvernetzung. Über den Nutzen der Textlinguistik (nicht nur) für die Fremdsprachendidaktik. In: Lüger, H.-H./ Rothenhäusler, R. (Hg.): Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Beitrage zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 7), 171-222.

БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИПО ВОКАЛНО ИЗКУСТВО

BULGARIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS OF VOCAL STUDIES AND OPERA

Д-р Бонка Василева
Национална музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“, София

Abstract: The article presents the first text book for Bulgarian as a foreign language, created for Students of Vocal Studies and Opera at the National Academy of Music, Sofia, Bulgaria.

According to the concept of work, guiding is the communicative principle. The thematic and grammatical progression and the overall organization of the lessons is defined according to it. The topics included in the textbook are related to the life of the students in the Academy, their communication during the rehearsal process as well as to the subjects they stidy. In order to cover a wider range of communicative situations and to differentiate the work during the lesson, various types of texts are included/used - adapted, authentic, specially composed and designed for the aims of the lessons; dialogical and monologic. The grammatical progression is subordinate to the thematic one and follows it, giving priority to morphology, syntax, lexical semantics and word formation. Linguistic phenomena are presented systematically in specially designed tables. When working with specialized music-related texts, a special methodology is applied where the work with the dictionary becomes part of the lesson. The principle of authenticity and timeliness is consistently applied.

Key words: Bulgarian as a foreign language, textbook, Vocal Studies and Opera, goals, principles, methods.

Обучение по български език на чуждестранни студенти от Националната музикална академия в София се води вече повече от двадесет години. Увеличаването на броя на студентите през последните години и разширяването на географската карта на страните, от които те идват, наложи необходимостта от учебно пособие за специализирано изучаване на българския език. Такова беше създадено в края на 2019 година. То е направено в два варианта – за студенти по вокално изкуство (вж. Василева, 2019) и за студенти инструменталисти от първи курс. Една част от темите в двете книги са еднакви, но са разработени за различен брой часове, според предвидените в учебния план. Граматичната прогресия във всяко от учебните помагала обаче следва своя логика.

Обект на описание на настоящата статия е първият учебник – *Български език за чуждестранни студенти по вокално изкуство*,

който приемаме за основен. Той е предназначен за специализирано изучаване на българския език от студентите в първи курс във Вокален факултет на Националната музикална академия в София. Това е първи опит за систематизирано представяне и изучаване на българския език като чужд пред тази аудитория.

I. Цели и принципи.

Главна цел на учебника е повишаване на **комуникативната компетентност** по български език на чуждестранните студенти и въвеждането им в специализираната музикална лексика и езиковите особености на музикалния език.

Поради липсата на специализирани изследвания за езика на музикалните текстове и на музикантите, се следва специално разработена **концепция,** според която се определят типични за студентите *комуникативни ситуации* от общуването им по време на учебния и репетиционния процес и учебни *текстове, съдържателно свързани с изучаваните в първи курс дисциплини*. Определят се **12 основни теми,** които се разработват в **35 урока**. По всяка от темите въз основа на избраните текстове се извежда високо честотна лексика. В речниците към уроците са включени **1016 думи** и **83 израза** и **сложни наименования** от типа: певческа стойка, инструментална пиеса, струнен квартет и др. Тази лексика става основа на създадения също за първи път *Учебен българо-английско-китайски речник за студенти по музикално и танцово изкуство.*

Изхожда се от разбирането, че учебният процес по български език има задачата да подпомага студентите по вокално изкуство в следването им на български език, да разширява знанията им и да развива уменията им по отношение на:

- ***езиковата им компетентност*** – да допълва знанията на учещите за системата и структурата на българския език, за основни лингвистични явления, използвани в процеса на комуникация;
- ***лексикалната компетентност*** – да включва лексика, която улеснява общуването в репетиционния процес – специфични термини, използвани в методиката на преподаването по време на репетициите и по другите учебни дисциплини, както и специализирана лексика, използвана в текстовете на музикалния научен стил;
- ***социокултурната компетентност*** – да подпомага социокултурната адаптация на студентите, като им предоставя знания за организацията на учебния процес в Академията, за извънакадемичния музикален живот, за

постиженията на българското певческо изкуство, за основни български исторически и културни реалии, за ценности и вярвания на българите, отразени в езика и др.

Учебникът е насочен към формиране у студентите на умения за използване на езика – умение за четене и разбиране на специализирани музикални текстове, умение за участие в комуникативни ситуации, свързани с учебния и репетиционния процес, и изпълняване (устно или писмено) на различни комуникативни задачи от всекидневното общуване в Академията. Затова и водещ при избора и организацията на учебното съдържание е **комуникативният принцип**. Той се проявява в избора на тематична и на граматична прогресия, както и в цялостната проекция на работата в урока.

При подбора на темите, текстовете и учебните задачи се следват **принципите** за *системност и последователност, достъпност, истинност, актуалност, практическа полезност, свързаност с* опита – принципи, издигнати още от Ян Амос Коменски в неговата *Велика дидактика* (вж. Коменски, 1939).

II. Темите са подбрани според актуални за студентите комуникативни ситуации, свързани с живота им в Академията – академичен и концертен, и с изучавани учебни дисциплини. Те са съответно:

1. Общуването с преподавателите и общуването по административни и организационни въпроси.	*1. Академията;* *2. Сесия, изпити, ваканция.*
2. Академичното общуване, комуникацията по време на репетиционния процес, извънакадемичната професионална дейност.	*1. В репетиционната зала;* *2. На опера;* *3. Певческите гласове.*
3. Изучаваните дисциплини – история на музиката, фонология, теория на музикалните елементи и др.	*1. Периоди в музикалното изкуство на Европа;* *2. Грижа за гласа на певеца;* *3. Езикът на музиката;* *4. Музиката през Средновековието и Ренесанса;* *5. Възникване на операта в Европа;* *6. Музикалният Барок;* *7. Класицизмът в музиката на Европа.*

III. Текстовете са:

- ***специално съставени*** – за упражняване на определено лингвистично явление или за предлагане на речев модел за комуникативно поведение в избрани комуникативни ситуации. Най-често това са диалози – *Бояна и Мила; В двора на НМА; В библиотеката*; *Покана за концерт* и др.; или наративни текстове, целящи да подпомогнат разбирането на специализираните текстове: *Дворецът Естерхази*; *Историята на симфония No 45 във фа-диез минор; Придворният композитор* и др.*;*
- ***адаптирани*** – текстове, илюстриращи някакво музикално явление, разказващи за процес в музикалния живот, поднасящи друг интересен за студентите и свързан със специалността им проблем: *Музиката; Хигиена на гласа; Музикална система, звукоред, октавова група; Качества на тона; Метрум, размер, такт; Певческата стойка; Женските певчески гласове; Качества на певческия глас; Музиката на древността; Ренесансът в музиката на Европа; Опера серия и опера буфа* и др. Целта на работата с тези текстове е по-достъпно представяне на специализирания музикален език, включително и терминологията, запознаване с типични граматични явления и лексикални особености;
- ***автентични*** – създадени от други студенти (*Животът в Музикалната академия /Наташа, Нин/*); използвани в общуването по време на репетиционния процес (*На урок по ритмика с проф. Ив. Иванчева*, *На репетиция*); специализирани текстове, предназначени за четене с речник (*Музиката през Класицизма*); цитати от певци, композитори и др.

Такава комбинация от текстове позволява степенуване на трудността на работата с тях, а също и прилагането на диференциран подход в урока с оглед различната националност на студентите в групите.

IV. Граматичната прогресия.

Спазването на принципа на комуникативността и отчитането на спецификата на музикалните текстове, които се характеризират с лексикално многообразие, богата синонимика и дори словотворчество, предпоставя граматичната прогресия да се подчинява на тематичната, да я следва, и приоритетно място да се даде на лексикалната семантика и словообразуването. Граматичната прогресия се различава в някои

аспекти от традиционно приетата последователност за системно представяне на лингвистичните явления, тъй като изборът на граматичните теми се извършва според честотата на употреба на дадена лингвистична категория в музикалните текстове. Това обаче не изключва разположението на темите в нарастваща трудност и според логиката на съответното езиково явление. Например: *Минало страдателно причастие* се представя преди *страдателен залог на глагола*, образуван с това причастие, но предвид честотата му на употреба в музикалните текстове, то се дава преди *минало неопределено време*. Първо се представя п*реизказването на глаголи от минало свършено време* от говорещото лице, а след това *минало неопределено време*. *Свършен и несвършен вид на глагола* не се отделят в специална тема, а се изучават във връзка с употребата на *минало свършено време* и др.п.

Граматичните явления в българския език се описват с опора примери от специализираната музикална лексика или с лексика от комуникативни ситуации от речевото обкръжение на студентите музиканти, а предлаганите упражнения представят типични граматични особености на текстовете от музикалния научен стил, както и характерни за тях словообразователни модели.

Друга характерна особеност е, че лингвистичните явления се представят ***цялостно,*** с ***най-типичните им характеристики*** и ***употреба***. Стремежът е там, където е възможно, информацията да не се дава на части, а да се създава обща картина за езиковата система. Това е възможно най-често при допълване на знанията за вече изучавани явления. Например, в урока за *минало свършено време* се представя формообразуването на 3 разреда от 1 спрежение (чета, тръгна, живея), 3 разреда от 2 спрежение (свиря, вървя, мълча) и два от трето спрежение (слушам, отговарям), което дава възможност за включване в комуникативните упражнения на избраните глаголи с по-висока честота на употреба, а не само на глаголи от определен разред.

За системното описание на българската граматика в края на курса са приложени **таблици** за основните лингвистични явления в българския език, включени в учебника, които сами по себе си също имат самостоятелен „живот“ и практическа полза и биха могли да се използват като граматична справка. В тях е приложена логическа подредба на информацията, която изисква използването на различни мисловни операции – анализ, съпоставка, синтез, оценка. Похват, който демонстрира същността на явлението, подпомага разбирането и позволява самостоятелна работа от страна на студента.

Някои от лингвистичните теми повтарят, систематизират, обобщават овладени по-рано (на по-ниско езиково равнище) правила и явления, но с нова за учещите, специализирана лексика (например образуване на форми за членуване на прилагателните имена, членуване на именни словосъчетания с два, три или повече компонента, употреба на съгласувано и на несъгласувано определение, положителна и отрицателна форма за бъдеще време и др.). Изборът на това решение има няколко основания – студентите са учили български език на различни места, по различна методика, нивото на овладяване на езика е различно и поради националната им принадлежност. Повторението и обобщаването по нов за тях начин на познати лингвистични правила помага и за по-плавния преход от познатото към новото знание.

V. Уроците по български език като чужд в Академията имат за цел да бъдат среда, допълваща речевото обкръжение на студентите и подкрепяща ги в овладяването на езика. Затова учебното съдържание подпомага разбирането и осмислянето на ситуации от речевото обкръжение, а по време на учебния процес се предвиждат дейности, осигуряващи мисловна активност и действеност – употреба на езика, което има за краен резултат и повишаване на увереността на студента в собствените речеви умения. При представяне на лингвистичното явление и при формиране на умения за употребата му, в уроците в учебника се прилага ***методика,*** която се опира на критическото мислене[3] на учещите. Предвиждат се дейности, изискващи: откриване на общи и специфични признаци и проявления на изучаваните лингвистични явления; анализ и оценка на речева употреба; използване на стратегии за запаметяване на новата лексика; свързване на новата информация с личния опит, включването ú в собствената „картина на света“ и др.

В урочната статия лингвистичното явление се представя в таблица или със схема. Това дава възможност на студентите сами да достигнат до логиката на съответното явление чрез анализ, съпоставка и синтез на подадената информация. Така – без да е дадена с думи, дефиницията може да бъде „разчетена“ и разбрана от учещия. Там,

[3] Взети са под внимание дефинициите за критическо мислене като „процес на оценка или категоризация в термини на по-рано придобити базови знания” (Ръсел, цит. по Д′Анжело, 171: 6); „механизъм на сравняване, който влиза в структурата на мисловния акт, а също и механизъм на съпоставяне на собственото поведение с нормите, ценностите, оценките на другите” (Шамис, 2005: 16); нагласи /attitude/ + знания + навици за мислене” (Халперн, 2000: 46).

където този начин на описване не е достатъчно пълен, се добавят и кратки словесни обяснения. Така на практика цялата информация достига до студента и е възможно учебникът да бъде използван пълноценно от него и при самостоятелна работа. Упражненията дават възможност за затвърждаване на разбирането и насочват вниманието към възможни грешки в употребата. Всички упражнения изискват активна мисловна дейност – сравнение, анализ, синтез, оценка, което осигурява разбирането и улеснява запаметяването.

Във всеки от уроците са предвидени дейности за развиване на уменията за четене, слушане, говорене (диалог, монолог), писане (съобщение, диалог, описание, есе и др.). Самите уроци са кратки, с един или два основни акцента – граматичен, два граматични или граматичен и лексикален, което ясно задава пред студента целите на урока и дейностите за постигането им, улеснява възприемането и запаметяването на новата информация, формира конкретни умения.

Поради сложността на музикалния език, е разработена специална методика за ***работа с текстовете***. Основната трудност при тях идва от богатството на използваната лексика – с преобладаваща номинативност, широко използване на синонимията с цел да се предаде по-точно сложността на усещанията и внушенията на музиката, метафорична употреба на думи и изрази, на термини и др. Често при работа с неадаптирани специализирани текстове (или дори с адаптирани такива) голяма част от лексиката е нова за студентите, което налага активното включване на *речника* в урока. Той обикновено стои веднага след текста, а не в края на урочната единица. Често към него има и задачи за съставяне на изречения с някои от думите. На места се използва *картинен речник*.

Възприемането на текстовете се подпомага от *въпроси* към тях за глобално и за детайлно разбиране на съдържанието, изискващи отворен, а не алтернативен отговор, а също и задачи за самостоятелно формулиране на въпроси (със/ без зададена въпросителна дума), за попълване на думи от диалогичен в монологичен текст, за устно предаване на съдържанието на текста и др.п. Всяко включено в урока изображение (снимка, картина) също цели улесняване на разбирането.

VI. Уменията за слушане са също важен компонент от комуникативната компетентност. В процес на подготовка е „озвучаването“ на всички текстове от учебника от студенти по актьорско майсторство. В концепцията за работата с тези текстове се предвижда четенето им в по-бавно темпо и със скоростта на разговорната реч. Възможността за многократното им прослушване

ще улесни учещите в разбирането на устната реч. Във втората част на учебника са включени и кратки, но автентични текстове за слушане, което цели да усили интереса и съответно мотивацията за разбиране, и също следва линията на автентичност и практическа полезност. Например: *интервю с проф. Ив. Нинова; интервю с Камен Чанев*.

Проблем при работата със специализираните учебни текстове е стеснената възможност за овладяване на реални комуникативни умения за използване на лексиката в тях (вж. Василева, 2019[I]). Съдържанието им позволява задаване само на ограничен брой комуникативни въпроси или ситуации, недостатъчни за формиране на навици за общуване (1) поради недостатъчната информираност на студентите по тях – учебният текст представя само един или ограничен брой въпроси или идеи по темата, и (2) поради недостатъчния обем овладяна от учещия лексика, което е пречка за него да изрази мисълта си. Затова напредването в езика само с работата върху специализирани теми е трудно видимо за студента. Той овладява определен запас от думи, изрази, запознава се с нови идеи, свързани с учебното съдържание, но остава далече от реално участие в комуникация по професионалните теми. Поради тази причина, като стъпка към крайната цел, там, където е възможно, се търсят теми и лексика от всекидневната комуникация, свързани със съответните проблеми, и се предлагат комуникативни задачи по тях.

Във всеки от уроците присъстват рубриките „*Разкажете*“ и „*Напишете*“. Задачите в тях целят упражняване на лексиката и граматиката от съответния урок и са свързани с реални за студентите комуникативни ситуации, включват актуални музикални събития и личности (Веселина Кацарова, Вадим Репин, турне на Софийската опера в Япония и др). Тази достоверност и автентичност ги прави полезни за речевата практика на студентите.

Всеки от уроците е апробиран най-малко с две учебни групи. Досега учебникът като цяло има одобрението на студентите, но резултатността на работата с него предстои да бъде обстойно наблюдавана и изследвана през следващите няколко години.

Учебникът „Български език за чуждестранни студенти по вокално изкуство“ е първи опит за системно специализирано изучаване на българския език от тази специализирана аудитория. Той се основава на *традицията* в чуждоезиковата ни методика – по отношение на описанието и тренирането на лингвистичните явления и представянето им с техните най-характерни особености, и на съвременните идеи за *комуникативност* в обучението – с включването на речеви задачи, които целят развиване на умения за участие в реални

за студентите комуникативни ситуации, въпроси за говорене и за писане.

Като специфични характеристики на учебника може да се определят: структурирането на граматичната прогресия; подборът на темите и текстовете към тях; проблемното поднасяне на граматиката и работата с текстове за четене и слушане; последователното използване в урока на задачи, изискващи упражняване не само на логическо, но и на критическо и творческо мислене.

Нашата надежда е, че учебникът притежава качества на иновативно научно-практическо пособие, което има потенциал за развиване и допълване на учебникарската традиция у нас в преподаването на български език като чужд и е добра основа за по-нататъшно развитие на специализираното обучение по български език на чуждестранните студенти музиканти.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Василева, Б. (2019) Български език за чуждестранни студенти по вокално изкуство – първи курс. НМА „Проф. Панчо Владигеров“. София, 2019.199 с.

Василева, Б. (2019)[I] Работа со специализированными музыкальными текстами на уроках болгарского языка как иностранного студентов-музыкантов. В сборник: „Актуалные проблемы современного языкознания и методики преподавания языка. Сборник материалов международной научной-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения профессора Ивана Александровича Фигуровского. Елец, 2019. с.460-467.

Коменски Я.А. (1939) Ян Амос Коменский – том I Великая дидактика. Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. 1939 год.

Халперн, Д. (2000) Психология критического мышления, Санкт-Петербург, 2000.

Шамис, В.А. (2005) Развитие критического мышления младших школьников (На материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения). Диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук, Казан, 2005.

D′Angelo E. (1971) The Teaching of critical thinking. Amsterdam. Gruner. 1971:6.

Данни на автора
България, София, 1505
Бул. „Евлоги и Христо Георгиеви“ 94
НМА „Проф. Панчо Владигеров“
+359 8989 95 820, bvassileva@abv.bg
д-р Бонка Василева

ЗА ЕДИН ОТ „КРИТИЧНИТЕ“ ПАСИВНИ КОМПОНЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО НА ЧУЖДЕНЦИ – СЛУШАНЕТО –ПОДПОМАГАНЕТО МУ ЧРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЯ НА ПОМАГАЛО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ ПО ДЕНТАЛНА МЕДИЦИНА

ABOUT ONE OF THE “CRITICAL” PASSIVE COMPONENTS OF EDUCATION OF FOREIGNERS - LISTENING – AND ITS IMPOVEMENTS TROUGH THE IMPLEMENTATION OF REFERENCE BOOK ON BULGARIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS IN DENTAL MEDICINE

Асоциран професор (РАМ – Казахстан), преподавател,
Димитрия Желязкова, *Медицински университет – Пловдив*

Abstract: The work with foreign students majoring “Dental Medicine” at the Medical University – Plovdiv, whose education is carried out in English language, lead to the idea to improve one of the “critical” passive components of the education – listening. The reference book comprises of the experience already tested to focus on the acquisition of knowledge and skills through the passive component of learning - listening.

During the academic year 2018/2019, audio recordings of each lesson unit were tested. Auditorium tested selection of thematically appropriate texts for listening was also performed. The audio recordings were created in 192 kbps wav format, distributed separately from the digital carrier (USB flash drive), which would make it easier for students and educators to use up-to-date computers and laptops already available without a floppy disk drive.

The purpose of working with the illustrated audio files is to assist the acquisition of terminology and common vocabulary through a series of 'training' lessons, in which the main textbook of the major and the presented reference book are synchronized, but also provide individual opportunities for English speaking foreigners to understand more on more aspects of their professional field. Everything in the reference book is aimed directly to the dental practice of the future specialist.

Key words: foreign students majoring “Dental Medicine”, listening, the audio recordings, English language

Помагалото по български език за чуждестранни студенти по дентална медицина в българо-английски вариант с автор моя милост идва в помощ на обучението на студентите стоматолози и се появява на книжния пазар след *Учебника по български език за чуждестранни студенти по дентална медицина* (с авторски колектив Димитрия Желязкова и Наталия Янкова), с рецензенти: ст. пр. Йорданка Стефанова (Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов – Варна) и доц. д-р Петя Бъркалова (Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“).

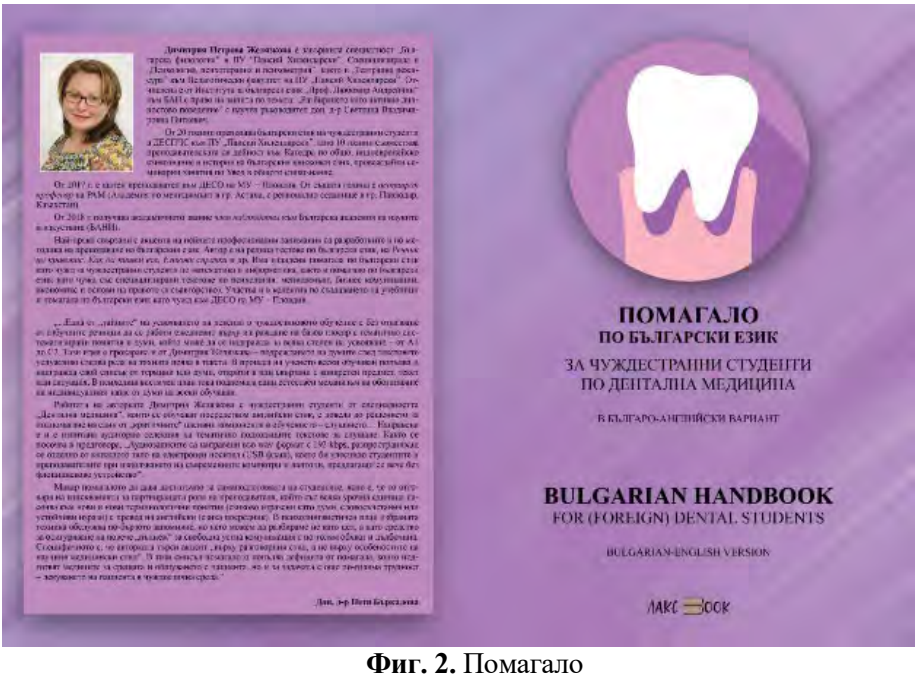
Конкретното предназначение на комплекта учебник – помагало е да послужи в учебния процес за студенти чужденци от специалността „Дентална медицина”, втори семестър на втори курс. Базовото ниво на студентите от предходните три семестъра е В1. Процесът на обучение е насочен към разширяване и обогатяване на знанията в областта на специализираната лексика по дентална медицина.

В създадения учебен ресурс учебник − помагало основната методологическа концепция е да се работи с английския като език посредник. Идеята е прагматична – специалността се изучава предимно от чуждестранни „англоезични студенти“ (не непременно с матерен английски) и това определя структурата на всяка урочна единица и представянето на текста на английски език, както и работа с двуезичен речник, който изяснява понятията в контекста им. „Студентите могат да сравняват и сами да правят изводи и аналогии за структурата на езика, а възникналите въпроси трябва ясно да се формулират към преподавателя“ (Желязкова, 2019:3). Преводните текстове в помагалото са вече апробирани в студентската езикова практика, което гарантира успешното им прилагане и занапред в учебния процес.

Онагледяване на учебен ресурс Учебник – Помагало (Фиг. 1 и Фиг. 2):



Фиг. 1. Учебник



Фиг. 2. Помагало

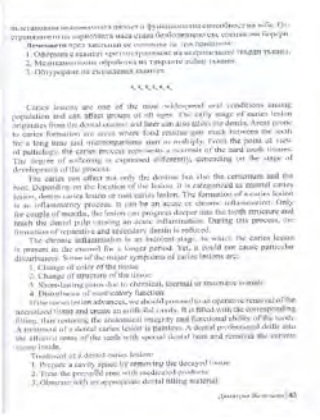
През 2018/2019 академична година бяха апробирани аудиозаписи на всяка урочна единица от горепосочения учебник. Аудиозаписите са направени във wav формат с 192 kbps, разпространяващ се отделно от книжното тяло на електронен носител (USB флаш), което улеснява студентите и преподавателите при използването на съвременните компютри и лаптопи, предлагащи се вече без флопидисково устройство.

Онагледените звукови файлове чрез писмен превод на лексиката и на цялостния урок спомагат на англоговорещите чужденци да разберат и да усвоят по-лесно изучавания специализиран текст от денталната практика, от една страна, а от друга – улесняват преподавателя, като още по време на слушането на урочната единица се въвеждат и конкретни езикови конструкции и думи с превод, което дава приоритет за бързото им запомняне и плавно преминаване към устна комуникация с акцент върху разговорния стил, а не върху особеностите на научния медицински стил. Подреждането им в речник не е по азбучен ред, а по реда на тяхната поява в текста (Фиг. 3). Някои се повтарят с цел по-лесното им запомняне.



Фиг. 3. Двуезичен речник по реда на появата на думите в текста

Отделните думи и конструкции са преведени с оглед на контекста, поради което възниква и необходимостта от цялостен превод на текста от урока (Фиг.4). Целта е подготовката за успешна комуникация с пациенти в българска езикова среда.



Фиг. 4. Онагледени звукови файлове с цялостен превод на урочната единица

Темите се подреждат в реда на появата им в *Учебника* и повтарят тематичното съдържание на *Учебника* (Фиг.5), чийто подбор е съобразен изцяло с цялостния учебен план на специалността. Темите са разнообразни: *Гингивит*, *Млечни зъби, Зъби, Части на човешкото тяло – преговор*, последван от комуникативен практикум *Устройство на зъба*; раздел с темите *Страх от зъболекар*, *Стоматологично отношение, Зъбен камък*, последван от комуникативен практикум *Кажете какво ви е?*; раздел с темите *Слюнката, Хиперстезия*, *Бруксизъм*, който завършва с комуникативен практикум на тема *Зъбен кариес*; приложение. В приложението се съдържат непреведени текстове с новини от професионалната област за връзката между зъбната патология и други заболявания, за аспекти на съвременната микробиология, свързани с денталната практика (Фиг. 6). Включени са и диалози между стоматолог и пациент на български език под формата на комуникативен практикум (Фиг. 7).


Димитрина Желязкова Натали

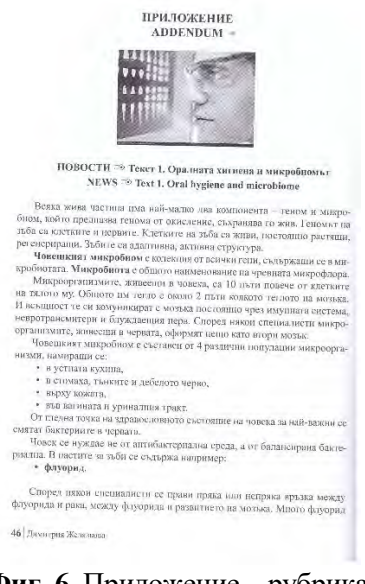
КОМУНИКАТИВЕН ПРАКТИКУМ

ТЕМА – ЗЪБЕН КАРИЕС

1.🕮 Прочетете текста и попълнете таблицата със съответната информация:

Зъбният кариес е най-разпространеното заболяване сред населението на Земята. Различните степени от...

Фиг. 5. Повторение на тематичното съдържание на учебника


ПРИЛОЖЕНИЕ
ADDENDUM

НОВОСТИ ☞ Текст 1. Оралната хигиена и микробиомът
NEWS ☞ Text 1. Oral hygiene and microbiome

Всяка жива частица има най-малко два компонента – геном и микробиом, който предпазва генома от окисление, съдържана го жив. Геномът на зъба са клетките и нервите. Клетките на зъба са живи, постоянно растящи, регенерирани. Зъбите са адаптивна, активна структура.

Човешкият микробиом е колекция от всички гени, съдържащи се в микробиотата. **Микробиота** е общото наименование на чревната микрофлора.

Микроорганизмите, живеещи в човека, са 10 пъти повече от клетките на тялото му. Общото им тегло е около 2 пъти колкото теглото на мозъка. И всъщност те си комуникират с мозъка постоянно чрез имунната система, невротрансмитери и блуждаещия нерв. Според някои специалисти микроорганизмите, живеещи в черната, оформят цяло като втори мозък.

Човешкият микробиом е съставен от 4 различни популации микроорганизми, намиращи се:

- в устната кухина,
- в стомаха, тънките и дебелото черво,
- върху кожата,
- във влагалищния и уринарния тракт.

От гледна точка на здравословното състояние на човека за най-важни се смятат бактериите в черната.

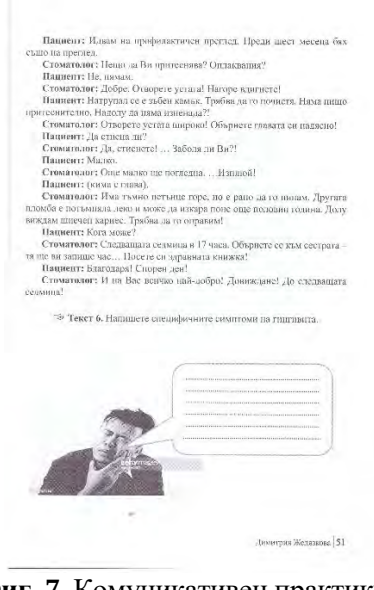
Човек се нуждае не от антибактериална среда, а от балансирана бактериална. В пастите за зъби се съдържа например:

- **флуорид.**

Според някои специалисти се прави пряка или непряка връзка между флуорида и рака, между флуорида и развитието на мозъка. Много флуорид

46 | Димитрина Желязкова

Фиг. 6. Приложение – рубрика „Новости“


Пациент: Идвам на профилактичен преглед. Преди шест месеца бях само на преглед.

Стоматолог: Нещо да Ви притеснява? Оплаквания?

Пациент: Не, нямам.

Стоматолог: Добре. Отворете устата! Нагоре кригите!

Пациент: Натрупал се е зъбен камък. Трябва да го почистя. Няма нищо притеснително. Надолу да няма изненади?!

Стоматолог: Отворете устата широко! Обърнете главата си надясно!

Пациент: Да стисна ли?

Стоматолог: Да, стиснете! ... Заболя ли Ви?!

Пациент: Малко.

Стоматолог: Още малко ще потърпи. ... Изплюй!

Пациент: (кима с глава).

Стоматолог: Има тъмно петънце горе, но е рано да го пипам. Другата пломба е пропиляла лепо и може да изпаря горе още половин година. Долу виждам шничеч кариес. Трябва да го отгравим!

Пациент: Кога може?

Стоматолог: Следващата седмица в 17 часа. Обърнете се към сестрата – тя ще ви запише час... После си здравната книжка!

Пациент: Благодаря! Спорен ден!

Стоматолог: И на Вас всичко най-добро! Довиждане! До следващата седмица!

☞ Текст 6. Напишете специфичните симптоми на гингивита...

Димитрина Желязкова | 51

Фиг. 7. Комуникативен практикум

Въведен е единен формат на всяка урочна единица: текст на български по зададената тема, превод на текста на английски и раздел за практикум върху превода и разбирането на текста.

Съдържанието конкретно включва предговор (стр. 3–5); раздел с темите: *Гингивит*, *Млечни зъби, Зъби, Части на човешкото тяло – преговор*, последван от комуникативен практикум *Устройство на зъба* (стр. 5–16); раздел с темите *Страх от зъболекар*, *Стоматологично отношение, Зъбен камък* , последван от

комуникативен практикум *Кажете какво ви е?* (стр. 17–28); раздел с темите *Слюнката, Хиперстезия*, *Бруксизъм*, който завършва с комуникативен практикум на тема *Зъбен кариес* (стр. 29–45); приложение (46–56).

Въведените езикови ресурси са предимно лексикални и са създадени да гарантират развитието на основните речеви умения за слушане и говорене. Присъстват общо 494 нови думи и словосъчетания. Тематичното съдържание на учебника включва 14 теми, но *Помагалото* покрива предвидените по учебен план 13 теми, тъй като общият брой от 15 учебни седмици обема две седмици както за презентационно изпитване, така и за тестово изпитване.

Една от „тайните“ на усвояването на лексика в чуждоезиковото обучение е да се работи ежедневно върху изграждане на базов глосар с тематично систематизирани понятия и думи, който може да се надгражда за всяка степен на усвояване – от A1 до C2. Тази идея е прокарана и в *Помагалото* – подреждането на думите след текстовете услужливо следва реда на тяхната поява в текста. В процеса на ученето всеки обучаван попълва и надгражда свой списък от термини или думи, открити в или свързани с конкретен предмет, текст или ситуация. В психолингвистичен план това подпомага един естествен механизъм на обогатяване на индивидуалния запас от думи на всеки обучаван.

Комуникацията е превърната в ключов образователен инструмент на помагалото, който води към търсения образователен резултат – комуникативните умения на студентите стоматолози да се развиват, затвърдяват и усъвършенстват.

Както и в учебника, така и в помагалото е използван елегантен подход за създаване на толерантна и приятелска атмосфера в процеса на обучението. Съдържанието на *Помагалото* отново, както и *Учебникът*, е подкрепено от картини, емотикони, символи, снимки и схеми, които правят процеса на обучение привлекателен.

За подпомагане на един от „критичните“ пасивни компоненти в обучението – слушането е изпитана аудиторно селекция на тематично подходящите текстове за слушане с цел онагледените звукови файлове да подпомогнат усвояването на терминологичната и общоупотребимата лексика чрез серия „тренировъчни“ уроци, при които основният учебник и представеното помагало се синхронизират, но и дават индивидуални възможности на англоговорещите чужденци да се доближат с повече разбиране до повече аспекти на

професионалната си сфера. Всичко в помагалото е насочено директно към самата дентална практика на бъдещия специалист. Включени са и картинки, по които трябва да се пишат диалози (Фиг. 8), тъй като „това не е сложна, но изключително продуктивна техника“ (Хаджиева, 2020:137). Също така се провокира и разпределението на роли, към които студентите проявяват голям интерес (Хаджиева, 2020:218):



Фиг. 8. Продуктивна техника за подобряване на говоренето

Макар помагалото да дава достатъчно за самоподготовката на студентите, ясно е, че то отговаря на изискванията за партниращата роля на преподавателя, който с всяка урочна единица насочва към нови и нови терминологични понятия (езиково изразени като думи, словосъчетания или устойчиви изрази) с превод на английски (езика посредник). В психолингвистичен план избраната техника обслужва по-бързото запомняне, но него можем да разбираме не като цел, а като средство за осигуряване на повече „пълнеж“ за свободна устна комуникация с по-голяма дълбочина.

По думите на рецензента доц. д-р Петя Бъркалова „Специфичното е, че авторката търси акцент „върху разговорния стил, а не върху особеностите на научния медицински стил“. В този смисъл помагалото попълва дефицита от помагала, които подготвят медиците за срещата и общуването с пациента, но и за задачата с още по-голяма трудност – лекуването на пациента в чуждоезична среда...

В настоящото помагало с автор Д. Желязкова личат чертите на пилотните учебни материали в областта на българския език като чужд,

преподаван чрез посредничество на английски. Тези материали заслужават задълбочен дебат в професионалната общност. Потвърждавам отново, че подобни издания, ориентирани към „англоезични студенти“, са все още рядкост между учебниците по български език за чужденци и стават все по-конкурентни на книжния пазар.“

Трябва да подчертаем и това, че *Помагалото* се използва ефективно и в електронна среда, тъй като онагледените звукови файлове биха могли само да бъдат слушани в електронна платформа на обучение. През втори семестър на академичната 2019/2020 година част от чуждестранните студенти, които бързо напуснаха страната в условия на пандемия, се оказаха без учебни помагала. Достъпът до тях се осъществи чрез електронната платформа на MS Office 365 в SharePoint, където безпроблемно обучаващите се можеха да слушат звуковите файлове и да си записват необходимия базов глосар. Това е факт с изключителна полезност и улеснение за преподавателя, който подготвя медиците по дентална медицина както за комуникация с пациента, така и за лечението му в чуждоезикова среда; няма да бъде пресилено да кажем, че подобен подход проправя път и на телемедицината.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Борисова, Аспазия и Снежина Кьосева-Владимирова (2003). *Български език за чужденци. Прагови тестове. Книга за самостоятелни упражнения*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“. ДЕО. Изд. „Д-р Ив. Богоров“, С. 112.

Желязкова, Димитрия и Наталия Янкова (2018). *Учебник по български език за чуждестранни студенти по дентална медицина. Трето преработено и допълнено издание*, Пловдив: Лакс Бук, С. 200.

Желязкова, Димитрия и Наталия Янкова (2017). *Помагало по български език като чужд за студенти по дентална медицина. Първо издание*, Пловдив: Димитрия Желязкова, С. 157.

Желязкова, Димитрия и Наталия Янкова (2017). *Помагало по български език като чужд за студенти по дентална медицина. Второ допълнено издание*, Пловдив: Лакс Бук, С. 158.

Желязкова, Димитрия (2019). *Помагало по български език за чуждестранни студенти по дентална медицина в българо-английски вариант. Bulgarian handbook for (foreign) dental students*, Пловдив: Лакс Бук, С. 58.

Стефанова, Йорданка. (2009). *Български език за чуждестранни студенти по дентална медицина,* Варна: ИК „Стено“.

Стефанова, Йорданка. (2015). *Терминология и комуникация в денталната практика,* Варна: ИК „Стено“.

Хаджиева, Елена и Рени Манова, Веселина Шушлина, Венера Байчева (2018). *Днес за какво ще си говорим? Български език като чужд*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, С. 184.

Хаджиева, Елена и Рени Манова, и Веселина Шушлина (2020). *Иновативни практики в чуждоезиковото обучение. Български език като чужд*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, С. 184.

Хаджиева, Елена и Рени Манова, и Веселина Шушлина (2020). *Типове грешки при създаване и превод на текст. Български език като чужд*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, С. 240.

Тест за диагностициране на нивото на владеене на български език като чужд чрез разбиране при слушане (2019, May 02). Retrieved from http://www.deo.uni-sofia.bg/bg/testing/tests.

Данни за автора:
Служебен адрес:
4000 Пловдив,
бул. „Васил Априлов“ 15 А
Телефон: 0888 720879
E-mail: erje33@hotmail.com
Dimitriya.Zhelyazkova@mu-plovdiv.bg

WIKIPEDIA AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR DEVELOPING TRANSLATION, WRITING AND EDITING SKILLS

Zhenya Gundasheva
Department of Social Sciences and Language Training,
Trakia University, Stara Zagora

Abstract: Wikipedia is a popular source of encyclopedic knowledge and has been evolving continually to create a growing community of contributors on a global scale. The platform offers interesting opportunities for ESAP learners and instructors in terms of developing language skills, and digital literacy through autonomous learning. The aim of the study is to show how the resources and the digital environment of Wikipedia can provide much insight into the pedagogy of building the writing skills of foreign language learners.

Translation, writing and editing are often complex activities and occur within the composition of a single article. Translating a page on Wikipedia, adding relevant content and adapting the information for local readers are less demanding than creating content from scratch, yet they represent a valuable training ground for non-native speakers. Translated articles are easier to edit, and they are a digital resource open to regular changes and corrections. Teaching writing skills through Wikipedia helps develop learners' abilities to make a draft, plan and do research, take notes at the preparatory stage, and later summarize and paraphrase by adopting a neutral point of view consistent with Wikipedia's writing style. General writing and translation skills are also combined with specific academic writing skills such as the use of scientific terminology, defining concepts, describing processes, structure and procedures, writing grammatically and lexically correct explanations and instructions, and adding proper citations. Editing an article is also a challenging activity which includes verifying sources, adding links and references, images and definitions from the related Wiki tools. Volunteers (such as native speakers) can improve the language of the article through making corrections in real time which can be highly useful for foreign learners.

Practicing these skills as part of ESAP training at tertiary level can become an essential addition to the educational process and serve as a basis for further academic development.

Key words: Wikipedia, ESAP, translation, editing, and writing skills

Introduction

Some of the most fundamental reasons for writing revolve around answering communicative, professional, developmental and educational needs. Wikipedia adds an idealistic touch to these as its philosophy is expressed through delivering free online content based on reliable sources

for the benefit of readers and authors worldwide in more than 262 languages. Some of the merits of writers actively contributing to Wikipedia also include an unbiased (neutral) point of view and detailed referencing of various citations and periphrases obtained in the long and tedious process of composition.

Wikipedia is also the largest source of encyclopedic knowledge at present with more than forty million articles (~250,000 in Bulgarian) in practically all written languages of the world. Perhaps the most important shift in making knowledge available is the transition from passive readership to active contribution to global knowledge – a shift that has embraced the efforts and brainpower of millions of volunteers and organizations. The technical ease with which articles are created and edited has facilitated the growth of the project which nowadays reaches not only individual editors, but also academic institutions, libraries, archives, preservation facilities, even public spaces – monuments, museums, galleries, natural resources, and zoos (visitors to Sofia Zoo are referred to the Wikipedia article by a QR code placed on the cage of the animal). Using Wikipedia for commercial or political purposes is strictly forbidden, and so is vandalism directed towards other writers and editors. Even though the platform is open to all who register, administrators and other writers protect the space by eliminating inaccuracies, biased and promotional content and opinionated texts. The other most cited principle of Wikipedia is the "disownment" of a writer's work which has led to interpretations on the democratic, or rather anarchistic nature of the project (Lih, 2009).

Wikipedia in Education

Wikipedia may be used for a first-time general reference for writing assignments or projects throughout the years of life-long academic learning. It is a free resource and depends on the volunteering efforts of Wikipedia communities around the world who are generally willing to contribute, advise and revise. They are competent in the tenets of Wikipedia encyclopedic style, dedicated to improvement, and meticulous in their technical corrections that may take weeks for tweaking each article.

Participation is based on four founding principles of Wikipedia: freedom, collaboration, innovation and responsibility (Atanassova, 2008:116). Freedom to use, create and edit existing knowledge has spurned debates among the academic community on the credibility of information and the value of the writing appearing on Wikipedia. The prevalent attitude towards the free encyclopedia has been condescending and downright hostile with claims for flaws and inaccuracies leading to court trials, and students being failed for citing Wikipedia as a source in their projects and

papers (“Wikipedia”, 2020). Nevertheless, currently more and more universities around the world have appreciated the potential of the platform and instructors have included it in their work. (Evenstein, 2014)

In Bulgaria, the Wikipedia community has been very active in engaging universities, schools, libraries, museums, clubs, and volunteering organizations into the opportunities for the free sharing of resources and materials (under the Wiki Commons copyright), creating content on Wikipedia, conducting seminars and lectures and designing courses within the humanities and social sciences, through medical and technical specialties (“WEP: Bulgaria”, 2016).

Without the principle of free contribution and collaboration this would not have been possible. The collaboration principle applicable to both writing and editing an article on Wikipedia presupposes the good will input from other users for the benefit of creating a text that is consistent with the five pillars of Wikipedia writing (“Wikipedia: Five Pillars”, 2020). Collaboration often involves common work among volunteers in various countries who provide content (visual or textual) and share it with other users. The transience of an article is related to disownment of the produced writing. Often the first version is completely changed within hours or days, yet all changes are saved and, if needed, one can check the chronology of the editing process. This could be frustrating at times, but it is also a good training ground for beginning writers. The common pitfall in collaboration is vandalism which is combated by banning abusers by administrators. Nevertheless, collaboration is an important skill that can improve the dynamics and the results of a common project such as writing a Wikipedia article.

The principles of innovation and responsibility for educational purposes are related to the honesty and integrity of a writer. Wikipedia is not about presenting entirely new information. It reflects existing knowledge. It is the format and the technology which adds the innovative aspect to making this knowledge available for interested learners. There is a rule for writers on Austrian Wikipedia (and all language editions) that they should aim to use high-school level of German in their writing. The fact that Wikipedia is accessed by people of all ages necessitates a responsible tone and restraint from opinionated or abusive language.

Wikipedia has also branched into sister projects, some of which are Wiktionary – a web-based dictionary for possible definitions of lexemes in all of the represented languages on the platform, Wikibooks – a collection of collaboratively written free textbooks and annotated texts, Wikimedia Commons - a site devoted to free-knowledge multimedia, and Wikiversity - a project for the creation of free learning materials and the provision of

online learning activities. These are being used alongside Wikipedia to meet the growing demands of schools and universities. For example, the Communicating Science Campaign for 2020 includes 1.46K courses, 3.09K of created articles, 29.8K of edited articles, 2.35B views and 30434 editors ("Wiki Education Dashboard", 2020). All of these figures illustrate the active collaboration among academia, students and readers/writers who are using Wikipedia for educational purposes.

The advantages of using and writing on Wikipedia could be pedagogical, as well. Through Wikipedia students learn to write in an encyclopedic style, which is especially important for science students, to evaluate sources and to assess the validity and reliability of claims, facts and opinions, to develop academic writing skills (planning an article, doing research and writing from a sentence level to paragraph to a full text). The skills particularly important for L2 learners are improving their second language skills through feedback from instructors or native speakers, developing translation skills through translating existing articles and using Wiktionary, and becoming more autonomous in their learning. From a syllabus point of view students can also participate in a full-time course on Wikipedia, or write an assignment on a particular topic related to course content. They are evaluated and traced in the platform and by the community, and acquire technical skills for using wiki software.

English for Specific Academic Purposes (ESAP) is a methodological branch of EFL that includes the acquisition of a unique blend of professional and academic language skills at a tertiary level. Thus, students in Veterinary Science at Trakia University require training in ESAP to improve their language fluency with peers and instructors, to do assignments and function more successfully in a professional academic environment (lectures, practicals, clinics, traineeships, Erasmus exchange mobility) where English is the main medium of communication. ESAP classes usually prepare students to follow courses, study and express themselves, deliver presentations, write better papers and do research related to their particular profession. Wikipedia can be a highly useful tool for both instructors, and students who need to consult, edit, cite, translate or write for a course. The platform provides a training ground for budding and experienced professionals who can also share their knowledge in simple concise language, learn disciplined writing and participate in the dynamics of a constantly changing content. The values of the Wiki community serve teachers and learners of ESAP in supporting autonomous learning and personal initiative, interaction with the community in real time (often with other professionals and their texts), boosted by the immense satisfaction from the impact of knowledge and skills shared with a global audience.

Courses designed for online or distance learning may successfully be based on editing and writing Wikipedia articles, especially for non-native speakers who are writing in English on a subject in their professional field. Students can be monitored along the entire process of preparing, writing and editing their texts, while their assessment can be visibly and fairly executed on the basis of input, linguistic knowledge and efficiency.

Writing

Wikipedia provides possibilities that have immediate implications to foreign language learning, especially for learners at the intermediate and higher levels. For ESAP learners the need to develop skills for academic reading and writing of specific genres becomes particularly demanding with the progress of their academic career. Students are often required to write laboratory and research reports, essays, and research articles. The difference between academic writing and encyclopedic writing are numerous the features of a Wikipedia article focus on concise, jargon-free prose and the summarization of existing knowledge, while academic writing uses complex sentences, detailed support, references to academic texts and technical terminology (Tardy, 2010:14). The goals of teaching academic writing to L2 includes the acquisition of the following skills:

- writing grammatically correct sentences and accurate use of punctuation, spelling and lexis
- expressing functions such as comparing and contrasting, defining
- writing a bibliography, finding and selecting sources
- carrying out processes, such as brainstorming ideas, planning, drafting and editing
- writing texts that are appropriate within their own discipline
- using corpora to edit their writing (Charles and Pecorari, 2016:145)

The points that make a Wikipedia article differ from a report or an essay are:

- The writing is fact-based, not persuasive. Rather than making an argument, students write a description of the information about a topic, cited to reliable sources.
- Authors adopt a formal tone and basic language. Articles should be written in an easy-to-understand language (which makes it perfect for foreign language practice)
- Academic writing favors large block quotes from reputable sources, but Wikipedia's policies emphasize paraphrasing whenever possible. Quoting from sources is encouraged, but students should try to provide the context in their own words and

> only quote the truly key phrase or two from the original. ("Instructor Basics", 2018)

Apart from the requirements set by genres (of reports, theses, articles or essays) the process of encyclopedic and academic writing is essentially similar, with the exception that Wikipedia rephrases existing knowledge while academic writing aims to present original research. The depth of a thesis or a report cannot be compared to the encyclopedic presentation of facts. However, using Wikipedia as a source and as a starting point for research could potentially save a lot of time and lead to reformulating research directions and scope. Foreign learners who are writing in their second language will be treated by the same token as their native language peers. That makes the platform a useful tool for practicing writing and getting immediate feedback.

Editing

Wikipedia contributors are also called editors. They are volunteers who improve existing articles in terms of structure, language, visual content, and technical consistency. When students are introduced to Wikipedia, they enter the sandbox – a training page for learning the basics of Wiki writing. The most important skills to acquire at this stage are adding content, revising constructions and phrases, adding hyperlinks to other sites and wiki pages, organizing the structure of the article according to the recommendations and availabilities of the platform, adding visual content from Wikimedia Commons, and checking or adding footnotes and general references. There are two views into which a text is being entered – one with visual content, and another, in a more technical (programming) mode. Changes can be followed in the history of the webpage where each editor notes the corrections and the reasons why they were needed. The transparency of online interventions archived in the wikis for each article resolves arguments of style and formatting that often take place on the "battlefield" of wiki editing.

The advantages for L2 learners are that they can connect to another user's work, offer feedback and explain their decisions for editing the page in the Talk page accompanying each article. This is highly useful because it allows students to spend more time on correcting mistakes and inaccuracies and learning from other articles and users. This is essential for collaboration and for the learning process. Editing could also be used as a separate task in a Wiki-based course, it can be done for extra credit and allow students to justify their decisions and improve their argumentative skills. The following table is a summary of the basic categories of editing possible through Wikipedia.

Table 1. Category Description (Purdy, 2009:367)

Adding content	Including new words, sentences, paragraphs, or design elements (e.g., horizontal rules, images)
Deleting content	Removing existing words, sentences, paragraphs, or design elements
Organizing content	Changing the order of existing words, sentences, paragraphs, or design elements; grouping these elements into sections
Formatting content	Changing the appearance (e.g., type size, font style) of existing words, sentences, paragraphs, or design elements
Adding hyperlinks	Converting existing words or phrases to hyperlinks, adding hyperlinked words to a "see also" section
Deleting hyperlinks	Removing existing hyperlinks
Fixing hyperlinks	Redirecting misdirected hyperlinks to the correct page
Editing	Fixing typographical errors, making minor sentence-level spelling and grammar corrections

Editing and proofreading skills in any language are taught continuously, and manuals for writers and editors (e.g. Chicago Manual of Style) are available online. Wikipedia also has its own Manual of Style ("Wikipedia: Manual of Style" 2020) which has been translated and adapted for other languages as well. It includes references to style books and dictionaries, as well as rules for programmers and software developers and advanced wiki users.

Translation

Some of the best ways to use Wikipedia for language study is to translate already existing articles. As with writing and editing, it also relies on individual skill and collaborative effort. For some students, it is common practice to translate Wikipedia articles into Bulgarian for the purposes of their courses at school or university. The next step is to do that with a little more effort and make that content available on Wikipedia. This could also be done as part of an awareness project, extracurricular club, or a volunteering work camp. The process of translating an article in Wikipedia is hugely aided by technology and can offer many opportunities for evaluating machine translation software and human translation.

Essentially a linguistic exercise, translation teaches students to improve on the use of their L1 and L2 skills. The source language and target language in a Wikipedia language course may be reversed, students may write in several languages if they decide, and nourish their linguistic abilities to finding a virtually endless range of possible translation projects. Using Wiktionary, MT, hyperlinks, corpora, MOOCS, and other online tools can

become a fast and motivating exercise. It can also be evaluated by the instructor and/or native speakers and become a valuable learning experience for the average language student. The use of pictures and free visual content from Wiki Commons helps to better illustrate the concept or subject and allows for diagrams and captions to be translated in other languages. The adaptation of cultural elements, realia and local differences can be much more adequate by referring to online sources describing these phenomena.

Translating a page into L2 can also be challenging because of the "acceptability" of certain lexis with respect to the neutrality and encyclopedic content. Often, passionate biographies of historical figures will have to be adapted in L2 to preserve the objective and fact-related nature of the Wiki style. This is also a responsibility of the translator-editor who is not required to keep either the original voice or volume, or the exact format, but can translate the original text by using plain English (or another language). In this sense, imitating the neutral tone could lead to more disciplined habits for writing and translation, relying on objectivity and resisting superfluous and ornate expression.

Conclusion

The Wikipedia project offers many opportunities for readers and writers, especially when they experience the pains of learning a foreign language. The skills of writing, translation, and editing academic work are partially similar to the encyclopedic style of Wikipedia, but the processes of research, expression and revision are in a sense identical. Technology and endless possibilities of online applications can change the format and delivery of knowledge and Wikipedia makes sure it is made freely accessible to all.

REFERENCES

Atanassova, V. (2008) *Wiki Technologies in E-learning*, Annual of "Informatics" Section, Union of Scientists in Bulgaria, Volume 1, pp. 116-122

Charles, M, Pecorari, D. (2016) *Introducing English for Academic Purposes*. Routledge.

Lih, A. (2009) *The Wikipedia Revolution: How a Bunch of Nobodies Created the World's Greatest Encyclopedia.* Hyperion, (US edition).

Purdy, J. (2009). *When the Tenets of Composition Go Public: A Study of Writing in Wikipedia*. College Composition and Communication.

Purdy, J. (2010). *Wikipedia Is Good for You!?* Writing Spaces: Readings on Writings.

Tardy, Ch. (2010). *Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing*. English Teaching Forum, N1, pp. 12-27

Online sources:

Evenstein, S. (2014), *Wiki-Med: The Story of the First Full Wikipedia Course in Israel*, Retrieved from: https://blog.wikimedia.org/2014/02/13/wiki-med-israel-wikipedia-education-course/ accessed on 3 August 2020

"Instructor Basic: How to Use Wikipedia As a Teaching Tool" (2018, December 26) Retrieved from: https://outreach.wikimedia.org/wiki/ "https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/Archive/Brochures"ducation/Archive/Brochures, accessed on 3 August 2020

"Vandalism in Wikipedia" (2020, July 31) https:// HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism"e HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism"n.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Vandalism., accessed on 1 August 2020

"Wiki Education Dashboard" (2020) https://dashboard.wikiedu HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en" HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en" HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en". HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en" HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en" HYPERLINK "https://dashboard.wikiedu.org/explore?locale=en"org/explore?locale=en, accessed on 3 August 2020

"Wikipedia Education Program: Bulgaria" (2016, February 16) https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/Countries/Bulgaria, accessed on 3 August 2020

"Wikipedia: Five Pillars" (2020, June 22) https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Five_pillars, accessed on 3 August 2020

"Wikipedia: Manual of Style" (2020, July 25), Retrieved from: https HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style": HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style"//en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Manual_of_Style, accessed on 3 August 2020

"Wikipedia" (2020, August 3) https://en.wikipe HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia"d HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia" HYPERLINK "https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia"ia.org/wiki/Wikipedia,, accessed on 3 August 2020

Corresponding author:

Address:
Trakia University,
University Campus,
Stara Zagora 6000, Bulgaria
Mobile phone: 0878104450
E-mail: jenia.gundasheva@gmail.com

ENGLISH FOR PHARMACY: COMPARING TEXTBOOKS FROM A COMMUNICATIVE COMPETENCE PERSPECTIVE

Assoc. Prof. Ilina Doykova
Medical University "Prof. Dr. P. Stoyanov" - Varna, Bulgaria

Abstract: This paper provides a comparison and assessment of the available teaching resources in English for Pharmacy (ESP) which may facilitate the process of selecting a coursebook or the design of teaching materials for use in a compulsory specialised language course for university students.

Six textbooks used at different university institutions were compared in terms of content, layout and design, teaching methodologies, tasks typology, vocabulary range, communicative skills development, and reference to supplementary resources. The focus of the present research is the representation of practical communicative tasks in view of the current foreign language teaching methodology, based on the communicative approach and the requirements to assess language proficiency at a certain level (CEFR). The second important feature of the teaching materials is the relevant content coverage as well as their authenticity. A third major question which remains unsolved in the domain of specialized language training is the scope of academic and scientific vocabulary to be included at different proficiency levels (B1, B2, C1) for the development of both the receptive and the productive skills of future healthcare professionals, e.g. specialist language for conducting certain types of professional interactions, writing scientific texts, and participating in scientific events.

The research methods for the comparison of the resources were document and corpus-based lexical analysis of their content. Findings revealed the need to include additional topics and interactive tasks for the development of listening, speaking, writing skills, role-play (interviewing patients, interprofessional collaboration). The relevance of the study is determined by the necessity to provide effective learning materials, updated course content, and the integration of new elements in the ESP program to address the current needs of the students.

Key words: ESP, textbook evaluation, language skills, flexible teaching

ESP textbooks are unique in nature as domain-specific content is presented, together with four communicative components of a foreign language (speaking, reading, listening, and writing). Seven printed textbooks used as a conventional language learning tool in English for Pharmacy (ESP) courses are compared in terms of content, design, tasks typology, and vocabulary range. Even though electronic learning resources for self-directed learning have become a global trend in education, the traditional text-heavy textbook is not yet obsolete. The positive aspects of

using a paper-based textbook are that teaching is synchronous and instructors may navigate the teaching process, as well as the content of the teaching programme itself (Van Dalen et al., 1999). However, most ESP courses are usually *ad hoc* collections where content depends on the target group (e.g. the emphasis of foreign language courses for first or second year students in healthcare is on raising awareness about transactional language, while courses aimed at practicing healthcare professionals develop interactional language and more complicated skills such as managing a complete consultation process, analyzing case studies, making diagnostic considerations, and exploring clinical reasoning skills.

Paper-based textbooks are examined according to the following levels of analysis (Littlejohn, 2011:185):

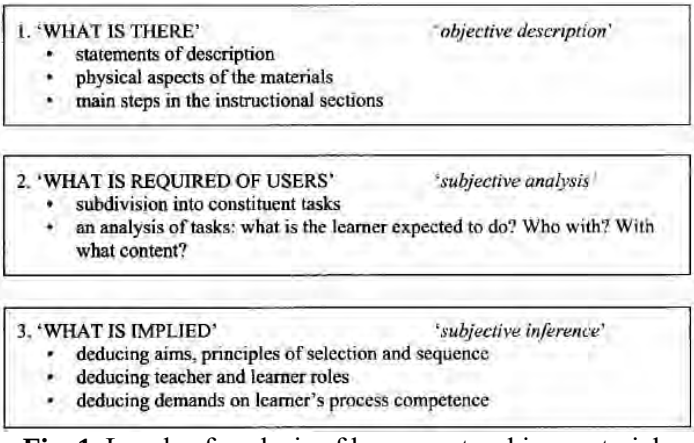


Fig. 1. Levels of analysis of language teaching materials

The Sketch engine tool (Kilgariff *et al*., 2014) is used for corpus processing of the texts with regard to comparing vocabulary, domain-specific collocations, and grammatical and syntactic structures included in every book.

1. *English for Pharmacy and Medical Bioanalytics* (2018)

The intended audience of this textbook are students in bachelor's and master's programs of Pharmacy, as well as professionals in the field. The required level of language proficiency to successfully participate in the course is intermediate (B2). Thirty topics from the fields of Chemistry, Biology, Pharmacology, and Medicine are included in a four-semester ESP course. The authors focus on providing knowledge (topics range from diseases, hormones, types of drugs and dosage forms, body systems,

alternative treatment, and plants to work experience and careers) and the enhancement of reading and speaking skills in English. All sections follow an identical format with an introductory reading text to present core vocabulary in relevant context, followed by approximately 10 to 12 exercises per unit that encompass reading comprehension tasks, vocabulary drills, gap-fill, multiple choice, matching, word formation, labeling, error correction, true/false statements, short descriptions, personal responses, discussions, quizzes, charts, grammar exercises, short translation tasks (150 words), and jokes. Vocabulary development is based on reading and understanding extensive sections of authentic texts. Speaking skills mostly include explaining, discussing, answering questions, complaining, commenting, and answering questions. Writing skills are developed through essays and summaries.

Exercises check knowledge in various fields of grammar: giving advice, making suggestions, voice choice, word formation strategies, use of articles, comparison, tenses, conditional sentences, reported speech, conjunctions, irregular plural forms, infinitive and -ing forms, relative clauses, and phrasal verbs. The authors of the textbook were driven by content and language in use, with a focus on sentence level grammar and open-ended activities that require individual feedback. Critical and creative thinking is encouraged by participating in open-ended discussions and further reading.

The design is black and white; content is presented in one column text, with no color drawings or photographs. The added extras are 17 figures (most are related to the human body), 3 appendixes (information concerning health care systems, a list of abbreviations, the periodic table), and a dictionary (with transcription as per the International Phonetic Association and translation sections). Expensive course components (audio-visual aids or supporting materials, original articles/documents, etc.) that could be added on the spur according the students' level of language competence do not support the course book. Reading and speaking activities designed for language acquisition engage students cognitively (quizzes, surveys, thought-provoking and interest-arousing questions), and encourage personalization and learner discovery (Tomlinson, 2015). The texts are of high quality and facilitate students to learn directly and independently from them (i.e. read to learn). The text-driven approach provides the readers with meaningful narrative and descriptive texts, as well as provocative topics for discussions. One special feature of the textbook is the lack of listening activities.

2. *English for Pharmacy (2012)*

This textbook provides guided classroom instruction and resources for self-study for up to 60 contact hours. Multiple opportunities to develop all four language skills through language activities that involve both receptive and productive skills are incorporated into 24 units, following the competence-oriented, task-based approach. Topics range from the profile of a dentist and the history of Pharmacy to sources of drugs, drugs action and interaction, routes of administration, body systems and diseases, nutritional supplements, alternative treatment methods, etc. Each chapter begins with a reading text of approx. 1400 - 2000 words. Special vocabulary is boldfaced for students to locate words easily; a glossary of terms, technical words, and expressions in included in the book. The textbook reflects the CEFR specification requirements for B1 level of language competence and is characterized by two features: a focus on vocabulary and grammar reference (in every unit), and a focus on communicative skills development. The nature of communicative interactions ranges from informational listening (for specific information, for gist) to summarizing, paraphrasing, or providing an opinion/response/point of view. The grammar items refer to the conventions of scientific language (infinitive clauses, participles, certain tenses, voice and modality choices).

Practicing reading comprehension skills incorporates scanning and skimming strategies, inferring meaning from text, matching and multiple-choice tasks, true/false statements, answering open-ended questions, arranging paragraphs and missing sentences, use of specific vocabulary, etc. The genres associated with reading skills are exemplified by the following text types: drug/product description (level B1), short online text (level B2); article abstract (level C1).

Speaking tasks offer an array of assignments: from *introduce yourself* to providing factual information (*What is a cell?, Which disorders of the musculoskeletal system have you heard of? What are the typical drugs used for treating musculoskeletal disorders? What is the difference between food and nutrition? How many categories of nutrients do you know of?),* answering provocative questions regarding personal experience related to pain management, pain tolerance, drug administration, or supplements intake, interpreting messages, practicing doctor-patient conversations with a focus on history-taking, and simulated interviews in the pharmacy practice, reading diagrams, etc. Thus, speaking is mostly developed through discussions and delivering short presentations on topics of professional interest.

Writing skills are practiced through written assignments included in the portfolio section at the end of each unit. These assignments are designed to foster students' self-directed learning by integration of factual information from multiple sources into a variety of text types. Students should reflect on a suggested topic, and express an opinion or write a short description, a report, or a summary. The special feature of this book is the section *For your portfolio* which comprises a set of written assignments where students are usually required to research and sort information on a specific topic.

Concerning listening activities, there are narrative, descriptive, or argumentative texts such as patient information, medical news and research reports, followed by open-ended questions or true/false statements. Authentic listening, video tutorials, and practicing higher-level language skills such as providing explanations or making predictions could be added as per the instructors' choice. Thus, the methodology is unmistakably communicative with warm-up activities, pair or group work exercises, and a variety of tasks to develop all four skills. Designed in black and white (228 pages) with no external links and audio-visual resources, this book addresses key language points and communicative tasks at language level B1 (CEFR).

3. *Pharmacy Consultation Guide (2019)*

This bilingual book (English - German) presents multiple scenarios that may be encountered during a consultation process in the pharmacy practice starting from greeting the patient, asking important questions regarding self-medication, pain location, drug administration, routine treatments such as wounds, baby complaints, emergency contraception issues, side effects, etc. It also contains helpful expressions to conclude the consultation, lists of diseases and their symptoms, and dialogs in the form of translation exercises. This compact resource book offers a very practical approach, oriented towards pharmacists who meet foreign language speaking patients, and is based on real communicative situations. Other advantages of this up-to-date resource are the multiple links to external sites, the sample sentences exemplifying key vocabulary in use, and the tables with formulated questions, offering a structured approach to the patient consultation. Written by a bi-lingual pharmacist, this pocket size edition (111 pages) has an added collection of consultation emergency cards available online.

4. *English for Pharmacy Writing and Oral Communication (2009)*

This textbook contains 12 chapters related to body systems, and one chapter devoted to pharmacy documentation and typical abbreviations. The vocabulary, pronunciation, listening, reading, and writing tasks, along with idiomatic language are not based on coherent authorial texts. Despite that, the textbook offers a broad range of pharmacy-related vocabulary (typical medical conditions, patient complaints) and is accompanied by additional audio files (pronunciation practice), and two appendices (audio scripts, medical documentation), and an online answer key.

Two main aspects of this textbook are the informative load of the medical vocabulary sections and the dialogs with multiple choice comprehension questions. The volume of each chapter is greatly expanded due to listening tasks for correct pronunciation, idiomatic expressions, notes on the English sounds for speakers of Spanish, Vietnamese and other languages included in every unit (434 pages in total). The notable lack of reading texts reflects the student-centered approach to vocabulary development and assessment of student progress based on vocabulary retention, pronunciation and listening skills. As word morphology is represented in every chapter, the textbook focus is on topical vocabulary and practicing the skills of listening, reading, and writing.

5. *Communication Skills in Pharmacy Practice, A Practical Guide for Students and Practitioners* (2020)

The principles of professional communication, and the steps to improve these skills for effective communication are discussed in 14 chapters (242 pages) by practicing professionals at language levels C1/C2. The focus is on the application of the principles of patient-centered communication and the characteristics of patient-centered care in terms of understanding patients' needs, analyzing situations, identifying communication barriers, practicing effective listening strategies, and assertive professional behaviours. Various scenarios are exemplified by real case studies such as interviewing patients, interacting with children, collaborating with healthcare providers, etc. These situations are accompanied by an analysis of the applied communication skills, and a rationale for optimizing interpersonal communication and patient care.

The authors' aim is to raise awareness and discuss the components that comprise being competent in professional discourse, as well as being able to modify the communication behaviour of the target readers (pharmacists).

6. *Oxford Business English: English for the Pharmaceutical Industry (2014)*

The topics in this short course (6 units, 96 pages) encompass research, drug development, production, clinical testing, quality control, and marketing issues in the pharmaceutical industry. The book may be used for self-study or to supplement a regular textbook as the interactive practical tasks are intended for practicing specialists and the specified language levels range from B1-B2 to C1 (CEFR). Audio scripts, useful phrases, partner files, a disc to practise vocabulary and listening extracts, printable wordlists, and an answer key are the available features. Chapters include color images related to the content of the unit, tasks with multiple or open-ended questions, gap fill exercises and other activities requiring the use of key words and phraseology, as well as a reading comprehension activity. The language is authentic and appropriate for developing mainly listening, speaking and writing skills.

7. *English for Pharmacy and Parapharmacy (2016) and reference resources*

This practice book is designed for beginners, but the authors attempt to cover topics in Anatomy, Parapharmacy, Cosmetology, Hygiene, Nutrition and Dietetics, and Phytotherapy (11 chapters). Included in every chapter are grammar sections that introduce English tenses, modal verbs, countable/uncountable nouns, special questions, adverbs of frequency, as well as different listening, reading, writing, speaking activities. While keeping in mind that the language of instruction needs revision and that the perceived value of the recourse is not explicitly stated, we could mention similar resources designed for ready-reference use such as the two manuals, developed at Medical University - Plovdiv (*Manual of Pharmacology - English courses* covers technical information on prescribing drugs, drug forms, and drug classifications), and at the University of Debrecen (*Practicals in Pharmaceutical Pharmacology – Prescription Pharmacy*).

In view of the analysed resources, it becomes evident that an ESP course ambitiously aims at teaching not only terminology and specific vocabulary (in English for Pharmacy), but also at raising awareness of the principles of professional communication within 60 to 90 contact hours of instruction, delivered to second-year students at Medical universities in Bulgaria.

Our initial concerns were whether the teaching materials were stimulating (Hutchinson, Waters, 1992), effective in terms of

communicative skills development, and relevant (up-to-date). This comparison of the textbooks and manuals revealed a variety of approaches used for teaching English for Pharmacy at different levels in tertiary education. Despite the range of printed resources, our analysis shows that the communicative needs of the students could be best met by the first two textbooks on the above list. However, the established drawbacks of these resources (repetitive topics, lack of pronunciation activities, authentic listening and integrated video tasks, real consultation scenarios in the pharmacy, terminology lists, etc.) need to be compensated for by designing additional topic related materials.

Bearing in mind that the format of the language tests in English and German for healthcare professionals encompasses all four skills at 3 language levels (B1, B2, and C1), we were not able to find a single textbook (either a paper-based one or an e-textbook) that takes into account digital technology and incorporates media features to build communicative competence through an array of interactive tasks. Therefore, we believe that the present comparative and content analysis of the existing resources may help overcome the patchwork of materials and serve as reference for developing ESP content and creative tasks for each language level towards personalized instruction, customised learning, and flexibility in language teaching.

REFERENCES AND RESOURCES

Alexa, J. (2019). *Pharmacy Consultation Guide*. *Englisch für Apotheker und PTAs*. W. Kohlhammer Verlag.

Angelova, V., Trendafilova, Sv., Rachovska, Y. (2012). *English for Pharmacy*. Steno Publishing House.

Beardsley, R., Skrabal, M., Kimberlin, C. (2020). *Communication Skills in Pharmacy Practice. A Practical Guide for Students and Practitioners*, 7th ed. Wolters Kluwer.

Díaz-Gilbert, M. (2009). *English for Pharmacy Writing and Oral Communication*. Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Getova, D., Peychev, L., Delev, D., *et all*. (2013). *Manual of Pharmacology - English Courses*. Plovdiv.

Havlíčková, I., Dostálová, Š., & Katerová, Z. (2014). *English for Pharmacy and Medical Bioanalytics*. Karolinum Press.

Jähnig, K., Matzig, G., & Weindler, T. (2015). *Express Series English for the Pharmaceutical Industry*. Oxford University Press.

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J. & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, *1*(1), 7-36.

Littlejohn, A. (2011). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse. In Tomlison, B. (ed), *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press. 179-211.

Tomlinson, B. (2015). Challenging Teachers to Use their Coursebook Creatively. *Creativity in the English Language Classroom*. 24-28.

Van Dalen, Van Hout, Wolfhagen, H., Scherpbier, A., Van der Vleuten, J. (1999). Factors Influencing the Effectiveness of Communication Skills Training: Programme Contents Outweigh Teachers' Skills. *Medical Teacher, 21*(3). 308-310.

Vecsernyés, M., Bácskay, I., Fenyvesi, F., Váradi, J., Fehér, P., Regdon Jr, G., & Regdon, É. (2011). *Practicals in Pharmaceutical Technology-Prescription Pharmacy*. Department of Pharmaceutical Technology, Medical and Science Center, University of Debrecen, Hungary.

Electronic sources:

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
Retrieved from https://rm.coe.int/16802fc1bf

Author contact details:

Ilina Doykova,
Address: 17, Buzludzha Str.,
Varna 9000, Bulgaria
Telephone number: 0876 900 269
E-mail: ilina.doykova@mu-varna.bg

PERSPECTIVES IN TEACHING LEGAL ENGLISH FOR VOCATIONAL PURPOSES TO VARIOUS KINDS OF STUDENTS

Ilina Amer, PhD, Martin Nenov, PhD
Sofia University, Faculty of Classical and Modern Languages, Department of Modern Language Teaching

Abstarct: Teaching Legal English for vocational purposes would invariably point out some inadequacies between the two legal systems – the Anglo-Saxon and the Continental one – in their own right. The practical value of investigating the differences in law and jurisprudence and the dissimilarities in procedure and process is in finding a suitable means to overcome these differences in the work of practitioners and, mostly, for the instruction of professionals.

A test we conducted proved to come up with a more business-like practical approach to facilitate lawyers and linguists alike. We tried 3 different groups of students: 3rd year Law students, a 1st year Master group in Translation and, as a control group, a 4th year group in International Relations.

It can be concluded from these methodological probings that legal language and legal translation are very complex interdisciplinary enterprises. Apart from being largely codified, legal language is also culture-dependent and thus vocational teaching in this field needs profound knowledge and expert skills which are pertinent to both law and linguistics.

Key words: LSP, vocational training, legal English, interdisciplinary methodology

Teaching Legal English for Vocational Purposes is a broad field which is challenging in its own right. This research is not aimed at simply pointing out some of the inadequacies between the Continental and the Anglo-Saxon legal systems. The practical value of such investigation into the differences in law between the two jurisprudences, as well as into the dissimilarities in procedure and process, is in finding a suitable means to overcome these differences in the work of practitioners and, mostly, for instructing people in their professions.

Translators and law practitioners, as well as other specialists who deal with law documents in their day-to-day work, equally seem embarrassed when dealing with legal texts in the foreign language. Each trade has their own perspective to the matter and the approaches of the two groups – translators and law practitioners – are naturally quite different. We

thought there might be a more business-like practical approach to be found to facilitate specialists and translators alike.

For that purpose, we decided to test our findings with students in the courses we teach at Sofia University, namely 3rd year Law students, a Master's program in Translation with 1st year students and, as a control group, 4th year students of International Relations. Another interesting group of students was 3rd and 4th year students of Tourism. In the course of their studies they frequently touch upon legal documents in the form of informed consent, contracts and the like.

Our strategy in this methodological verification was to present to the various student groups exactly the same texts which we used as research materials for my PhD thesis (see Amer, I. 2018:78). What we wanted the students to do was, once having the text, make an effort to translate it with the use of dictionaries. Through this approach we intend to make them research the semantic and terminological meaning of the text and encourage them to try to render the adequate grammatical structures. At a further stage in class, they compare their translations and come up with the most appropriate solutions. In case they have met difficulties in finding proper equivalence in the terminology, we provide help, and if they are awkward with syntax, we make grammatical explanations and offer tutoring. But the main focus of this drill is for the students to discover their own translation which is very close to what they need in real time conditions.

Some very interesting observations popped up in the course of the survey. First of all, there were differences in the way the various groups did research on the meaning of terminology and its equivalence in their native language. The law students were very meticulous in looking for the exact equivalence and were very demanding when they were not able to find it. It seems for them that was the most important part of their work in understanding the legal text. Sometimes they came up with much more adequate solutions than we were able to and this is due to their in-depth knowledge of the legal matter, especially the Bulgarian legal reality. When discussing the text, they only needed a little explanation of the Anglo-Saxon concepts and were almost immediately able to provide the Bulgarian terminology. They were also the ones to point out some of the essential differences between the two legal systems. We have borrowed concepts like *престация* for *consideration* or *справедливост* for *equity* because of, and thanks to, their more profound understanding and greater awareness of the legal theory.

As for syntactic structure and sentence word order awareness, that group of students was not very sensitive. The use of the subjunctive was clearly a problem and sometimes passive structures, especially in

subordinate clauses, needed much clarification. For example, in a structure from the text "Judgement approved for handing down" the quote "…she was shown pictures from the [crime]scene…" (Amer, I., 2018:207) they would rarely render it as "***на нея ѝ*** бяха показани снимки от местопрестъплението" which is the proper syntactic rendition in Bulgarian. Apart from the common mistake "тя беше показана на снимки от местопрестъплението" which is clearly a misunderstanding of who the true recipient of the action/agent is in the passive structure, there were consistent mistakes like "…тя беше показана снимки..." and that is a clear grammatical nonsense in the students' mother tongue. Another typical syntax misunderstanding in rendering English legal language into Bulgarian with that group of students was evident in phrases like "… that she was concerned… about her physical safety." (Amer, I., 2018:207) which was translated inevitably as "…беше притеснена за *нейната* физическа безопасност" instead of "…за ***своята*** физическа безопасност". This type of mistake is clearly indicative of a lesser grammatical awareness at the syntactic level of the mother tongue of native speakers of Bulgarian who do not differentiate between subject-object reference in clauses. The English "her" addresses both subject and object reference, while the Bulgarian language makes a distinction between "*своята*" for object reference when subject and object coincide, and "*нейната*" for object reference in cases when they do not .

As regards English and American Studies students, Translation Masters' program were quite at ease with grammar and syntax but were totally lost in terminology. Grammatically speaking, the only challenge Legal English presented to them was translating tautology phrases like "null and void" or "warrant and consent" which are characteristic of the English legal jargon. Another syntax challenge for them was in translating from Bulgarian into English because of the necessity to re-order the sentence. Every translator in practice knows that Bulgarian syntactic order is quite loose due to the heavy system of inflections by which it functions. This allows for omissions of personal pronouns before the verb form since they are clearly indicated in the verb ending. Hence word order in the sentence is not as strict as it is in English. In translating from Bulgarian into English, one has to turn the Bulgarian sentence upside-down like a glove in order to structure the sentence in the obligatory subject-verb-object pattern.

What was really instructive for me in the observations of this group of students was that they almost completely lacked sensitiveness in respect to legal terminology in their native language. However well prepared they were in the lexicon of English, for them in Bulgarian "нелегален", "незаконен", "противозаконен" and "неправомерен", for example, made

little difference. They inevitably failed to realize that these formulations in a Bulgarian legal text might vary in meaning although the English term for them is simply “illegal”. And at that point we are not even speaking of the difference between the terms “sentence” and “acquittal”.

Another trend in the students’ approach to legal terminology is that they were trying to infer the meaning of a legal term from its everyday common use, without trying to delve into the essence of the legal matter. This is quite of a genuine and intuitive approach since language and law are social sciences in their nature which means that, in the students’ perception of the matter, life is to teach us about the proper meaning of life-like things. And it is natural because language has been fossilized and codified for such a long time that a simple connection with everyday experience is hard to establish at first glance.

There were other insightful observations that emerged in the groups of Tourism program. When first confronted with a legal document, students of Tourism find it difficult to grasp its contents. Quite often, the following question is posed, “Why does Legal English sound so strange?”. The reason lies in the various countries that invaded England in the course of its history and the languages that English came in contact with: Old French, Latin, and Old Norse.

What makes legal texts difficult to read is the peculiar terms and expressions. The specific vocabulary and syntax of legal documents present difficulty even to native speakers, let alone those who study English as a second language.

As far as vocabulary is concerned, students promptly notice words that sound solemn and old-fashioned, e.g. “notwithstanding” (meaning ‘in spite of’); “hereinafter” (from now on); “implemented” (put into effect); “prior to the agreement” (previous, that was mentioned before); “deemed to enter into effect” (supposed to); “bear the cost/expense” (pay for something). In these examples, “prior” and “implemented” are instances of the Latin legacy in Legal English, while “deemed” and “bear” are of Germanic origin.

The modal verb **shall** in a legal document indicates that something is obligatory and must be done.

The most frequent syntactic structure that students notice in contracts is the passive voice. “…hereinafter to be referred to as …” ; “The Contract … to be concluded with the Traveler…”; “…shall be based on…”; “…ordinance or generally established practice shall be applied”. In legal writing, when we want to emphasize the action and the object of a sentence rather than the subject**,** passive sentences are indispensable.

Not that frequent, but still present in the legal context of the tourism trade, is the subjunctive mood. The structure of subjunctive mood causes the greatest trouble to students of tourism. What they immediately notice is the seemingly ungrammatical nature of the structure.

In the first place, we have to explain to students that since it does not have a specific morphological form in English (most often the subjunctive uses the indicative form of the verb), it is not a readily recognizable grammatical feature of the language. The subjunctive is one of the so-called irrealis moods, used for hypothetical situations. It is often explained as contrasted with the indicative, which is a realis mood – used to indicate that something is a statement of fact. In the Germanic languages subjunctives are usually formed from old optative – the mood used to indicate a wish or hope. The subjunctive verb forms in old Germanic languages, which were synthetic languages, used to be marked inflexionally, but modern English, which is an analytical language, uses a certain grammatical structure:

Subject 1 + Subjunctive Verb + that + Subject 2 + Base Form of Verb+ Complement.

The English subjunctive is clearly distinguishable from the indicative in the third person singular present tense e.g. "***It is necessary that the payment be made four weeks prior to departure***" and "***It is desirable that he have processed the requests by the end of the week***".

Another case where present-subjunctive forms are distinguished from indicatives is when they are negated as in the example "***It is recommended that they not pay later than four weeks prior to departure".*** (subjunctive) vs. *"**Hopefully they do not pay later than four weeks before departure**"*(indicative).

It may be added that law students do not receive an extensive language training during their course of study at Sofia University; they do not apply to university by an exam in any foreign language. They take entrance exams in History and Bulgarian language and literature, but most of them have graduated from a language school or have acquired various certificates for foreign language proficiency. What they do have, though, is a very acute, we would say, a very poignant "feeling" for language, for this is one of the skills that are required for their prospective profession. Their approach to legal language is exactly a lawyer's one – to find the appropriate terminology and the equivalence of the term in the target language.

By contrast, Philology students in the Master program in Translation are semi-professionals in the language trade. Most of them come from language schools and equally most of them have graduated from a Bachelor programs in English philology which certify a degree of proficiency at the C1 level. Their approach to legal texts is purely linguistic: they try to find

equivalence and appropriacy, but rather on a syntactic and stylistic level. What we mean is that they are very sensitive about grammatical structures such as passive constructions and the subjunctive, or subordinate clauses. Distinctive legal features of the terms, though, bear little concern to them since they are probably not yet aware of the legal burden of the words.

What we call "a control group" is the group of students of International Relations at the Faculty of Law at Sofia University. This is the most interesting group for they are 4th year students who are to take a state exam in their first foreign language. Besides, they pass a strict entrance exam in English, proving a level equal to B2-C1. Further they pass a four-year English mandatory course of vocational training. Their legal education is much limited to international public and private law and the theory of law, and lacks some of the detailed studies in domestic legal science – this is the term for the legal system of the country of origin. Law language is not exactly their type of professional medium but they are highly interested in the profession.

Students of Tourism apply to university by sitting an entrance exam in English, and their knowledge of the second language is substantial. Therefore, as expected, their ability to understand and translate texts, once they get accustomed to the peculiar vocabulary and syntax, is unquestionable. Since their field of expertise is not closely linked to either Law and Linguistics, whatever shortages they experience might be excused or easily repaired later when they start working in the sphere of tourism. Astonishing as it may seem, the obstacle to flawless translation turns out to be the insufficient knowledge of their mother tongue. Bulgarian grammar proves to be more difficult to native Bulgarian students than English grammar. This is another interdisciplinary issue to be solved by the Bulgarian educational system. It seems timely to think about, or rather rethink, how to improve students' competencies in their native language developed in high school further in higher education.

A broad conclusion can be drawn from this methodological probing into the matter of teaching Legal English and legal terminology that legal language and legal translation are very complex interdisciplinary enterprises. And since law is a social function of human relations, it is both language-dependent and culture-dependent. Legal language is indeed largely codified, but it is also culture-dependent and thus translation in this field needs profound knowledge and expert skills which are pertinent to both law and language. It is important for the professionals who wish to venture in the field of legal translation for vocational purposes to be skilled in both the source and the target language and culture, but it is equally important for a linguist/translator of legal literature to have extensive knowledge of the

legal systems in the countries of both the source and the target language. Unfortunately, the Bulgarian educational system does not provide such an interdisciplinary training although there is a growing need of such specialists.

REFERENCES AND RESOURCES

Amer, I. (2018) "Conceptual differences between the Anglo-Saxon and Continental legal systems and their impact on translating English legal texts and legal terminology", a PhD Thesis, Sofia University "St. Kl. Ohridski"

James Bradstreet Greenough & George Lyman Kittredge, (1920) Words and Their Ways in English Speech. London, Macmillan & Co., ltd., 204

Standard Form Travel Agent Contract: https://www.granviakyoto.com/rooms/special/Standard_Form_Travel_Agent_Contract.pdf, as of 23.02.2020

Standard terms and conditions of travel contracts: http://tourismdesigners.com/dl/terms04.pdf, as of 23.02.2020

Author contact details:

Ilina Amer, PhD, senior assistant professor
Sofia University "St. Kl. Ohridsky",
Sofia, 125 "Tsarigradsko shosse", bl.3, room 217
tel. +359 886 62 98 10
e-mail: ilina.amer@gmail.com

Martin Nenov, PhD, senior assistant professor
Sofia University "St. Kl. Ohridsky",
Sofia, 125 "Tsarigradsko shosse", bl.3, room 223
tel. +359 887 38 99 91
e-mail: marnenov@abv.bg

ОПТИМИЗИРАНЕ НА ПРЕПОДАВАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНОТО УМЕНИЕ СЛУШАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Ст. преп. Катерина Пенева
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ – Варна

Abstract: The aim of this paper is to present the leading role of listening in a communicative act and to motivate the need to diversify and optimize the listening tasks in teaching Bulgarian as a foreign language. In order to successfully achieve the communicative purpose of the listening tasks, the teacher has the opportunity to direct the work of the students by offering a variety of techniques and learning activities related to this particular skill development.

Key words: communicative skills, listening, optimization

В последните години умението слушане все повече заема важно място (макар и все още неприоритетно) в обучението по чужд език, за разлика от един минал период, за който беше валидно мнението на Нунан (1997: 47), че то е „умението Пепеляшка“ в чуждоезиковото обучение. За дълъг период от време в чуждоезиковата методика, на слушането в учебната зала се гледаше като на пасивно умение и вниманието изцяло се фокусираше към продуциране на реч, защото се поставяше знак за равенство между „мога да говоря чужд език“ и „владея чужд език“.

При прегледа на съвременните учебници по български език като чужд установяваме, че все още стереотипът на преподаване, повлиян от предходни методически модели, не е напълно преодолян и задачите за слушане следват твърде еднообразни модели. Освен това е необходимо да се подчертае, че на българска почва все още липсва диагностичен анализ на наблюдаваните пропуски на студентите по отношение на слушането и реални предложения за справяне с предизвикателствата, пред които са изправени както обучаваните, така и преподавателите. Наблюденията ни и анкетните проучвания сред студенти чужденци също сочат, че слушането на диалогични и монологични текстове е предизвикателство за учещите български език като чужд.

Това ни дава основание да мислим, че наличието на разнообразни текстове за слушане (в повечето случаи адаптирани) в учебниците, не предоставят достатъчно възможности за пълноценното

усвояване на уменията за слушане от обучаваните. Освен това главната цел на обучението не би следвало да е студентите да се справят добре само в учебната зала, а да пренесат наученото в ежедневното си общуване, където комуникацията е двупосочен процес на взаимодействие и включва както говорене, така и разбиране на речта на събеседника. По отношение на обогатяването на уменията и реализирането на комуникативен акт в реална среда от обучаваните на чужд език Фийлд посочва: „След като изоставят заниманията в учебната зала, два канала за информация позволяват на учащите да разширят знанията си на целевия език. Първият е излагането на писмена реч чрез четене. Вторият е излагане на говорима реч чрез слушане – слушане на видеоклипове, радиопредавания, подкасти, беседи и съобщения или слушане на реален събеседник. От двете възможности слушането е може би по-важно, тъй като то обогатява комуникативната компетентност на обучаемия с нова синтактична, лексикална, фонологична и прагматична информация.“ (Фийлд 2009:5)

Ситуацията, в която студентите се намират в учебна зала и слушат аудиозапис, е твърде изкуствена и в голяма степен се отличава от слушането в реална среда. Кое отчитаме като различно?

- Текстовете за слушане са адаптирани съобразно нивото на владеене на езика;
- Говорещите се придържат в максимална степен към правилата на книжовния език;
- Липсват фонови разсейващи елементи, отклонявящи вниманието на реципиента, каквито в реална среда съществуват;
- Няма възможност за споделяне на невербални знаци, подпомагащи разбирането;
- Слушащият не може да прекъсне говорещия (аудиозаписа), за да поиска разяснение или да помоли за повторение, благодарение на което в реална ситуация би запълнил пропуските в изказването.
- Аудиозаписът е възможно да бъде повторен многократно (3-4 пъти), докато в ежедневието говорещият не повтаря репликите и разбирането трябва да се случи на момента. Всяко следващо слушане на текста спомага да се обърне внимание на проблематичните моменти, които слушащите не са сигурни дали са разбрали или директно са пропуснали.

Очевидно е, че това са ограничения, породени от учебната комуникативна среда, и за да бъдат преодолени, преподавателите по чужд език е необходимо да „излязат“ от стандартните методи на преподаване и от унифицираните задачи и да приложат допълнителни техники, които да подпомогнат обучението по слушане и да подготвят личности, участващи пълноценно в комуникативни ситуации на чужд език.

Съвременните методисти в областта на чуждоезиковото обучение подкрепят прилагането на триетапния постъпателен модел на развиване на умението слушане – етап преди слушане, етап по време на слушането и етап след слушането.

Преди слушането

Основната цел на този етап е да подготви обучаваните да възприемат текста, който предстои да чуят. Важни моменти са запознаването с ключовите думи, които са непознати; въвеждането в темата чрез активиране на фоновите знания на учещите; представянето на контекстна информация (кой говори, къде се случва събитието, какъв е жанрът на текста и т.н.).

Друга съществена задача за преподавателя на този етап е мотивирането на учещите. Подходяща дейност за мотивация е предоставянето на заглавието на текста, въз основа на което обучаваните дават своите прогнози и очаквания относно неговото съдържание. Всяко индивидуално предположение се изписва на дъската от преподавателя, след което подлежи на проверка и обсъждане доколко се доближава до съдържанието. Тази дейност създава донякъде конкурентна ситуация, която провокира участието на студентите и тяхното желание да работят върху текста.

По време на слушането

Основен момент е поставянето на задачата преди слушането. Когато обучаваните имат ясна цел, т.е. знаят защо слушат и каква конкретна информация търсят в текста, тогава те са фокусирани върху откриването на търсените детайли. Студентите имат възможност да си водят бележки или директно да записват отговорите, а не да разчитат на краткосрочната си памет, която да възпроизведе впоследствие необходимите отговори. Преподавателят извършва проверка доколко задачата е изпълнена вярно, посочвайки отделен обучаем да изчете отговора си пред цялата група. За да се избегне психологическият момент на несигурност, добър подход е да се даде възможност на обучаваните предварително по двойки да сверят отговорите си и да направят корекции, ако е необходимо.

След слушането

Добре планираните дейности на етапа след същинското слушане дават възможност на студентите да разширят комуникативните си уменията като свържат това, което са научили, със собствените си идеи и преживявания. Тази последна фаза би могла да е ориентирана както към задачи за обобщаване на информацията и изразяване на лично мнение чрез интегриране на останалите три умения, така и върху анализ на граматични форми. Ролята на преподавателя е да осъществи обратна връзка и да коригира трудностите, които са възпрепятствали осъществяването на поставените задачи или разбирането на текста.

Един от съвременните подходи за преподаване на слушане е фрагментиране на умението за слушане на подумения.[4] Това е т.нар. *процесен подход* на Джон Фийлд. За да се приложи в обучителната практика, е необходимо да се идентифицират конкретни подумения, които да се практикуват независимо едно от друго в кратки текстове, след което в резултат на множество еднотипни задачи с различни текстове и практика в часовете, отделните подумения се рекомбинират и довеждат до повишаване на цялостното представяне на целевото умение. Идеята на подхода е да даде възможност на обучаваните да прилагат подуменията в нови условия, като ги комбинират по начин, удовлетворяващ нуждите им от разбиране.

Ричардс (1983:219) представя изчерпателен списък, съдържащ 33 подумения, отнасящи се до слушането с цел разбиране в разговорна ситуация (способност за разпознаване на ударенията на думите; способност за разграничаване на границите на думите; способност за откриване на ключови думи; способност за отгатване на значението на думите в контекста, в който се появяват и т.н.). От тях всеки обучител има възможност да подбере, адаптира и облече в съдържание тези, които отговарят на конкретната учебна ситуация и са адекватни за нуждите на целевата група.

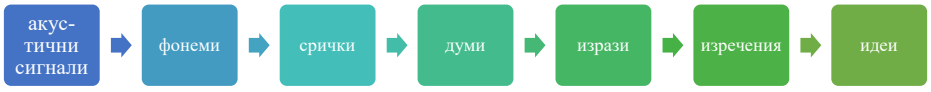
След като бъдат идентифицирани необходимите подумения, обучението по слушане е необходимо да бъде подпомогнато от два основни типа упражнения, които е удачно да бъдат включени в етапа преди същинското слушане. Този тип упражнения в по-голяма степен ще подготвят обучаваните да слушат с разбиране и ще се избегне усещането, че в часовете основно тестуваме уменията чрез задачи от типа: *Слушайте текста и отговорете на задачите/допълнете*

[4] Под *подумения* се разбира „набор от способности, които дават възможност на слушателя да постигне разбиране.“ (Фийлд 2009: 110)

изреченията/посочете дали са верни твърденията/ попълнете таблицата и т.н.

1. Упражнения за декодиране на речта

Този тип упражнения са насочени към осмисляне на речевия сигнал, достигащ до ухото на слушателя и към езиковите знания (разпознаване на лексиката и граматиката на езика), т.е. за превръщане на речевия поток в езикова единица.



Примери:

1.1. Упражнение за разпознаване на словоформи

На обучаваните се посочват пет от новите думи от изучаваната тема. Преподавателят дава инструкция, че те ще бъдат чути в различна форма. Задачата е студентите да запишат тези форми. Целта на упражнението е да се разпознаят различни форми на една дума, поставени в разнообразен контекст.

Например: Око-очи-очен-окото

- ✓ Медицински екип от болница в Манчестър успешно присади „бионично *око" в* ретината на 80-годишен пенсионер.
- ✓ Един от най-четените романи на Стигън Кинг „*Окото* на дракона" ще бъде екранизиран.
- ✓ Новият коронавирус нахлува в организма най-вече през носа и *очите.*
- ✓ Бебетата се усмихват при *очен* контакт с техните близки.
- ✓ Записах си час за офталмолог в *очната* болница във Варна.

Целта на подобно упражнение е учещите да срещнат новата дума в по-широк спектър от контексти и разнообразие от гласове.

1.2. Упражнение за свикване с гласовите особености на различни носители на езика

Един и същ кратък текст се прочита от различни диктори. Студентите се фокусират не върху съдържанието на текста, а върху говорните характеристиките на дикторите – опитват се да

предположат възрастта им, коментират колко бързо говорят, акцент, интонация, паузи, емоционалност, височина на гласа, и др. След това преподавателят възпроизвежда само отделни изрази от аудиозаписа и обучаваните трябва да съотнесат репликата към някой от говорещите.

2. Упражнения за изграждане на смисъл въз основа на контекста

В основата на изграждането на смисъла се разчита в голяма степен на знанията, придобити по роден език и възможностите за активиране на познати схеми. То се изразява в добавяне и разширяване на значението на изказването, като слушателят активира собствените си знания за света (*Какво знам по темата?*) и използва за подкрепа контекстуалната информация.

2.1. Упражнение за определяне целта на говорещия

Обучаваните слушат 5-6 кратки текста, като всеки от тях е различен жанр. Например: телевизионен рекламен текст, новинарско съобщение, инструкции за готвене, спортен или политически коментар, разказ на популярна личност, прогноза за времето, препоръки за модните тенденции и т.н. Преподавателят предупреждава, че не очаква от обучаваните да разберат всичко, което чуят. Задачата е да се посочи основната цел на всеки говорещ.

Друг вариант на упражнението е да се фокусираме върху определена тема, но тя да е интерпретирана от различни гледни точки.

Например:

На тема „Здраве и болести“ различни хора говорят за грипа:

А) личен лекар, Б) болно дете, В) родител на болното дете, Г) медицинска сестра, Д) лаборант, Е) аптекар.

На тема „Жилище“ гледните точки са на:

А) брокер, Б) наемател, В) хазяин, Г) архитект, Д) строителен предприемач, Е) кредитен инспектор, Ж) купувач на жилището.

2.2. Упражнение за подбор на информация

Обучаваните слушат и съпоставят двойки изречения. Задачата им е да преценят дали второто изречение добавя нова информация към първото или само я повтаря, но с други думи. Целта е да се открие само допълващата информация. Там, където второто изречение дублира по смисъл първото, обучаваните записват П (повторение).

1) Нямам никакво желание да ям. Въобще не ми се поглежда храна цял ден.
2) Глезените ми се подуват, когато седя дълго време на едно място. Когато обаче се раздвижа, се чувствам много по-добре.

3) Цветът на урината ми е странен. Никога досега не е била с такъв цвят.
4) Много ме боли кръстът. Сутрин болката е много интензивна, особено отляво.
5) Имам силно главоболие вечер, заспивам трудно. Много ме боли главата!
6) Кръвното ми е високо. Повишава се, когато се ядосам, а това се случва често.

При голям брой обучавани различията в начина на възприемане на текста се увеличава. Всеки слуша по индивидуален начин – някои обучавани се фокусират върху декодирането на речевия поток, разчитайки на това, че познават значението на думите и очакват да ги срещнат в текста (процес на обработка отдолу-нагоре). Други студенти насочва вниманието си върху общото значение, което им предоставя контекста и компенсират непознаването на отделни думи чрез активиране на познанията си по темата (процес на обработка отгоре-надолу). В такъв случай можем да очакваме, че по-добрите студенти ще прилагат стратегия отдолу-нагоре, защото те разчитат на съзнателно и целенасочено използване на езиковите си знания; докато по-малко успешните студенти ще разчитат на извличане на смисъл от контекстната информация, която да им помогне да стигнат до формулиране на отговори. В началото на обучението ще се активират фонови знания по темата на текста, които обучаваните притежават от личния си опит. С напредването на обучителния процес, учещите ще могат да разчитат все повече на знанията, придобити от чуждия език. Проучване на Гох (2000) потвърждава тезата, че разпознаването на думи (декодирането) е основен проблем при слушателите с по-ниско ниво на владеене на чуждия език.

Налага се изводът, че комбинирането на разнообразни упражнения за слушане е полезно, особено при група от обучавани, които в различна степен полагат усилия за изучаване на български език като чужд, имат различна степен на мотивация, притежават различен стил на учене и прилагат различни стратегии за учене. Поради тази причина сме на мнение, че разнообразяването на упражненията за слушане по български език като чужд ще оптимизира обучителния процес, ще мотивира повече студенти да се справят с предизвикателството да разбират устни изказвания и ще подпомогне успешното им участие в комуникативни ситуации в реална среда.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Goh 2000: Goh, C. M. *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. System, 28: 55–75.

Field 2009: Field, J. *Listening in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press

Nunan 1997: Nunan, D. *Listening in Language Learning*. The Language Teacher, 23 (9): 47-51.

Richards 1983: Richards, J. *Listening comprehension: approach, design, procedure*. TESOL Quarterly, Vol. 17, № 2: 219–240.

Данни за автора:

Служебен адрес:
гр. Варна,
ул. „Брегалница“ 1, бл.3
e-mail: katerina.peneva@mu-varna.bg

КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ В РЕЧЕВИЯ АКТ „ДИРЕКТИВ“ (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ УНГАРСКИ И БЪЛГАРСКИ ЕЗИК)

COMMUNICATION STRATEGIES IN DIRECTIVE SPEECH ACTS (ON MATERIAL FROM HUNGARIAN AND BULGARIAN)

Доц. д-р Лиляна Лесничкова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Abstract: The acquisition of skills and strategies for effective communication is the foundation of any language training. The report examines similarities and differences observed between Hungarian and Bulgarian languages in the realization of directive speech acts, where the various structural options are presented in competition. When comparing the use of parallel functioning language structures to express the same meaning in two unrelated and heterogeneous languages, attention is drawn to the relations of equivalence between the expressive means. The work indicates the semantic-stylistic differences between them, the manifestations of grammatical and lexical variability, and takes into account the factors influencing the selection of individual means in view of their capacity for expression, the situation of speech communication and the pursued communicative purpose as well. The comparative analysis establishes that the Hungarian and Bulgarian languages show similarities in the inventory of linguistic means to express directive modality. However, in the same communicative situation, in similar extra-linguistic circumstances, the speakers of Hungarian and Bulgarian do not always choose the same language means to achieve the same communicative purpose. Even when the same strategy is applied in the two languages, the "moves" within the chosen strategy sometimes have different values. The analogies derive from the purposes of the speech act itself, from the universality of the communicative situation and the type of intersubjective relations. The differences arise from the characteristics of the analyzed languages' grammatical systems, of specifics in the functioning of some of their expressive means and of different preferences in both ethno-cultural communities. Knowing the communication analogies and contrasts between the languages is a key to successful speech behavior in various situations.

Key words: communication strategies, directive speech act, Hungarian language, Bulgarian language, Hungarian-Bulgarian language parallels

От началото на 70-те години на XX в. все по-голямо влияние върху езиковедската теоретична мисъл оказва общолингвистичната теория за речевите актове, според която директивите са особен клас речеви актове, чиято цел е „опит от страна на говорещия да накара

слушащия да извърши нещо“ (Серль, 1986:182), т.е. директивите са насочени към промяна на екстралингвистичната реалност посредством речеви действия.

Всеки език разполага с разнообразни средства и начини за изразяване на директивна илокуция. Представени в конкуренция помежду си за предаване на сходни значения, те дават отговор на въпроса дали могат да бъдат установени несъвместимости и/или предпочитания, от които се ръководи говорещият при избора на една или друга формална опора. Обикновено изборът е проява на лично отношение към събеседника и се определя както от индивидуалния комуникативен код на говорещия, така и от особеностите на дадената езикова система и нейната речева реализация.

За да постигне желания комуникативен ефект, за да осъществи очакваното въздействие върху адресата, говорещият се стреми да избере оптималната за дадената ситуация речева стратегия в зависимост от действието на различни екстралингвистични фактори, например личността на адресата, сферата на общуване, характера на искането, наличието на други участници в речевото общуване и т.н. Факторите на речевата ситуация обуславят до голяма степен синтактичния строеж и семантико-прагматичното съдържание на директивния речев акт. Неговата реализация е свързана с употребата на изкази, които съдържат езикови знаци, подсказващи или явно изразяващи значението „Аз, Говорещият, провокирам Адресата да извърши (да не извърши) назованото действие, или да бъде (да не бъде) в назованото състояние“, т.е. в синтактичен аспект директивите представляват различни във формално-структурно отношение изкази, които, макар и различни по езикова модална семантика, са функционално тъждествени – могат да бъдат обединени в единна система въз основа на способността си в определен контекст да изразяват подбудителната интенция на говорещия по отношение на адресата. Формалните признаци, по които се определят като директивни, са най-разнообразни (граматичен показател, лексикален индикатор, интонация, словоред) и се срещат както поотделно, така и в различни комбинации помежду си.

За да изпълни успешно комуникативната си цел в речевия акт директив, говорещият може да избере *пряка или косвена стратегия*, всяка от които предполага употребата на конвенционални и неконвенционални езикови средства. В зависимост от избора си той се представя като учтив, фамилиарен, категоричен, безцеремонен или груб спрямо адресата, като изразява волята си с различна сила.

Според степента на експлицитно представяне на компонентите на подбудителната ситуация в структурните *модели за пряко и косвено изразяване на директивен речев акт* може да се въведе *допълнително разграничение на експлицитни и имплицитни*.

Пряката директивна стратегия се реализира езиково чрез употребата на изкази, специализирани за изразяване на подбудителна модалност.

При *косвените подбудителни стратегии* конвенционализираният начин, по който чрез употребата на даден изказ говорещият постига комуникативното си намерение, се „прекодира“, в резултат на което въпросът не е просто искане на информация, а съобщението не е само констатация на факти, т.е. налице е несъответствие между първичното (буквално) и вторичното (комуникативно, контекстуално) значение на синтактичната единица.

Конвенционалните структурни схеми за *пряко изразяване на директивност* включват императивните изкази, а неконвенционалните – изказните форми с експлицирани перформативни (или модализирани перформативни) глаголи в 1 л. ед.ч., които еднозначно определят илокутивната сила на изказа, синтактично оформен като съобщение. Спецификата на *перформативните директивни изкази* произтича от това, че те не изразяват подбудителост въобще, а един от нейните семантични варианти, индикиран от лексикалното значение на перформативния глагол:

Arra figyelmeztetlek, hogy az elnöktől nem szabad kérdezni semmit.

– Предупреждавам те да не питаш председателя за нищо.

Meg akarlak kérni, írj nekik. – *Искам да те помоля* да им пишеш.

Преките експлицитни форми се използват в унгарския език само в около 10% от директивните речеви актове (Сили, 2013:108). Употребата на перформативни изкази в български е характерна най-вече за разговорния и официално-деловия стил, в по-малка степен те се срещат в художествената литература и публицистиката (Жерева, 2011:15). В комбинация с други лексикални средства директивите с перформативни глаголи могат да получават допълнителни оттенъци на категоричност, официалност, дистанцираност.

Докато в синтактичните конструкции за *пряко експлицитно изразяване* на подбудителност комуникативното намерение на говорещия е изразено с отделен лексикален елемент (директивен перформатив), то а в структурните модели за *пряко частично експлицитно или пряко имплицитно* изразяване на подбудителност, към които се отнасят императивните изкази (в унгарски и изказите със

самостоятелно употребен инфинитив), съотв. безглаголните подбудителни конструкции, комуникативният смисъл на изказа е скрит в семантиката на езиковата форма. Срв.:

Szedd össze magad! – Стегни се!; *Elhallgass! – Млъквай!*

Por! Piszok! Lesikálni! Befesteni! – Прах! Мръсотия! Да се изтърка! Да се пребоядиса!

Специфични за българския език са *подбудителните изкази с да-конструкции*, които представляват специални граматични модели за изразяване на подбуда при неформално общуване с по-фамилиарен характер:

Я да се държиш по-прилично с новия си съученик! – *Viselkedj* illendően az új osztálytársaddal!

Употребата на описателни да-форми при официален разговор се възприема като израз на пренебрежително отношение към събеседника. Срв.:

До няколко дни *да сте написали* доклада! – Pár nap alatt *írja meg* a beszámolót!

Характерните за унгарския език *инфинитивни подбудителни изкази* като структурен модел за *частично експлицитно* маркиране на директивна илокуция се употребяват в типични ситуации: най-вече при предаване на подбуда с характер на команда, заповед, указание, категорично изискване, отправено към конкретен адресат, макар че формата е неопределена. Говорещият представя волята си обобщено – като всеобщо задължителна, следователно трудна за отхвърляне и противопоставяне. Това придава на искането строг и неумолим характер. Срв.:

Letenni a fegyvert! – Оръжие при нозе!; *Lépésben indulni! – Ходом марш!*

Gyerekek, azonnal *kimenni* a vízből! – Деца, бързо *излизайте* от водата!

Категоричността на заповед или забрана, изразени от самостоятелно функциониращ инфинитив, може да бъде изказана по-учтиво, без да се отслабва настойчивостта на искането, ако инфинитивът е употребен в комбинация с индикатор на учтивост:

Vége a bohóckodásnak, *tessék dolgozni*! – Край на шегите, *хайде на работа*!

Ne tessék behatolni! – Моля, не влизайте!

Подобно на унгарските подбудителни инфинитиви, страдателните конструкции в българския език също визират неактуални, неопределени във времето действия, чийто конкретен вършител не получава езиков израз. Наличието на два типа

страдателни форми позволява да се изразява подбудителност с различна степен на интензивност:

A házat *eladni*. Rögtön. Lakatlanul. Azonnal lakást *venni*. – Къщата *да се продаде*. Веднага. Да *се опразни*. *Да се купи* жилище, незабавно.

Срв.: *Да бъде продадена. Да бъде опразнена. Да бъде купено* жилище.

Обикновено „заповеди, изказани във възвратно-страдателен императив звучат по-настойчиво и по-грубо от заповеди, изказани в причастно-страдателен залог“ (Станков, 1981:112), защото предават действието по-динамично. Чрез избора на възвратно-страдателна форма се подчертава процесът, а не фактът.

Безглаголните директивни изкази са съотносителни на императивните, но не съдържат глаголно сказуемо в лексикално-граматическия си състав. Имплицитният императивен предикат е представен синтактично чрез обстоятелствено пояснение или обект, т.е. подбудата е изразена като потребност на говорещия да назове посоката, мястото, времето, начина или обекта на очакваното действие или състояние:

Kezet a padra! – Ръцете на чина!

Jobbra, bitangok! – Надясно, негодници!

Pszt, csöndesebben! Egy hangot se! – Шшшт, по-тихо! Ни гък, ни мък!

Félre a tréfával! – Шегата настрана!

Способността на експлицитно изразения (чрез съществителни, прилагателни, наречия и пр.) семантичен признак на директивната ситуация еднозначно да сигнализира подбудителното значение се обуславя от особеностите на дадената езикова система и нейната реализация в речта и се поддържа от семантиката на думата-експонент, от конситуацията и от отчетливата императивна интонация, с която се произнася изказът. Формалната синтактична непълнота, резултат от изпускането на сказуемото, не променя основното значение на изказа, но му придава по-голяма динамичност, цялостност и свързаност с конкретна ситуация. Експресивността на тези конструкции е продиктувана или от ситуацията, чиито елементи позволяват по-икономично изразяване, или от взаимоотношенията между комуникантите, характеризиращи се с настойчивост, лаконичност, небрежност, фамилиарност. Затова се срещат в по-динамични и емоционално наситени ситуации, когато говорещият изисква бърза реакция от страна на адресата, или пък, поради вълнение, не е в състояние да даде явен израз на искането си.

Директивните речеви актове се реализират и чрез прилагането на широк спектър от *косвени стратегии*, които дават възможност да се постигне богата гама от нюанси при изразяването на стремежа на говорещия да накара адресата да извърши или да престане да върши нещо. И в унгарския, и в българския език езиковата реализация на индиректните подбудителни стратегии са транспозицията, иронията, намекът.

Синтактичните форми за *косвено експлицитно изразяване на директиви* са представени от подбудителните изкази с индикатив, с кондиционал и с модални предикати. По своите формални признаци те принадлежат към един комуникативен тип (възклицателни, съобщителни, въпросителни), а функционират като друг (подбудителни):

Irtani kéne az ilyen beszédet. – Такива разговори *трябва да се прекратят* (букв.: 'би трябвало').

Még mindig *nem állsz fel*? – *Няма ли да ставаш* вече?

Békén hagyhatnál már! – *Ще ме оставиш* ли вече на мира? ~ *Да беше ме оставил вече на мира*! '*Би могъл да ме оставиш* вече на мира'

Nagyon finom a torta. *Elkérhetem a receptet*? – Тортата е много вкусна. *Може ли рецептата*?

В полето на директивния речев акт индикативът служи най-вече за изразяване на категорична подбуда (заповед, разпореждане). В сравнение с унгарския индикатив обаче формите на изявително наклонение в български се употребяват в повече варианти и изразяват по-разнообразни подбудителни и други субективно-модални отсенки. Директивна функция изпълняват индикативни глаголни форми в сегашно и в бъдеще време:

Nem szaladsz sehova se! – Никъде няма да ходиш!

Утре, пропеят ли петли, *тръгваш*! – Holnap kakasszóra *útnak indulsz*!

Ще напишеш уводната статия! – *Megírod* a vezércikket!

В сравнение с императивните изкази при *директивите с индикатив в сегашно или бъдеще време* преобладава нюансът за наложителност на действието и неотложност на извършването му.

Специфична проява на функционирането на директивните индикатори в българския език са изказите с *индикативно сказуемо в минало време и в бъдеще време в миналото*. Чрез употребата на форми на минало неопределено време за изразяване на бъдещи действия се постига експресивна отсянка на категорична увереност в неизбежността на действието. Срв.:

Да си се нахранил, докато дойда! – *Fejezd be* az evést, mire visszajövök!

До обяд *да сте свършили* работа! – Ebédig *fejezzétek be* a munkát!

Директивите с предикат в минало предварително време се възприемат като деликатна, а понякога дори плаха подкана:

Да бяхме хапнали нещо. – *Jó volna valamit falatozni*.

В изказите с бъдеще време в миналото подбудата има характер на напомняне, че адресатът още не е осъществил искане, което веднъж вече е било предявено към него. Затова в тези искази прозира и допълнителен нюанс на смекчен упрек:

Щеше да ми купуваш нов телефон. – *Meg akartad venni nekem* egy új telefont.

И в унгарския, и в българския език условното наклонение позволява на говорещия да изрази деликатно поднесена подбуда – скромна молба, ненатрапчив съвет или ненастойчиво предложение. Но при функционирането на *въпросително-подбудителните изкази с кондиционал* се наблюдават различия между двата разглеждани езика. В българския език те имат предимно книжен характер (вж. Станева, 2002:176), затова вместо тях като средство за деликатна подкана във всекидневното общуване широко са застъпени – без социални ограничения – въпросителните изкази, състоящи се от частицата *ли* и съставно сказуемо с модалния глагол *мога* или с безличния му вариант *може*:

Elvállalnád a gyerek tanítását? – *Съгласен ли си да обучаваш* детето? Срв.: (букв.) ‘Би ли поел обучението на детето?’

Nem mehetnénk? – *Няма ли да тръгваме*? ~ *Не можем ли* да тръгваме? ~ *Да бяхме* тръгнали, (а)? Срв.: ‘*Не бихме ли могли* да тръгваме?’

Употребата на условно наклонение в българския език придава деликатен тон на изказа и го превръща в учтива форма за изразяване на директивна модалност, докато в унгарски, поради широката употреба на кондиционала в разговорно-битовия стил, отсянката на деликатност не е така осезаема (Полц, 2018:595). Ето защо при общуване между комуникантите, издържано в официален тон, запазването на условното наклонение в български осигурява максимално точно предаване на семантиката и модалната натовареност на унгарския изказ. Но в неутрален контекст или при фамилиарни отношения между събеседниците кондиционалните форми (поради по-голямата им книжовност в българския език) следва да се заменят с индикативни, най-вече с плусквамперфектни да-форми.

Трябва обаче да отбележим, че учтивият характер на директивните изкази във вид на въпрос се дължи не толкова на формата, колкото на онова, за което се пита. Формулировките сами по себе си не смекчават; важен е тонът, с който се произнасят. Затова смекчаването на волезявата чрез представянето ѝ като въпрос понякога е само привидно и с помощта на допълнителни индикатори може да се постигне категорично звучене на въпросително-подбудителния изказ и той да се възприеме като забрана с характер на заплаха и предупреждение. Например въпроси с индикативен глагол в сегашно или бъдеще време, а дори и с кондиционална форма, произнесени със съответната интонация – често и при поддръжката на лексикален маркер – могат да означават настойчива подкана, обогатена с отрицателна оценка на неодобрение на поведението или действията на адресата:

Mit futkározol itt hiába? – *Какво си се разтичал*, бе? (= Стига си тичал!)

Abbahagynád végre?! – 'Би ли престанал най-после?'~ *Ще престанеш ли най-сетне*? ~ *Няма ли да престанеш вече?*

От анализирания езиков материал се установява, че при въпросително-подбудителните изкази и в двата съпоставяни езика се наблюдава широка семантична амплитуда и голямо разнообразие в структурно отношение. В унгарския език обаче доминират етикетизираните формулировки и употребата на условно наклонение (често в комбинация с отрицание: *Miért ne mennél el? – Защо да не отидеш, а?*), а в българския – индикативните форми.

Косвеното имплицитно изразяване на директиви се осъществява чрез употребата на изкази, чиято синтактична и семантична структура не издава комуникативното намерение на говорещия. То се съдържа в изказа във вид на намек и само конкретната ситуация може да го експлицира недвусмислено. Така различни по съдържание изкази (напр. констатацията на даден факт, отправянето на упрек, споменаването на някакво желание) също могат да бъдат възприети в подходящ контекст като подкана за действие:

Nincs itt sötét? Homályosan látok már. – Не е ли тъмно тук? Не виждам добре (= Светни лампата!).

Éhes vagyok még. – Още съм гладна (= Поръчай още нещо!).

И така, от разгледаните примери е видно, че стратегиите за постигане на директивна комуникативна цел се разполагат някъде по скалата „пряко – косвено", която започва с категорична, безпрекословна заповед (*Hordd el magad! – Махай се!*) и се простира

до тенденциозно изявление-намек (*No, már itt az alvás ideje. – Е, време е вече да спим.*)

В едни ситуации говорещият избира най-краткия път за реализация на комуникативното си намерение, като използва синтактична форма, чиято функция лесно може да бъде разпозната от адресата, защото съответства на езиковата ѝ семантика. В други случаи предпочита обиколен, но не по-малко ефективен път за постигане на комуникативната си цел. При социална йерархия между комуникантите (когато по-ниско стоящ отправя искане към по-високопоставено лице; когато подбудата е адресирана до непознат събеседник; когато изпълнението на действието изисква особени усилия от страна на адресата и т.н.) единствено прилагането на косвена стратегия може да доведе до желания комуникативен ефект.

Разгледаните синтактични модели представляват форми за реализация на подбудителни действия: чрез употребата им в конкретни ситуации на речевото общуване могат да се извършват различни директивни речеви актове, при което подбудителните изкази придобиват илокутивна функция заповед, забрана, молба, съвет, разрешение, предложение и т.н. Всеки директивен речев акт се характеризира със своеобразна структура на речевата ситуация, със специфични условия за реализация и с особени средства за езиково изразяване и сигнализиране.

Проведеният съпоставителен анализ показва, че съотношението между отделните езикови елементи от полето на директивния речев акт не е еднакво поради типологичната и генетичната разлика между двата езика. В българския, вследствие дефективността на императивната парадигма, конкурентните форми на повелителното наклонение са много повече, отколкото в унгарски. Изразяването на по-категорична подбудителност в унгарски се постига главно с помощта на словореда и на определени лексеми, а в български – чрез конкурентна употреба на свършения и несвършения вид на императива, на синтетични и описателни повелителни форми, разбира се, само при наличието на подходящ контекст. Специфична особеност на унгарския език са инфинитивът с подбудителна функция, както и по-активната употреба на императива, а на българския – наличието на разнообразни аналитични форми, чрез които се предава значението на различни езикови средства в унгарски (императив, инфинитив, безглаголни конструкции). Унгарският императив се среща във всякакви стилове, докато българските описателни повелителни форми са стилистично маркирани: употребяват се предимно в говоримата реч при фамилиарни отношения между събеседниците.

В заключение можем да обобщим, че в една и съща комуникативна ситуация, при аналогични екстралингвистични обстоятелства носителите на унгарски и български език невинаги избират еднакви средства за постигане на една и съща комуникативна задача, тъй като аналогични изразни средства могат да имат различни прагматични характеристики. Дори когато в двата езика се прилага еднаква стратегия, „ходовете“ в рамките на избраната стратегия имат понякога различна стойност. В процеса на изложението стана ясно, че и в унгарския, и в българския език форматът на въпроса се използва за смекчаване на волеизявата, но между структурата на въпросите невинаги има пряко съответствие. На унгарските подбудителни изкази с кондиционални форми невинаги в българския съответства изоморфен еквивалент. Познаването на тези несъответствия е предпоставка за адекватно и ефективно общуване на чужд език, за успешно речево поведение в различни типове комуникативни ситуации.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Жерева, М. (2011) *Перформативи и перформативни изказвания в съвременния български език*. Автореферат на дисертация за присъждане на научната степен "доктор на филологическите науки". София, 2011. (http://digilib.nalis.bg/dspviewerb/srv/image_singpdff/71ca545a-8831-4b4a-a927-e4aab538d8fa; 18.05.2020)

Серль, Джон Р. (1986) Классификация иллокутивных актов. Новое в зарубежной лингвистике, 17, 170-194.

Станева, Христина (2002) *Речник по българска стилистика*. Пловдив. Хермес.

Станков, Валентин (1981) *Стилистични особености на българския глагол*. София. Народна просвета.

Szili, K. (2013). *Tetté vált szavak*. Budapest. Tinta Könyvkiadó.

Polcz Károly (2018) Beszédaktusok kontextuális tényezőinek jelölése az angol−magyar filmfordításban. *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Bicske. SZAK Kiadó.

Данни за автора:

Служебен адрес: 1504 София,
бул. „Цар Освободител“ 15
СУ „Св. Кл. Охридски“,
ФКНФ, спец. „Унгарска филология“
Телефон: +359 889 825718
E-mail: l.lesnichkova@uni-sofia.bg

ПРАКТИЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БИОЛОГИЯ КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНАТА ГРАМОТНОСТ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Людмила Бояджиева
Профилирана гимназия с преподаване на чужди езици, Плевен

Abstract: This paper examines how the increase in activities oriented towards developing practical skills (using microscopes, modeling, analyzing, summarizing and presenting the results by tables, diagrams, pictures and video) affects the utilization of biological concepts in English for secondary school students. Three types of activities are presented – microscoping using a compact digital microscope; modeling prokaryote and eukaryote cells; and experiments related to membrane transport and DNA extraction.

What is discussed is the development of natural science literacy which is viewed as not simply memorizing scientific concepts and facts, but rather the ability to apply these in real-life situations. It is assumed that the combination of different types of practical activities is a prerequisite for increasing knowledge uptake, as well as for gaining awareness regarding the relation of the knowledge gained to the everyday life.

Key words: Biology and Health Education, terminology in English; e-learning; practical skills.

Динамичното ежедневие на съвременния млад човек налага нови темпове на учебния процес. Класическите методи на преподаване не винаги удовлетворяват променените изисквания на днешните ученици. Знанието и използването на научни понятия на роден и чужд език дава по - големи възможности за комуникация между млади хора със сходни интереси, за осъществяването на нови научни проекти в международни екипи и за професионалното реализиране на съвременните ученици. Природонаучната грамотност се формира и развива в процеса на усвояване на знания, умения и компетентности свързани с природните науки. Новите учебни програми по Биология и здравно образование са с включени 17% повече часове за практически занятия и упражнения (Учебна програма по биология и задравно образование за IX клас) спрямо 10% в учебната програма преди 2018г, което предполага повишаване на практическите умения у учениците. Въведеното задължително изучаване на общообразователни предмети на чужд език в Езиковите гимназии (НАРЕДБА № 9 за институциите в

системата на предучилищното и училищното образование, МОН) поставя нови изисквания към преподавателите – освен компетентностите по природни науки, да се постигат и чуждоезикови компетентности. Някои от въпросите, които стоят пред преподавателите като следствие от гореспоменатото са:

- ❖ дали с повече практически задачи се повишава усвояването на знания от учениците;
- ❖ дали това е приложимо при изучаване на биология на чужд език.

В търсене на отговор на тези въпроси е проведено педагогическо изследване, свързано с ролята на практическите задачи в обучението по биология на английски език в гимназиален етап при формиране на компетентности по природни науки. Обект на изследването са 90 ученика от Профилирана гимназия с изучаване на чужди езици, град Плевен. В настоящия труд са представени резултати по постигане на част от целите, поставени в педагогическото изследване, а именно:

1. Да се представят различни практически задачи към учебното съдържание за 9 клас;
2. Да се установи нагласата и отношението на учениците към практическите задачи като умения, изпълнение и резултати.
3. Да се проследи повишава ли се природонаучната грамотност на английски език вследствие от прилагане на по-голям брой практически дейности.

Акцентът в доклада е проследяването на нагласите на учениците към практическите дейности.

В последните десетилетия обучението по биология в голяма степен е теоретизирано и в малка степен практически насочено, много често поради остаряла материална база, липса на инструментариум и материали. Учениците се обучават основно чрез учебници и все по-малко в пряк или косвен контакт с биологични обекти и реални наблюдения сред природата. В „Анализ на националните стандарти и учебни програми по природни науки по отношение на компетентностния подход в PISA" като основен недостатък в обучението по природни науки в България се посочва намаляването на часовете за лабораторни упражнения, практикуми, наблюдения, демонстрационни експерименти и др. (Гайдарова, 2006). Значението на практическите задачи е с научно доказана важност при изучаване на природни науки. Според проучвания на Р. Грановская, учениците усвояват трайно 90% от това, което правят, 50% от това, което виждат и 10% от това, което слушат (Р. Грановская, 1984). Като съвременен и

мотивиран учител, се стремя към прилагане на повече практически задачи, защото смятам, че изучаването на природни науки без тях е немислимо, а увеличаването на броя им би довел до по-добри резултати на учениците.

За да се постигнат поставените цели на педагогическото изследване, са използвани следните методи (Кременска, 2007):

1. Педагогическо наблюдение;
2. Анкетиране;
3. Анализ на резултати от практически дейности.

Педагогическият експеримент е проведен с ученици по време на присъствена и на дистанционна форма на обучение в периода на учебната 2019/2020 година.

Практически дейности

1. Микроскопиране. Дейности с компактен цифров микроскоп за самостоятелна работа с PC.

Едно от основните практически умения за усвояване в часовете по биология е микроскопирането. Нашата гимназия разполага само с два светлинни микроскопа. При провеждане на лабораторни упражнения свързани с микроскопиране, работата на 25 ученика едновременно е много бавна. От началото на учебната 2019/2020 година разполагаме с осем компактни цифрови микроскопи с възможност за свърване с PC (фиг.1), които закупихме по програма за обновяване на материалната база в кабинетите по природни науки. Изборът да се оборудваме с такива микроскопи е, че са с малки размери, лесни за употреба, удобни за микроскопиране извън кабинета по биология, съвременни, безопасни.

Микроскопирането с тези микроскопи е проведено по време на присъствената форма на обучение в експериментална група, като учениците работят в групи по трима. Контролна група ученици работят с настолни светлинни микроскопи. Приложени са задачи за наблюдение на трайни микроскопски препарати в темите: „Микроскопско наблюдение на човешки тъкани” – характеристики на видовете тъкани, „Сърце и кръвоносни съдове” – сравнение в устройството на артерии и вени чрез препарати от напречен срез на кръвоносните съдове, „Отделителна система” – сравнение на устройство на кората и сърцевината на бъбрек, както и изработване на нетраен микроскопски препарат от покривен епител по темата „Микроскопско наблюдение на човешки тъкани”. Указания за алгоритъма на провеждане на лабораторните упражнения в експерименталната група са давани чрез документ в интерактивна

обучителна среда чрез персонални PC, с които са оборудвани няколко от класните стаи в училището ни. Контролната група получава указания чрез работен лист от хартиен носител.



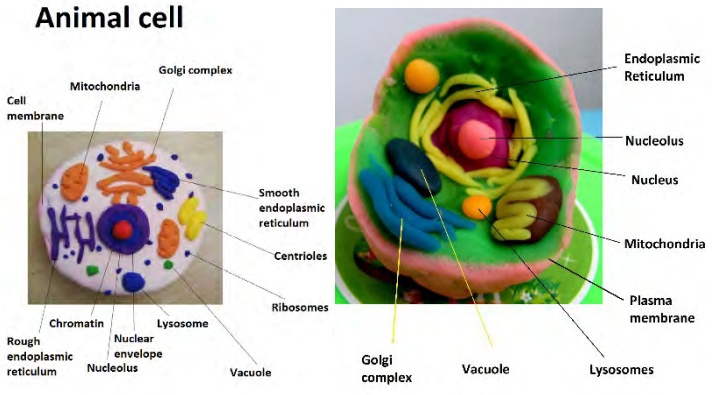
Фиг. 1. Компактен цифров микроскоп за самостоятелна работа

Резултатите от микроскопирането също се представят по различен начин. Експерименталната група прави снимки от наблюденията с микроскоп, запазва ги в персонални папки на PC, а анализ на получените данни представя в табличен вид в MS Word документ. Резултатите се изпращат до преподавателя чрез интерактивната среда Net Support School, която използва гимназията. Учениците от контролната група правят схематична рисунка на видяното чрез микроскопа и записват резултатите си в таблица в работния лист с указания на хартиен носител. Учителят събира работните листа в края на часа.

2. Моделиране на биологичен обект.

Моделът според Райчева, Цанова (Цанова, Райчева 2012) е изградено от субекта изображение на определени признаци на реално съществуващ обект с цел неговото изучаване. Моделирането е класически метод на обучение, при който се изучава не реално съществуващия обект, а негов заместител. Този метод е подходящ за използване при трудно достъпни обекти. Използвала съм практически дейности чрез моделиране при дистанционната форма на обучение на двете групи ученици, като в този вариант са поставени при едни и същи условия за получаване на указания за моделирането. Практическите дейности са свързани с моделиране на прокариотна и еукариотна клетка. Материалите и начина на изработване на модела не е

конкретизиран и е дадена възможност за проява на креативност. Чрез съобщение до всички ученици са изпратени критерии, на които трябва да отговаря изработеният модел. Поставен е краен срок за изработване и условие за означаване на отделните клетъчни органели с наименованията им на английски език. Резултатите (снимки фиг. 2) се изпращат на преподавателя чрез съобщения в платформата Shkolo, като винаги получават обратна връзка, отново чрез съобщение.



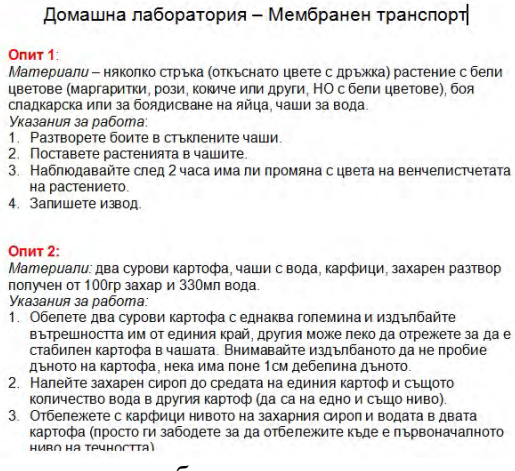
Фиг. 2. Снимки на модели на еукариотна клетка изработени от ученици

3. Експеримент в домашни условия.

Експериментът е метод на обучение, при който реализиращия го създава изкуствени условия за да изучи свойства, признаци на обекти. Експериментът протича при строго установен алгоритъм на работа, от който зависи резултатът. В този педагогически експеримент са проследени три биологични експеримента, извършени от учениците в домашни условия при дистанционна форма на обучение. Създадена е рубрика „Домашна лаборатория", в която към различни теми са поставяни практически задачи свързани с изучаваното учебно съдържание. Експерименти от „Домашна лаборатория" са използвани към темите: „Значение на прокариотните организми за човека", „Клетъчна мембрана. Мембранен транспорт" и „Клетъчно ядро". Експериментите свързани с темата „Клетъчна мембрана. Мембранен транспорт" са свързани с проследяване на процесите дифузия при растителен обект и осмоза при растителни и животински клетки. Практическата дейност зададена по темата свързана с положителното значение на бактериите е изучаване на най-известните „помощници" на чревната микрофауна от текст и експеримент за приложение на бактериите Lactobacillus delbrueckii subsp. bulgaricus и Streptococcus

thermophilus чрез квасене на кисело мляко. Извличане на ДНК от растения или от слюнка на човек е експериментът проведен към темата „Клетъчно ядро”.

На учениците се изпраща работен лист (фиг.3), в който са написани необходимите материали, етапите на провеждане на експеримента, начинът на изпращане на анализа на получените резултати. Резултатите (снимки, видео) се изпращат на преподавателя по същия начин като при изработване на модели.



Домашна лаборатория – Мембранен транспорт

Опит 1:
Материали – някопко стръка (откъснато цвете с дръжка) растение с бели цветове (маргаритки, рози, кокиче или други, НО с бели цветове), боя сладкарска или за боядисване на яйца, чаши за вода.
Указания за работа:
1. Разтворете боите в стъклените чаши.
2. Поставете растенията в чашите.
3. Наблюдавайте след 2 часа има ли промяна с цвета на венчелистчетата на растението.
4. Запишете извод.

Опит 2:
Материали: два сурови картофа, чаши с вода, карфици, захарен разтвор получен от 100гр захар и 330мл вода.
Указания за работа:
1. Обелете два сурови картофа с еднаква големина и издълбайте вътрешността им от единия край, другия може леко да отрежете за да е стабилен картофа в чашата. Внимавайте издълбаното да не пробие дъното на картофа, нека има поне 1см дебелина дъното.
2. Налейте захарен сироп до средата на единия картоф и същото количество вода в другия картоф (да са на едно и също ниво).
3. Отбележете с карфици нивото на захарния сироп и водата в двата картофа (просто ги забодете за да отбележите къде е първоначалното ниво на течността)

Фиг. 3. Съдържание на работен лист с указания за провеждане на експеримент

Резултати

1. Педагогическо наблюдение

Поради факта, че обучението с тези практически дейности е извършено чрез две форми – присъствена и дистанционна, наблюденията са представени отделно за всяка от тези ситуации.

Микроскопиране при присъствена форма на обучение.

Учениците и от двете групи проявяват голям интерес в часове за лабораторни упражнения. В експерименталната група 80% от учениците бързо усвояват уменията за микроскопиране с компактен цифров микроскоп. Около 20% срещат затруднения с изработването на нетрайни микроскопски препарати. Успешно микроскопират и регистрират фокусираните обекти чрез снимки 80%, а 25% срещат трудности при анализирането на резултатите от наблюдението. В контролната група, около 35% от децата срещат трудности при работа със светлинен микроскоп – поставяне на препарата, фокусиране; 20% не се справят с изработване на нетрайни микроскопски препарати. Около 40% са затруднени със схематичната рисунка. Само 25% от

контролната група срещат трудности с анализа на резултатите от наблюдението.

От посочените данни може да се направи заключение, че учениците от експерименталната група се справят по-лесно с уменията за микроскопиране, изработване на нетрайни микроскопски препарати и анализ на резултатите. По-голям процент от децата в контролната група демонстрират затруднения с работата с микроскоп и с анализа на резултатите от микроскопирането. Учениците използвали микроскопи чрез електронни средства се справят по-добре, като трябва да се отчете и фактът, че броят на компактните микроскопи е значително по-голям от този на светлинните микроскопи.

Моделиране и експериментиране при дистанционна форма на обучение

Педагогическото наблюдение при дистанционна форма на обучение е представено само от анализ на резултатите на учениците изпратени в електронна среда.

При моделирането 80% от учениците изпълняват възложената им задача, а на 60% от тях моделите отговарят напълно на зададените критерии. Около 5% съобщават, че нямат материали за изработване, което не оправдава неизпълнението, тъй като моделът може да се изпълни и с хартия и моливи. Не се наблюдават грешки при означаването на клетъчните органели на английски език.

При експериментирането, по оценка на преподавателя, учениците се справят добре с възложените дейности. Около 75% от тях изпращат резултатите с пълни решения, правилни изводи и снимков материал от направените практически дейности. Децата, които срещат трудности с представените дистанционно указанията за работа и търсят връзка чрез електронна поща за разяснения, са около 20%. Малка част от учениците – 2-3% желаят възлагане на повече задачи за задълбочаване на знанията си чрез експериментална дейност свързана с темите, които изучават в този период.

2. Анкета с ученици

Анкетата при микроскопирането е направена веднага след проведения учебен час, а при моделирането и практическите дейности с експерименти - след изпращане на резултатите от учениците. Резултатите от анкетата след микроскопиране са следните:

Експериментална група: 45% смятат, че микроскопирането им помага в научаването на понятията от изучаваната тема, 33% са отговорили, че нито им помага, нито ги затруднява, 22% от респондентите споделят, че имат затруднения.

Контролна група: 39% споделят, че работата с микроскоп им е полезна, 42%, че лесно се справят с микроскопирането, а едва 19% срещат трудности при работата със светлинен микроскоп.



Фиг. 4. Резултати от анкета – моделиране

Около половината анкетирани ученици (фиг. 4) – 48,78% твърдят, че конструирането на модели им помага в усвояването на понятия на английски език свързани с клетъчния строеж. На твърдението „Изработването на модел като практическа дейност ме затруднява” 30% от запитаните отговарят, че е напълно невярно, 11% с почти невярно и 18% отговарят с напълно вярно.



Фиг. 5. Резултати от анкета – експерименти

На въпроса затрудняват ли ги експериментите от „Домашна лаборатория” учениците категорично отговарят, че не са съгласни с това твърдение – 70,97% (фиг. 5). Много малък процент от запитаните

срещат трудности. Голяма част от респондентите – 41% на твърдението „Практическите дейности по биология ми помагат да разбера учебния материал по-лесно" отговарят с напълно вярно, а 26% с почти вярно.

В заключение може да се каже, че резултатите от педагогическото наблюдение и анкетата с учениците показва, че прилагането на повече практически дейности са приложими и при изучаване на биология на английски език. Постигнати са част от целите на педагогическия експеримент – разработени са различни практически задачи, проследена е нагласата и отношението на учениците към практическите задачи като умения, изпълнение и резултати. При представяне на резултатите се наблюдава правилно използване на биологични термини на английски език. Доказателства за положителната нагласа към практическите дейности са проявената креативност при моделирането и, че повече от 60% са покрили критериите за изготвяне на модел.

Планираната бъдеща работа включва прилагане на повече практически дейности в часовете по биология, като ще се проверява дали даването на указания на английски език ще се отрази на резултатите. Успехът на този педагогически експеримент мотивира разработването на повече задачи с практическа дейност, независимо дали обучението се провежда пред компютъра или в кабинета по биология.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Гайдарова, Р. (2006) *Анализ на националните стандарти и учебни програми по природни науки по отношение на компетентностния подход в PISA. Стратегии на образователната и научната политика,* ЦОПУО

Грановская, Р. (1984) *Элементы практической психологии*. Ленинград, ЛГУ

Кременска, А. (2007) *Measuring Student Attitudes to Computer Assisted Language Learning*, CompSysTech'2007, София, ACMBUL, IV.5-1-6.

НАРЕДБА № 9 за институциите в системата на предучилищното и училищното образование, МОН

УЧЕБНА ПРОГРАМА ПО БИОЛОГИЯ И ЗДРАВНО ОБРАЗОВАНИЕ ЗА IX КЛАС (ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНА ПОДГОТОВКА ПО РАМКОВИ УЧЕБНИ ПЛАНОВЕ ПО ЧЛ. 12, АЛ. 2, Т. 2, 3, 4, 22 ОТ НАРЕДБА № 4 ОТ 30 НОЕМВРИ 2015 Г. ЗА УЧЕБНИЯ ПЛАН)

Цанова, Н., Райчева, Н. (2012) *Методика на обучението по биология - теория и практика* София, PENSOFT

Данни за автора:

Профилирана гимназия с преподаване на чужди езици, Плевен
Людмила Маринова – Бояджиева,
учител по БЗО и ХООС,
тел. 0898775284,
lusmar@abv.bg

ЕПИЗОДИТЕ НА СМУТ В ДИАЛОЗИ ОТ СИСТЕМИ ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК (ФРЕНСКИ И АНГЛИЙСКИ)

THE SEQUENCES OF EMBARRASSMENT IN TEXTBOOK DIALOGUES AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING TOOL (FRENCH AND ENGLISH)

гл. ас. д-р Магдалена Маркова,
гл. ас. д-р Кристин Димитрова - Трендафилова
СУ „Св. Кл. Охридски"

Abstract: Textbook dialogues are a specific didactic discourse which exhibits a number of idiosyncratic features: first, being constructed for the purpose of language learning, they are non-authentic and simulated. Secondly, they are a hybrid form of written/oral discourse, bearing the features of both. Thirdly, their maximized interactivity is devised to stimulate the learner's interactivity, initially by pure simulation. And in the fourth place, they present a simulation of real-life interactions.

Analyzed with the tools of Erving Goffman's communication theory, textbook dialogues appear to fall into two categories: those in which the ritual equilibrium remains unchallenged and those in which it has been disturbed by an inner factor or an outside problem. While the first group produces mostly well-meaning welcome-to-the-new-culture verbal exchanges, the second group is more dramatically inventive and widely diverse. The crisis generates sequences of embarrassment, anxiety and fear as the expressive order is challenged. The smooth flow of the interaction is interrupted and the fictional characters are threatened to lose face. The solution of the problem comes from within the same dialogue, designed to suggest verbal and behavioral ways out of social difficulty.

The following study is focused on the problem-centered dialogues and the strategies offered by the textbook authors for restoring the ritual equilibrium.

Key words: sequences of embarrassment, textbook dialogues, interaction, ritual equilibrium, expressive order

Диалозите в учебните езикови системи представят както гладко протичащи ситуации, които онагледяват хармонични социални взаимоотношения, така и по-чувствителни моменти, в които е нарушено ритуалното равновесие (Goffman, 1967; Kerbrat-Orecchioni, 1992). Целта във втория случай е да се предложат на учещите инструменти, с които да съумяват да преодоляват различни комуникативни затруднения в интеркултурна среда. Това изследване

анализира средствата, чрез които учебните диалози създават симулативна среда, драматизират избрани интерактивни проблеми и изправяйки участниците пред смут, предлагат начини за разрешаването им. Примерите са ексцерпирани от системи за изучаване на френски и английски език на различни нива. Самите диалози представляват специфичен езиков продукт: те са форма на особен дидактичен дискурс, конструиран за целите на езиковото обучение на определено ниво.

Изследването предлага теоретико-аналитична рамка на решенията за излизане от ситуации на смут, зададени от авторите на системи за чужд език. Рамката е изградена върху фундаменталния труд на Ървинг Гофман (вж. Библиография) за характеристиките на преките социални контакти и поведенческите особености на участниците в тях. Основният въпрос, на който се търси отговор, е: какви модели на нарушаване и възстановяване на ритуалното равновесие се срещат в системите за изучаване на френски и английски език?

В някои ситуации е налице автогенериран смут, породен от подготовката и мисълта за предстоящо действие или събитие, което би могло да застраши облика. Най-често става дума за публични изяви – артистични, спортни, учебни (изпит) (AEB1[5]: 217) и дори медийни (EA2: 38). Единият събеседник естествено желае да се представи добре, но проявите на стрес, които вербализира с изрази като „J'ai peur" (страх ме е), „J'angoisse" (притеснявам се), се отразяват на ритуалната хармония в общуването. Другият събеседник, който в дадените примери е добронамерен, започва работа по облика, отговаряйки с изрази като „T'inquiète pas" (не се притеснявай), „Courage" (кураж), и смутът се преодолява с неговата навременна, уместна и добре дозирана подкрепа.

В друг тип ситуации е налице хетерогенериран смут – даден участник в ситуацията проявява поведение, чрез което застрашава неволно, пряко или непряко, облика на събеседника си чрез ласкателен облика акт, като предложение, покана или молба за помощ, който обаче функционира застрашаващо за територията му (Kerbrat-Orecchioni, 2005: 195 и сл.). Типичен пример за това е ситуацията, при която за поканените в къщата гости, както всъщност и за домакините, няма готови спални и те трябва да спят в каравани (EA1: 66). Но това те разбират едва след като са пристигнали на място. Стратегията, която избират, е въпрос от типа молба за потвърждение на разбирането. При

[5]Ексцерпираните източници са цитирани в текста в съкратен вид, а в библиографията – цялостно.

липса на смущения по канала (или на асиметрична ситуация) такъв въпрос може да се тълкува като израз на възмущение или на ирония, но на видимо ниво остава любезното искане за допълнително разяснение. След като последното е дадено и неясностите – отстранени, гостенката се обръща към съпруга си и повтаря казаното от домакинята, но интонацията и паузите са красноречиви. За нея ще е кошмарно изживяване да прекара мечтаните си ваканционни нощи в каравана. След това вече се обръща към всички и чрез антифраза изразява точно обратното на това, което изпитва („C'est super" всъщност звучи като „C'est horrible"). Смутът й е силен, но тя изкусно съумява да остане вярна на добрия тон и по този начин да възстанови ритуалното равновесие.

Хетерогенерираният смут може да е резултат и от умишлено агресивно поведение, насочено към участник, напр., поради нежелание за установяване на контакт или доминантни нагласи. Непризнаването на дадено лице като ратифициран участник в срещата (Goffman, 1981: 124 и сл.) е вид непряка агресия, която може да се изрази, напр., чрез учудване, че новодошлият идва, без да е бил изрично поканен (EA2: 62). В други случаи субектът се самоизтъква (ib, idem) и тази позиция също нарушава ритуалното равновесие, принизявайки негласно другия участник. Сред ефективните техники за отпор на такова поведение, чиято ясна цел е да предизвика смут, са контравъпросът, иронията, ясното посочване на проблема.

Преглед на диалозите в две популярни системи за изучаване на английски език, ниво B1 (вж. Ексцерпирани източници) като цяло потвърждава наблюденията за отиграваните комуникативни ситуации в учебниците по френски език. Темите и подходите може да са различни, но функционално диалозите, които драматизират проблемни ситуации, минават през същите етапи: кризисен инцидент, пораждане на смут, тревога, страх, евентуално спасяване на положението и стремеж от страна на участниците за възстановяване на комуникативното равновесие. Навлизането в един език е и навлизане в културата на отношенията.

Авторите на различните системи за обучение толерират или може би препоръчват различни нива на смут в интеракциите.

В „Ню Хедуей" например участниците в диалозите доста внимават да не нарушат експресивния ред, активно работят по облика си един на друг и се подкрепят в интенциите си дори тогава, когато това може да ни се стори иронично.

Темите, заложени в „Инглиш файл", са подобни на тези в „Хедуей", но героите на диалозите са различни от сговорчивите и учтиви участници, които разглеждахме по-горе. Там в един разговор за кино от двамата герои жената изглежда някак по-ученолюбива, по-склонна да приема авторитети, докато мъжът директно отхвърля и авторитетите, и нейното мнение, и цялото творчество на Уди Алън. Резултатът е, че по-добросъвестният от двамата е обогатил културата си, докато по-безцеремонният е запазил мненията си. Ако жената в диалога беше решила да вземе съпротивата на събеседника си по-насериозно, конфликтът би бил неизбежен, но тя всеки път спасява комуникативния баланс, като пренебрегва реториката и се придържа към темата. По този начин и двамата продължават работата по облика си (тя е културна, а той – с характер) и интеракцията протича с известен смут, но без разрив на отношенията.

В заключение може да се каже, че в учебните диалози неизменно са заложени две интенции – от една страна да въвеждат и възпитават учещите в тънкостите на чуждия език и култура, а от друга – да имитират живата реч възможно най-пълноценно. Двете интенции не са непременно успоредни и ножицата между тях създава регистър от различни комуникативни ситуации, които диалозите възпроизвеждат. Тези ситуации, анализирани в светлината на комуникативната теория на Гофман, генерират два типа симулиране на реална интеракция (със степени между тях) – в първия ритуалното равновесие се запазва, докато във втория то се нарушава.

Диалозите от първия тип по-скоро имат за цел да създадат приятна атмосфера и приветливо, отчасти идеализирано отношение към новата култура. Диалозите от втория тип са по-силно драматизирани и създават епизоди на смут, тревога и страх. Тяхната цел е учещият да се подготви за трудни ситуации и да получи вербални умения, с които да се справя с проблемите. Емоционалният им регистър е много по-широк, а динамиката на отношенията в тях е допълнително усложнена поради разнородността на кризисните моменти.

Диалозите, третиращи кризи, са пресечна точка между методиката, лингвистиката, драматургията, психологията и социологията, и представляват най-достоверното симулиране на реална интеракция, което една учебна система може да предложи.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life.* Edinburgh: University of Edinburgh.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to Face behavior.* New York: Pantheon.

Goffman, E. (1971). *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction.* Paris: Armand Colin.

ЕКСЦЕРПИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Echo A1 (EA1), méthode de français, Girardet, J., Pécheur, J., CLE International, Paris, 2011

Echo A2 (EA2), méthode de français, Girardet, J., Pécheur, J., CLE International, Paris, 2012

Alter ego + B1 (AEB1), méthode de français, Dollez, C., Pons, S., Hachette livre, Paris, 2013

English File: Intermediate Student's Book (EFIB1). Oxenden, C., Latham-Koenig, C. Oxford University Press, Oxford: 1996.

New Headway: Intermediate Student's Book (NHIB1). Soars, L. and J. Oxford University Press, Oxford: 2009.

Данни за авторите:

Служебен адрес:
1504, София,
бул. „Цар Освободител" №15, каб. 166
Сл.телефон: +359 2 9308 346,
e-mail: m.markova@uni-sofia.bg
k.trendafilova@uni-sofia.bg

КАК ДА НАУЧИМ СТУДЕНТИТЕ ДА УЧАТ (Ефективни тактики за подпомагане усвояването на медицинската терминология)

HOW TO TEACH STUDENTS TO STUDY (Effective tactics to support the mastering of medical terminology)

ст. пр. Надежда Амуджиева,
Медицински университет – Варна

Abstract: The discipline Latin language and medical terminology introduces fundamental terminological knowledge in the field of anatomical, clinical and pharmaceutical terminology and has its own arsenal of difficulties that are an ordeal for first-year students. The idea in academic education is that young people already have acquired learning habits and can handle the preparation themselves. Therefore, the lecturers focuse their efforts on exposing the specific matter in a comprehensible manner and teaching as many terminological units as possible. No attention is paid to the need for practical instructions for effective mastering of the course material. Very often, however, students' lack of experience and analytical attitude do not allow them to create a system of productive learning on their own. Trying to memorize the many grammatical rules, they fail to discover the essential features of terminology as a linguistic and conceptual system.

This work is meant to overcome this defect in teaching in the academic sphere. We systematize in it the specific difficulties that medical students experience in understanding, memorizing and using Greco-Latin medical terminology. In addition, we develop a concept for active learning – a system of rules for effective preparation that are closely linked to the specificities of terminological matter. We also offer solutions to certain problems related to the bilingual origin of terminology, homonymy, homophony, semantics of concepts, orthography and more. We indicate specific mechanisms for supporting mnemonics as well as for developing terminology usage habits.

Key words: medical terminology, teaching, effective mastering, active learning, mnemonics

Дисциплината *Латински език и медицинска терминология* въвежда основополагащите терминологични познания в областта на анатомичната, клиничната и фармацевтичната терминология, чието усвояване създава трудности от различен характер и представлява изпитание за първокурсниците. Академичното обучение е базирано на презумпцията, че студентите имат изградени навици за учене и могат самостоятелно да се справят с подготовката. Оттук произтича един

често срещан дефект на учебния процес във висшите училища – акцентира се върху преподаването и се пренебрегва процесът на ученето. В стремежа си да обхване максималния обем учебно съдържание и да го предаде по разбираем начин, преподавателят подценява необходимостта от подходящи практически инструкции за ефективно усвояване на материала. В много случаи обаче студентите не са в състояние сами да си създадат система за резултатно учене. Попаднали в капана на латинската граматика, те често не успяват да обозрат истинската проблематика и да възприемат терминологията като езикова и понятийна система.

Настоящият труд е плод на дългогодишна преподавателска работа в медицински и хуманитарни университети със студенти от бакалавърски и магистърски специалности. Идеите в него са резултат от наблюдения и разсъждения, приложени и апробирани в практическата работа. Методическите похвати са разработени на базата на общи дидактически положения и в по-голяма степен – на специфичните особености на специализирания латински език за медицински цели.

Обект на разработката е управлението на процеса на учене и подготовка на студентите по *Латински език и медицинска терминология* като част от методиката на обучение – насочването на първокурсниците към механизми за справяне със специфични затруднения.

Цел на разработката е създаването на концепция за *активно учене*, система от правила за ефективна подготовка, гарантираща резултатни усилия и трайното овладяване на гръко-латинската медицинска терминология от обучаемите.

Задачите на представения опус са: 1) систематизиране на трудностите, които студентите от медицинските специалности изпитват по отношение на разбирането, запаметяването и употребата на гръко-латинската медицинска терминология и 2) посочване на техники за тяхното преодоляване.

Методически предпоставки

Методиката на обучението по класически езици е най-слабо развитият клон на класическата филология в България. Началото на висшето образование по специалността се поставя още през 1921 г. с откриването на катедра по класическа филология в Софийския университет и макар през това време да е създадено голямо количество учебна литература – учебници, речници, репетиториуми, учебни тетрадки и христоматии за обучение на специалисти и неспециалисти, единственият труд по методика на обучение по латински език е

издаден едва през 2012 г. от Пепа Лунгарова (Лунгарова, 2012). В него се изследва цялостният процес на обучение на историци и филолози в основните му аспекти – фонологичен, морфологичен, синтактичен и лексикален, като се прави диахронен преглед и се очертават тенденциите и спецификата в преподаването на латински език за неспециалисти в контекста на съвременните методически системи в чуждоезиковото обучение.

В образованието на класическите филолози в нашата страна не се включва изучаване на специализиран медицински език и съчинения, свързани с медицинската терминология. Ето защо методиката на обучението по *латински език и медицинска терминология* е сфера, която всеки начинаещ преподавател открива сам за себе си в процеса на своята непосредствена работа със студентите. Силно ограниченият брой специалисти затруднява обмяната на опит и заимстване на идеи между преподавателите от същата сфера. Интересът към методиката на обучение по медицински латински език в последните години се регистрира в дисертационните трудове на Ирена Станкова, Ивана Икономова, Надежда Амуджиева и др. Специфични проблеми в тази сфера се разглеждат и в доклади от научни конференции. При техния обзор се налага наблюдението, че акцентът на обучението по латински език за медицински цели се поставя върху преподаването – адаптирането на учебното съдържание за нуждите на различни специалности, подходите на поднасяне на материята и на проверката на знанията. Въпросите, които са свързани с ученето – направляването на студентите в този процес – се засягат рядко и откъслечно.

Цел на обучението и специфика на учебното съдържание.

Курсът на обучение цели постигане на терминологична компетентност у студентите от медицинските специалности. Това включва усвояване на граматическите основи и принципите на образуването на гръко-латинските термини и терминологични словосъчетания, както и развиването на навици за компетентната им употреба при по-нататъшното обучение и при последващата практическа реализация. От тази цел и от конкретната специалност се определя учебното съдържание, което има три аспекта:

граматически аспект – граматически категории, функции на падежите;

лексикален аспект – лексикални модели на латинските и гръцките термини в контекста на петте латински склонения;

терминообразувателен аспект – гръцки терминоелементи и принципи на терминообразуване.

Установяване на затрудненията на обучаемите и причини за тях

Трудностите, които студентите срещат в курса по *латински език и медицинска терминология* могат да бъдат формулирани от самите тях, могат да се установят непосредствено в хода на семинарните занятия или от изпълнението на задачите за самостоятелна работа. Най-добрият идентификатор представляват семестриалните и изпитните тестове. Изпитът показва до каква степен са постигнати поставените цели. Той е „връзката между етапите на методическия опит на преподавателя и предпоставка за оптимизиране на учебния процес в обучението по латински език“ (Лунгарова 2012: 71). Анализирането на резултатите и систематизирането на грешките в тях дава възможност да се установят пречките за възприемането на определен материал и липсата на съответния подход за преодоляване на проблемите при неговото усвояване.

Причините за затрудненията на първокурсниците са от различен характер. Те са свързани както с трудността на самата материя, така и с редица субективни фактори – липсата на добра езикова подготовка по чужди езици, отсъствие на аналитичност и филологическа нагласа, както и специализирани медицински познания, особено в клиничната област. Не на последно място трябва да се спомене ограниченият хорариум, заложен в програмата на дисциплината.

Методически подходи и техники за усвояване на клиничната терминология в медицинските университети и колежи

След като обобщихме причините за проблемите, ще споделим и опита си при тяхното разрешаване. Подходите, които ще разгледаме, са свързани с пречките за резултатно учене и трайно запаметяване, граматическите правила и категории, усвояването и употребата на терминоелементите и лексикалните трудности.

4.1. Техники за резултатно учене и трайно запаметяване

„Ученето представлява *придобиване* на някаква информация или умение. Всъщност това е психически процес, който води до съхраняване на думи, идеи, факти, умствени образи и моторни умения в човешката памет“ (Андреева, 1999: 168). Този психически процес може и трябва да бъде направляван, за да постига резултати, които са равностойни на труда. Това се налага най-вече от факта, че студентите нямат никакъв опит с мъртвите езици, както и с терминологичния материал, а при ученето на чужд език в училище много от тях не са си създали необходимите навици. Ето защо е необходимо да се дадат

инструкции, които ще им спестят много лутане, време и напразна работа. За изработването на подобна стратегия се изисква дългогодишна работа с тази материя и изпитването на разнообразни тактики при хиляди студенти от различни специалности.

Начините на учене са пряко свързани с механизмите на запаметяване. Инструментите, които съвременните младите хора най-често ползват за самоподготовка, са неутвърдените методически практики *учене с музика*, *учене със сърфиране* и *учене с чатене*. За активното усвояване на латински език за медицински цели обаче те не са препоръчителни и трябва да бъдат заменени от следните задължителни техники:

Учене на глас. Медицинският език е в обръщение само в професионалните среди, до които в предклиничното обучение студентите нямат достъп, т.е. няма възможност да се потопят в езикова среда, каквато предлагат съвременните естествени езици. Повтарянето на терминологичните единици на глас донякъде компенсира липсата на езиковата среда и дава възможност материята да се възприема на само визуално, но и слухово. Така се създава звуков образ, който подпомага запечатването в паметта, а заедно с това се автоматизира правилната форма на термините и наличието на съединителна гласна при сложните термини.

Учене в група. С него се постига подобен ефект както при самостоятелното учене на глас, но се добавя и аудитория, която може да бъде коректив за правилността на заучаваното.

Мобилно учене. Това е по-модерен метод, който се харесва на младежите – записване на термините на диктофон или телефон, за да се осигури звученето им в подходящо за обучаемите време и място.

Учене чрез писане. Ортографията в латинските термини има своите особености, но в гръцките е много сложна и смислоразличителна, поради което упражняването ѝ е от голямо значение. Трудностите засягат най-вече гръцките термини и терминоелементи, на чиито особености ще се спрем по-нататък в изложението. За упражняване на правописа е приложим методът, използван в модерните езици с етимологичен правопис – многократно преписване на сложните думи. Обучаващите се трябва да бъдат насочени да упражняват не целите термини, а само терминоелементите. Това е стратегически оправдан ход – от една страна те са кратки и се учат лесно, а от друга – тъй като изграждат сложните термини, те лесно се разпознават в тях и това гарантира правилното им изписване.

Стратегическо планиране. За по-голяма ефективност ученето трябва да бъде съобразено с формата на изпита – писмен или електронен. При електронния изпит терминоелементите трябва да бъдат упражнявани допълнително на клавиатура, тъй като писането на ръка и на клавиатура оставят различен „запис“ в двигателната памет.

Последователност при ученето. Правилната последователност гарантира икономия на усилията и мултиплициране на резултатите. Препоръката към обучаващите се е да се започне с терминоелементите, тъй като усвояването на тяхното значение и правопис ще улесни ученето на сложните, съставени от тях термини. Следващата стъпка е научаването на термините лексеми с техните речникови форми и накрая – на словосъчетанията.

4.2. Проблеми, свързани с граматическите правила и категории:

От гледна точка на функционалната употреба на езиковия материал в различните видове реч се различават активна и пасивна граматика. Активната граматика се използва от говорещ или пишещ с продуктивна цел, а пасивната се използва рецептивно – за възприемане на мислите на говорещ или пишещ (Демьяненко, Лазаренко, Мельник, 1984: 238-239). Тук трябва да отбележим, че употребата им в обучението по класически езици зависи от знанията и уменията, които се акумулират и от крайната образователна цел. В обучението на повечето неспециалисти обучаемите си служат с граматиката пасивно, тъй като при тях целта е да придобият умения за превод от латински или старогръцки на български. Тъй като от бъдещите медицински специалисти се изисква владеене на граматическите правила за съставяне на сложни термини и словосъчетания, постигането на това ниво на грамотност в медицинската терминология е немислимо без активна граматика. Най-честите трудности, които студентите срещат при усвояването ѝ, са свързани със съгласуването на прилагателни и съществителни, научаването на родовете, разграничаването на еднакви форми, образуването на множествено число и др. Ето някои от техниките за справяне с тях:

Визуални стимули и устойчиви модели за научаване на рода при трето склонение. На практика няма някаква логическа опора, която да се използва за разпознаването на рода при една доста голяма група от съществителни по трето консонантно склонение или изключения по род. Много добри резултати дава стимулирането на зрителната памет чрез писане на съществителните от трите рода в три колони с различен цвят химикал или писането върху цветни листи, напр. думите от мъжки род – на син лист, думите от женски – на розов, а тези от среден

– на жълт. Друго помощно средство е заучаването на опорни за паметта устойчиви словосъчетания. Целенасочено се избират често срещани анатомични термини, в които проблемните съществителни се комбинират с прилагателни по I и II склонение, тъй като самите форми на прилагателните в тях ясно показват рода на съществителните, напр. *tendo calcaneus* – м. р., *auris media – ж. р., os zygomaticum* – ср. р.

Ментална таблица с примери за граматическите форми в различните склонения. Терминологичните съчетания се представят на студентите в именителен падеж ед. ч., което е тяхната основна форма, но спецификата на терминологичната употреба в професионалната сфера изисква доброто боравене с определени анатомични и клинични словосъчетания не само в единствено, а и в множествено число. Поради наличието на падежна система и пет склонения в латински език това се оказва доста трудно за обучаемите. Като решение на проблема предлагаме създаване на най-употребяваните модели за съгласуване в единствено и множествено число в трите рода, т.е. създаване на *ментална таблица за справка*. Тази таблица безспорно не може да реши всички граматически дилеми, но може да обхване най-често застъпените граматически модели, демонстрирани от най-познатите образци, които да послужат като матрици, напр.:

единствено число	**множествено число**
cost**a** ver**a** (I скл., ж.р. + прил. I скл.)	cost**ae** ver**ae**
nerv**us** optic**us** (II скл., м.р. + прил. II скл.)	nerv**i** optic**i**
viti**um** congenit**um** (II скл.ср. род + прил. II скл.)	viti**a** congenit**a**
glandul**a** saliva**lis** (I скл. ж.р. + прил. III скл.)	glandul**ae** saliva**les**
nerv**us** spina**lis** (I скл. м.р. + прил. III скл.)	nerv**i** spina**les**
remedi**um** expectoran**s** (III скл. ср.р. + прил. III скл.)	vulner**a** contus**a** и т.н.

4.3. Проблеми с усвояването и употребата на терминоелементите

Терминоелементите са най-малките концептуални единици в медицинската терминология, които се употребяват несамостоятелно,

като части на производни или сложни думи. Почти винаги те са дублети на латински термини, но функционират различно и не са взаимозаменяеми, което по традиция объркva студентите. Терминоелементите са предимно от гръцки произход и поради това са главната причина за правописните неблагополучия. Сред тях се срещат много омоними, омофони и пароними и това е сериозна пречка за разпознаването на концептите, съставящи термините. За тяхното усвояване са полезни следните похвати за *активно учене*:

Създаване на поредица от паралели между сходните терминологични единици. За отстраняване на проблемите, свързани с наличието на омоними, омофони и пароними, се препоръчва създаване на специална рубрика в речника със заглавие, привличащо вниманието, напр. NB! Опасност от грешки! В нея трябва да се представят паралелно сходните единици, които могат да предизвикат недоразумения заедно със значението им. Правенето на паралели води до повишаването на наблюдателността и извеждането на приликите и разликите, които иначе в много случаи биха останали незабелязани, напр.:

Таблица 1. NB! Опасност от грешки!

cyto- – клетка	*soma(to)-/-somia* – уста, устна кухина
cysto- – мехур, пикочен мехур	*stoma(to)-/-stomia* – тяло
myo- – мускул	*uretero-* – пикочопровод
myelo- – гръбначен мозък, костен мозък	*urethro-* – пикочен канал
melo-[1] – буза	*poly-* – много
melo-[2]*/-melia* – крайник	*polio-* – сив

Във връзка с този проблем може да се предложи и *упражнение със сходните терминоелементи в три стъпки:* 1) изясняване на значението; 2) разграничаване; 3) сравняване на значенията, реализирани в различни термини, напр. представките: *peri-* и *para-*: 1) значение – „около, покрай“; 2) разграничаване – в някои случаи са еднакви, но в други – *peri-* означава „плътно около“, което в някои термини инфилтрира смисъла „външна обвивка“, докато *para-* има значение „около“ с идеята за по-широк обхват; 3) сравняване – регистриране на примери с еднакво и различно значение на

представките, напр. peritonsillitis – paratonsillitis (еднакво) и perimetritis – parametritis (различно).

Паралели между и латинските термини и гръцките дублети. От студентите се изисква да записват терминоелементите в отделна част на речника, придружени от латинските термини, които имат същото значение. „Създаването на връзката латинска лексика – гръцки терминоелемент помага за по-лесното усвояване, по-лесното припомняне и дълготрайното запомняне на терминоелементите“ (Икономова, 2016:86).

4.4. Лексикални трудности и разграничения

Големият обем на терминологичната лексика, наличието на езиков материал от латински и гръцки език, наличието на сходни по звучене думи и сложността на понятията много често объркват студентите и създават трудности при разбирането и използването на термините. Ето защо е необходимо да се разработят техники за подобряване на перцепцията и употребата им.

Формиране на словообразувателни гнезда. Изпълнението на подобна задача е добре да се възложи за самостоятелна работа на судентите като част от стратегията за активно учене, напр. *adenitis – lymphadenitis – periadenitis – perilymphadenitis* и т.н. Чрез търсенето на думи за подобни поредици те ще задълбочат заниманията си с лексикалния материал и ще открият закономерности във функционирането на терминоелементите.

Изработване на конфигурации по еднакъв морфологичен модел. Образуването на поредица сродни термини по една и съща матрица допринася за осмислянето на обективната връзка между структура и семантика и улеснява мнемотехниката на материя с по-голяма трудност. Например това се наблюдава много добре при термините за събиране на течност, кръв, въздух и гной в плевралната кухина: *hydro**thorax**, haemo**thorax**, pneumo**thorax**, pyo**thorax***.

Локализиране на проблемните термини. При семинарните занятия, когато се срещне терминологична единица, която е пароним, синоним или дублет на вече познат термин или терминоелемент, трябва веднага да се направи съпоставка с него, за да се регистрира проблемът. Задължително е вниманието да се насочи към тематичната единица, където се намира терминът, да се покаже неговото местоположение (страница в учебник, учебна тетрадка, допълнителни материали), така че да се ангажира зрителната памет в самия момент. Много често тази *моментална справка* има по-голямо значение, отколкото многократните повторения на всяка от проблемните думи

или терминоелементи. Подобни връзки създават възможност за по-цялостен поглед върху терминологията.

Концепцията за *активно учене* има практическа стойност и предлага конкретни решения на определени проблеми, свързани с двуезичния произход на терминологията, омонимията, семантиката на понятията, ортографията и др. Анализът на нейното прилагане в обучението показва, че техниките за ефективно насочване на усилията за учене формират у студентите практически умения в усвояването на медицинската терминология, чрез които те постигат добри и трайни разултати.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ:

Андреева, Л. (1999). Психология на познанието. София: ЛИК

Демьяненко, М. Я. Лазаренко, К. А. Мельник, С. В. (1984). Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев.

Икономова, И., 2016. Специфики на преподаването на медицински латински език в България през английски като език медиатор. Дисертация за присъждане на научна и образователна степен „доктор"

Лунгарова, П. (2012). *Процесът на обучение по латински език за неспециалисти (във Филологически и Исторически факултети).* В.Търново: ДАР-РХ.

McFarland, J. Teaching English to the medical profession Developing communication skills and bringing humanities to medicine. In: *The Write Stuff*: the Journal of the European Medical Writers Association. 2007. Vol. 17, No. 2, p.75-76. https://medicalenglishblog.files.wordpress.com/2015/02/teaching-english-to-the-medical-profession.pdf

Данни за автора:

Служебен адрес:
МУ „Проф. д-р Параскев Стоянов",
Варна, 9002
ул. „Марин Дринов" № 55,
ДЧЕОКС, Варна
Телефон: 0887406799
E-mail: fidamen@abv.bg

COGNITIVE-STRUCTURE-BASED TECHNIQUES IN TEACHING POLITICAL-TEXT WRITING TO UNIVERSITY STUDENTS

Associate Professor Nelly Tincheva, Ph.D.
Sofia University 'St. Kliment Ohridski', Bulgaria

Abstract: The importance of teaching writing skills as part of the curricula in the modern-day digital age has been well-documented and researched. The same is not true about the importance of teaching writing skills related specifically to political texts. The present paper addresses that analytical niche and puts forward a cognitive-theory-based model for teaching political discourse text writing. Thus, the paper reflects modern-day thinking and research on the following issues: (a) what the purposes of teaching whole-text writing are, and (b) what the available techniques are in teaching whole-text writing for professional purposes, especially in teaching university students. The paper argues a case for the application of a frame-slot-based cognitive teaching model for whole-text writing classes. It reports an analysis of a dataset including 75 political speeches, 15 political articles/leads, 25 political news items and 40 political slogans in English and Bulgarian. The conclusions drawn from the study's results corroborate strongly the applicability of the theoretical model and of the teaching techniques proposed here.

Key words: political discourse, teaching, writing skills, cognitive models, frame slots

I. Introduction

The aim of this paper is to demonstrate the potential profession-oriented and academic benefits of applying a cognitive-structure-based approach to teaching writing to university students. More specifically, the paper focuses on teaching text writing related to political discourse (PD). The procedures suggested here stem from a theoretical, slot-based, mental-structure-related model (the term 'slot' is used following Minsky, 1975). The proposed techniques are targeted at preparing students for their future profession-oriented activities. However, the techniques can also prove efficient in improving students' performance at a number of university exams (e.g. exams in Translation, Interpreting, Academic Writing, Creative Writing, etc.).

The importance of teaching writing skills (for a discussion see Dudley-Evans, 1998) as part of the curricula in the modern-day digital age has been well-documented and researched (see, e.g., Hjortshoj, 2001; Añonuevo, 2004; Walsh, 2020; Klimova, 2013; Labarrete, 2019; Tompkins

Jones, 2019). The importance of teaching writing skills related specifically to political texts has not. The present paper addresses that specific analytical niche and puts forward a cognitive-theory-based model for teaching political text writing and, more generally, political discourse text writing.

II. Theoretical background

This section is dedicated to an outline of the general theoretical framework behind our model, without which an understanding of the model could be impeded.

II. 1. Relevant approaches and principles of teaching whole-text writing

The writing of whole texts is an activity associated with at least two skill-related domains. The first one addresses abilities of producing coherent paragraphs and sequencing them logically. English for Specific Purposes (ESP) and Academic English classes (see, e.g., Swales, 1990; Hyland, 2007, 2009) have investigated the possibilities for teaching associated skills so extensively and the findings have been applied so rigorously across curricula that even citing major works here would seem inappropriate. The second writing-skill-related domain, however, has enjoyed far less academic and scholarly agreement, and, thus, seems to merit a few further clarifications. The domain in question concerns teaching practices relating to genre uses.

Ever since Hyon (1996) argued against it, there have been two main approaches to how and, importantly, if at all, writing whole texts associated with whole genres should be taught (see Swales, 2012). As his fellow North American New Rhetoric Studies researcher Johns maintains (2008), genres cannot and should not be taught as they are too varied and extremely context-dependent. Above all, Johns argues (ibid.), teaching whole-text use outside its related public domain is futile. The present investigation supports rigorously the opposite claim (made by ESP researchers) that public-domain-specific requirements and needs do exist, but as long as social conventions could be analyzed as separate categories, teaching how to deal with the requirements is always a possibility. However, the argument of how crucial it is to relate whole-text writing (and, consequently, its teaching) to socio-cultural contextual factors is of basic importance for the existence of the model proposed here.

Another issue that needs to be highlighted concerns the (kinds of) purposes in teaching whole-text writing. One possible purpose would see students' ability to produce whole-text analysis as an end in itself. Another possible purpose, however, would see teaching text writing as an obligatory part of English as a Second Language curricula. The present investigation prefers to approach all teaching goals as intrinsically interconnected with students' needs for professional qualification. In other words, it prefers to

approach text production skills from a socio-cultural perspective and not from the narrower viewpoint of second language acquisition.

Overall, the present rationale seeks to address the learner needs of the students at the Department of British and American studies at Sofia University, who primarily aim to take up jobs as journalists, writers, editors, etc. Thus, to them, both text-productive and text-receptive skills are of paramount importance (for a broader study on Bulgarian students' needs and expectations, a study which supports my current generalization, see, e.g. Katsarska and Keskinova, 2011). The present investigation lies close to the principles of teaching genre for whole-text writing purposes rather than to ESL principles only. Additionally, the present viewpoint combines a belief in a degree of explicit genre teaching with some implicit techniques. It follows Freedman (1999) in assuming that effective writing instruction should combine exposure to authentic texts with immersion in real-life discourse-type-specific contexts.

II. 2. Relevant cognitive principles

The cognition-based model proposed here follows closely Tincheva (2012) and employs the notion of 'cognitive constructs' (CCs) (i.e. frames, scripts, scenarios, plans, etc.) to explain whole-text communication. CCs are seen here as context-dependent mental constructs which help us function in a communicative situation by allowing us to interpret the situation as one exemplifying a stereotyped or a conventionalized situation type (see Johnson-Laird, 1980; Lakoff and Johnson, 1999; Evans and Green, 2006). Context itself, too, is approached from a mental-structure perspective and is defined as a CC of those aspects of the communicative situation which are perceived by a language user as relevant (Tincheva, 2007).

According to the model, every CC (e.g. context CC, text-type CC, particular text CC) can be represented as a configuration of slots to be filled (a text-book example would be the CC of a RESTAURANT which typically 'contains' slots such as **waiter, client, food, ordering**). The slots are, first, filled with other CCs; then, possibly, signalled by the text producer's using linguistic items and structures to explicate his/her cognitive network. Thus, each CC can be seen as a set of prototypically co-occurring slots which provide expectations about what could function as a filler for a slot and what not. Some filler CCs, consequently, are peripheral as to making a particular slot explicit; others are central. For example, an ALLIGATOR CC is not the prototypical filler for the **client** slot in a NIGHT-BAR CC; however, a TV commercial (Schweppes) does employ the non-prototypical possibility. In other words, nothing is of obligatory character in mental modelling; it is just that stereotypes suggest some uses of a CC as more frequent and

prototypical, while others are considered creative and innovative, or, conversely, conventionally inappropriate.

In our model, the role of language is to signal if, how and which prototypical slots have been currently filled in the cognitive process of text production. In other words, language signals guide the text receiver in filling the same slots as the speaker. Moreover, language signals provide directions for the interconnections between the slots since there are (at least) several cognitive mechanisms available through which a prototypical configuration of slots can be arranged.

As **II.1.** above argued for the significance of relating our object of investigation (i.e. whole-text writing) to socio-cultural contextual factors, and as **II.2.** now confirms the crucial importance of discourse-type-specific socially conventionalized slot configurations, it seems expedient for the next section to specify which the socially conventionalized slot configurations associating particularly with political discourse are.

II. 3. Prototypical political discourse frame slots

The generalizations presented in this section stem from analyses of a dataset compiled for the present purposes. The dataset consists of 75 political speeches, 15 political articles/ leads, 25 political news items and 40 political slogans in English and Bulgarian. The analyses demonstrate that:

(1) All PD texts display a high degree of overlap between their discourse world (DW) and their textual world (TW). DW and TW are terms introduced in the literature by Werth (1999), who defines a DW as 'the situational context surrounding the speech event itself'; it 'contains the participants and what they can see, hear, etc.' as well as all the incomplete informational input they can still process on the basis of their previously-stored background knowledge (1999: 83). The TW, on the other hand, is a situation 'distinct from the immediate one of the language event' and it represents 'the 'story' which is the subject of the discourse, together with all the structure necessary to understand it' (1999: 87). Werth, clearly, approaches the participants in the communicative situation as belonging to the context and does not tackle context through the CCs constructed by the participants. Admittedly, each participant builds CCs of him/herself as well as of other objects and people, which does make participants part of the contextual CC. However, in tackling the linguistic signalling of mental modelling, an analyst does not deal with the objective existence of real-world participants but with the CCs evoked by them through the text(s) used. DW, consequently, will be used here to denote a type of CCs which has to do with the representation of a current communicative situation.

Additionally, Werth distinguishes 'participants' - speakers, hearers, overhearers, etc. - in a DW from 'characters', which belong in a TW (1999: 82). In PD, the analysis of our dataset proves, participants and characters almost exclusively coincide, i.e. the **speaker** and the **hearer** from the DW are the **leader** and the **led** in the TW. It is this specificity of TW and DW overlap which characterizes most basically PD as a cognitive socio-communicative phenomenon.

(2) The prototypical slots for all PD genres are **leader, led, time, space,** and **issue** (Tincheva, 2012). Different texts, however, use different CCs to organize the slots into whole-text constructs. Hence the variations in overall structure among PD genres. Political speeches, for example, employ the source-path-goal image schema to configure their structure in terms of introduction, body and conclusion. News items, in contrast, do not display a three-part structure and do not employ this particular image schema but, instead, the CENTER-PERIPHERY image schema.

(3) The structure of the CC of political speeches in particular is revealed by Tincheva (ibid.) to be as follows:

INITIAL STATE (containing slots: **leader, led, issue, time, space),**

STEPS (containing slots: **leader, led, (sequence of) activities, time, space) and**

DESIRED STATE (containing slots: **leader, led, (absence of) issue, time, space)**

In other words, each political speech prototypically begins with the construction of a mental space which characterizes an INITIAL STATE, then moves through the creation of a number of STEPS along a political PATH (in separate paragraphs) and, finally, ends by explicating a DESIRED STATE. Not each political speech, however, conforms fully to the prescription of the prototype: some political speeches are better examples of this mental structure than others. Consequently, some political speeches are more efficient communicatively, while others are less successful in their interpersonal and social effect.

This theoretical and analytical model could be applied to teaching practices in a variety of ways which could help raise students' awareness about both the specificity of constructing PD TWs and the techniques for accomplishing that as available in different PD genres.

III. In-class tasks and activities proposed

A discussion of students' general perception of the social sphere in which the type of discourse is used, in this case – politics, could prove a suitable first step in in-class activities. After outlining (students') common beliefs

and opinions on PD, peculiarities of individual student's perceptions can also be discussed, which can help develop students' oral skills in the discourse type and encourage them to draw on the background knowledge they bring in class. Additionally, students can learn to pinpoint their personal perceptional differences, negotiate those with fellow-students and, thus, get better prepared to understand language in terms of (a) personal differences and (b) social frequencies.

Students can be sensitized as to how the structuring of the social sphere, i.e. the political domain, reflects on the typicality of the social roles which appear in PD texts as slots. The discussion could focus on the choices of which slots to explicate and how to interconnect them, as those would be the main CC decisions which later define the lexical choices, grammatical structures, cohesive and stylistic devices for the text. Additionally, the technique helps teach language phenomena such as, for example, labeling. It also provides the basis for correlating conceptual phenomena with manipulative strategies.

The DW-TW overlap could be the focus of the second stage of activities. A questionnaire on defining PD genres could be used. Students may also be asked to rank different PD genres as to the main communicative functions the genres typically perform. Positioning this task as early as the present stage facilitates the later isolation of individual structural genre characteristics and the differentiation between better and worse examples of the same genre.

Step 3 could be a discussion of the results from the previous task. The group could be asked to establish their shared understanding of the discourse type. As in the first discussion, students' oral skills can be thus developed. In addition, the task helps them to learn how to pinpoint personal perception differences, negotiate those and understand language in terms of social frequencies.

So presented, the model clearly relies on the overall structure and paragraph divisions of whole texts. A text's overall structure, therefore, could provide the starting point for teaching each PD genre. Importantly, cognitive studies have proven that language use precludes the possibility for paragraph divisions to exist simply as formal orthographic features. As patterns of language signal organization, paragraph divisions need to reflect properties of mental structure organization, i.e. they have to be cognitively conditioned. Paragraphing, similarly to sentence and syntactic divisions, can be interpreted as yet another system for indicating CC segments.

Thus, as a type of language signal portioning, overall text structure must also be subject to the simultaneous structuring operation of a genre-related CC along all language 'levels'. In other words, if the fuzzy

boundaries of all things mental are accepted as the norm rather than the exception, paragraph boundaries can be taught as no less blurred: mental structure overlappings can be explained as leading to alternative possibilities for both sentencing and paragraphing.

Admittedly, to employ easily those principles, the typical PD text producer should be well-versed in handling overall text structure as a linguistic instrument. The possible absence of paragraph divisions in a particular PD text, however, should not lead to the conclusion that its cognitive conditioning is also absent. The most plausible understanding would be that the author failed to take advantage of some additional layers of meaning that the overall text structure could have provided him/her with.

With a view of the future professional orientation of students, employing the whole signalling potential of the language code used should be made an in-class priority. Producing well-organized texts should not be simply a main objective in teaching; it could also prove easier for students to produce whole texts if they are made aware of the conceptual structures they need to explicate while structuring and paragraphing a text.

Teaching overall text structure not as rigid rules to be observed but as a choice from among a number of possible paragraph sequence alternatives also makes it possible for lecturers to explain how and why each text stands closer to or further away from a prototype as compared to other text examples from the same discourse type. It helps sensitize students to degrees of quality in their own writing and, thus, stimulates them to proceed with their mastery of the PD genre. Analyzing why not all representative texts explicate each and every slot, or why in different texts the slots are not connected in the same manner, gives students a sense of freedom in working creatively with whole texts. Thus, they can set themselves a variety of writing goals and they can monitor their own and their colleagues' performance without the discouraging stigma of 'only one correct answer' and 'only one good text' requirements. Above all, our slot-based model could be viewed as opening possibilities before writers and not as posing requirements to them. Students in particular could feel more comfortable with the fact that one and the same communicative goal can be achieved through numerous and various textualizations.

Another problematic area – the one of text unit boundaries – could also be taught to students through our slots- and overall-structure model. The IS-STEPS-DS subdivisions in political speeches, for example, could help students evaluate their own achievements in creating texts' beginnings, middles and ends. Students can start by checking whether and which slots have been explicated in IS, how the slots have been interconnected, and how the general political IS situation is thus constructed. The students could be

encouraged to analyze how IS relates later to STEPS and if each STEP along the POLITICAL PATH is, or should be, clearly outlined (i.e. if the STEPS merge into each other, paragraph divisions would be very likely blurred). The appropriate explication of DS and its correlation with IS and STEPS could also be set as a writing goal. If the construction of DS is unsuccessfully accomplished by the students, it could be related to the text's 'sounding' incomplete, poorly structured, or 'being about' no particular political issue.

Such tasks could also provide the basis for text editing exercises, which, importantly, need to avoid evaluations such as 'correct' and 'wrong' student achievements. Students need to be able to see a text as a slot configuration which makes the text either a better or a worse example of a genre. The main objective of such tasks should be for students to aim exclusively at 'upgrading' their texts in terms of slot-filling techniques and language-signalling devices, and not to target students' efforts at producing a single 'correct' textualization.

Developing each students' personal writing style can also prove better attainable when employing the slot-based model proposed here. As every author tends to have a more or less specific way of slot filling and combining, each student could be asked to analyze repetitively his/her texts produced throughout the course and, thus, be encouraged to be self-conscious about developing a personal style.

Cultural differences, which are so important to the learner of a foreign language (or, indeed, the learner of a foreign culture) can also be pinpointed in relation to discourse types. Different tendencies in slot explication, evident in different languages and cultures, can be discussed in terms of frequencies of their uses. Such frequencies may be language-code-conditioned (e.g. verb inflexions in Bulgarian, which, in contrast to English, invariably evoke the construction of the **leader-speaker** as the performer of an activity), as well as culturally and historically shaped.

IV. Conclusion

The suggested model for understanding and teaching PD texts aims to enable and improve students' control over their performance by sensitizing students to the cognitive processing they undergo while producing whole texts. The model also raises students' awareness as to the cognitive possibilities available in the language code they use or are in the process of mastering.

The techniques can also be employed to enlarge students' vocabulary as to the particular social domain and sphere of activities. Different syntactic structures and stylistic devices can be approached as differences in viewpoint on the same TW or DW.

The model is likely to serve better the purpose of developing students' productive and editing skills, which should be the ultimate goal of any professional language-skill targeted University education.

REFERENCES

Añonuevo, R. T. (2004). Do Students Perform Better in Composition Writing Using Computer-Aided Instruction?. *LEAPS: Miriam College Faculty Research Journal* 23(1), 17-28. Retrieved from http://ejournals.ph/form/cite.php?id=3339

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365. Retrieved from https://doi.org/10.2307/356600

Freedman, A. (1999). Beyond the text: Towards understanding the teaching and learning of genres. *TESOL Quarterly* 33, 764–767.

Dudley–Evans, T. (1998). Introduction. In I. Fortanet, S.J.C. Palmer, & J.F. Coll (Eds.) *Genre Studies in English for Academic Purposes*, pp.1–4. Castello'n, Spain: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Hjortshoj, K. (2001). *Understanding writing blocks*. New York, NY: Oxford University Press.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16: 148–164.

Hyland, K. (2009). Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. *Taiwan International ESP Journal* 1, 5–22.

Hyon, S. (1996). Genres in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly* 30: 693–722.

Johns, A.M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An on-going quest. *Language Teaching* 41 (2), 237–252.

Katsarska, M. & Keskinova, D. (2011). Student perceptions of English studies in Bulgaria. *Nordic Journal of English Studies* 10(1), pp.155–181. Retrieved from http://doi.org/10.35360/njes.246

Klimova, B. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 112, 147–151. Retrieved from doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1149

Labarrete, R.A. (2019). Scaffolding writing skill in the K-12 curriculum. International Journal of Teaching, Education and Learning 3 (1). Retrieved from https://grdspublishing.org/index.php/PUPIL/article/view/1905

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In: Winston, P. (ed.). *The psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill.

Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in Academic and Research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2012). A text and its commentaries: toward a reception history of 'Genre in three traditions' (Hyon, 1996). *Ibérica* 24, 103–116.

Tincheva, N. (2007). Contexts, Text Worlds and Discourse Worlds. In A., Bagasheva (Ed.). *За човека и езика*, pp. 330-339. Sofia: St. Kliment Ohridski Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/331206738_CONTEXTS_TEXT_WORLDS_AND_DISCOURSE_WORLDS

Tincheva, N. (2012). Political Speeches (A Cognitive Perspective on Text and Structure). Sofia: Askoni Publ.

Tompkins, G. E., & Jones, P. D. (2019). *Teaching writing: Balancing process and product*. New York: Pearson

Walsh, K. (2010). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*. Retrieved from http://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/.

Werth, P. (1999). *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. London: Longman.

Данни за автора:

Служебен адрес: гр. София, бул „Цар Освободител“ 15,
Факултет класически и нови филологии,
Катедра по англицистика и американистика
Телефон: 029308314
e-mail: nelitinch@yahoo.com; tincheva@uni-sofia.bg

„КРАТКА БЪЛГАРСКА ГРАМАТИКА ЗА ЧУЖДЕСТРАННИ СТУДЕНТИ“ ОНЛАЙН

„SHORT BULGARIAN GRAMMAR FOR FOREIGN STUDENTS“ ONLINE

Доц. д-р Павлина Кънчева, дф
Медицински университет - София, ДЕОС

Abstract: Many years of experience in teaching Bulgarian to foreign students demonstrates the need and benefit of short Bulgarian grammar written specifically for teaching Bulgarian as a foreign language in which Bulgarian grammar material is presented in a system that secures the stages in the education of foreigners. Following the established tradition of writing Bulgarian grammar for foreigners I present a project of "Short Bulgarian Grammar for Foreign Students" which is a digital product distributed online. The idea for its creation appeared during a lecture course in Bulgarian grammar for foreign students at the Medical University of Sofia under the title "The Skeleton of the Language" in which as a red thread a comparison is made between the supporting function of the bone skeleton for the human body and the supporting function of grammar in terms of human language. The selection and organization of the grammatical material is determined by the grammatical continuum obligatory for acquiring basic knowledge of Bulgarian language which the foreign students can upgrade through specialized vocabulary and phraseology. The grammatical continuum is complemented by several specialized learner's glossaries that create the lexical basis of grammar. The structure of the grammatical continuum is presented."Short Bulgarian Grammar for Foreign Students" as a digital product was created with the Power Point computer program with the ability to use the automatic sound reproduction function when displaying a slide. The principle is to visualize a complete grammar on one slide. Glossaries are published in PDF format so that they can be easily printed when needed. The product is used in daily teaching to illustrate the grammar material taught, as well as in the self-preparation of learners by using the automatic sound reproduction function when a slide is displayed. It is convenient for storing and transmitting in digital environment through computer networks, satellite, internet, social networks to the users regardless of their location.

Key words: Bulgarian grammar, digital product, learner's glossary

В дългогодишния опит от преподаването на български език като чужд са доказани необходимостта и ползата от кратките български граматики, написани специално за обучението на чужденци. Прегледът на известни граматични трудове показва мотивацията на

авторите да представят българския граматичен материал в система, обезпечаваща етапите в изучаването на нашия език.

Така например в „Кратка българска граматика за чуждестранни студенти“ от Лидия Савова (Савова 1984) са разработени трите основни граматични дяла фонетика, морфология и синтаксис, като са взети предвид практическите нужди на обучаемите. Във връзка с това се извършва селекция, като граматичните категории с по-честа употреба са разгледани по-подробно, а други, които се употребяват по-рядко, не са включени в материала. Включените граматични категории се разглеждат в синтактико-семантичен аспект. При разработването и изясняването на всяка граматична категория стремежът е да се акцентува на употребата ѝ в различни езикови ситуации. Там, където са дадени граматични правила, те са формулирани по най-елементарния начин. Трудът „Морфологията на българския език в 187 типови таблици“ от Боримир Кръстев (Кръстев 1984) е наръчно помагало, предназначено за чужденци, в което съществени части от словоизменението, морфологията и парадигматиката на българския език са сведени до определен брой типове, по които може да се подведе голям брой български думи, отнасящи се към изменяемите части на речта. Макар и да не е „граматика“, този труд отговаря на потребностите от обобщаващо и организиращо граматично начало в обучението по български език като чужд. „Български език за чужденци. Кратка практическа граматика“ от Светла Стоичкова (Стоичкова 2006) предоставя възможност на чужденците да се запознаят и същевременно да овладеят основните езикови понятия и явления, както и съответните термини, свързани и приложими към фонетиката, морфологията, синтаксиса и лексикологията на българския език. В труда е разработена основно морфологията с десетте части на речта и са включени съпътстващи обучението въпроси по фонетика и синтаксис. Учебната книга „Нова практическа граматика на българския език за чужденци“ от колектив (Хаджиева, Влахова и др., 2016) е предназначена за чуждестранни граждани, изучаващи български език, като идеята на авторите е тя да стане за чуждестранните студенти основна книга и ориентир за съвременната езикова култура. Съдържанието е съставено от четири части: Фонетика; Граматика; Етикет и фразеология; От трудното към лесното – поредица от статии на съставителите, посветени на типичните трудности при изучаването на българския език от чуждестранни граждани, носители на различни славянски и германски езици. Теоретичното представяне от дяловете фонетика, морфология и синтаксис освен по традиционния описателен модел, се извършва и с

помощта на визуализации – таблици и схеми. Включени са упражнения, чрез които студентите да затвърдят познанията си за най-важните граматични единици чрез практиката. При структурирането на езиковия материал за частта морфология се прилага обощено в резюме на английски език, което синтезира основните акценти от лингвистичната информация, като са застъпени възможни аналогии и откроряване на различия спрямо английската граматика.

Основавайки се на създадената традиция за написване на български граматики за чужденци, и вземайки предвид последните постижения и тенденции в тази насока, представям проект на „Кратка българска граматика за чуждестранни студенти“, който представлява дигитален продукт, предназначен за разпространяване онлайн. Идеята за създаването му възникна при провеждането на лекционен курс по българска граматика за чуждестранни студенти в Медицински университет – София под надслов „Скелетът на езика“, в който като червена нишка се прави сравненито между опорната функция на костния скелет за човешкото тяло и опорната функция на граматиката по отношение на човешкия език. Подборът и организацията на граматичния материал се определя от граматичен континуум, необходим за получаване на базисни практически знания и умения по български език. Наред с това граматичните категории в континуума се преподават в съчетание със свързаната с тях най-фреквентна в говоримия език и перспективна за медицинския профил на обучаемите лексика, разработена в кратки специализирани учебни глосари[6]. Целта на глосарите в проекта е да бъде събран достатъчно количество езиков материал, който да послужи най-малко в две посоки – като база за разбиране на граматичните особености на съответните категории и като необходима лексика в комуникацията по темите, определени в учебната програма. Освен това словесните сбирки дават възможност за обучение по словообразуване и за изучаване на системните отношения между думите като омонимия, синонимия и антонимия.

Идеята за граматичен континуум възниква в процеса на обучение и се основава на използваните в практиката обучителни системи, чиято крайна цел е създаването на езикови знания и умения на ниво Б2 от Европейската езикова рамка. Граматичната канава за постигането на тази цел е представена чрез континуума, който дава и граматичната прогресия в учебния процес.

[6] Идеята за разрабитване и използване на кратък учебен глосар е заимствана от Боян Алексиев (Alexiev 2011: 5-6).

Структурата на граматичния континуум се базира на селекцията и организацията на знанията с оглед постепенното и последователното достигане на поставената цел. Като *първи сегмент* се очертава преподаването на българската азбука като графична система, представителна за фонетиката на българския книжовен език. В сегмента са включени направленията: Печатни и ръкописни букви; Имена на буквите; Звукове и букви: гласни и съгласни; Двойки съгласни по признака „Твърдост-Мекост“; Двойки съгласни по признака „Звучност-Беззвучност“; Транслитерация на българска кирилица с латиница“; Упражнения (за писане и четене), при които влиза в употреба глосарът „Съвременни високо честотни български антропоними“. Във *втори сегмент* се подават граматични единици, с помощта на които може да се обезпечи начална комуникация главно по темата „Представяне“. На този сегмент се гледа като на оперативно, свързващо звено към следващите сегменти със системно разработване на граматичния материал. Негови съставящи са: Конструкция „Аз съм“, включваща номинативните форми на личните местоимения и глагола „съм“ в сегашно време в положителна, отрицателна, въпросителна и въпросително-отрицателна форма; Въпросителни думи (от групата на к-въпросите); други глаголи от типа на „имам“, „нямам“, „казвам се“. Сегментът се свързва с глосарите „Топоними (имена на държави и континенти)“; „Имена на националности“ и „Имена на професии“. В следващия *трети сегмент* са представени съществителните имена. Изясняват се граматичните категории род и число, като се представят правилата (и изключенията) за образуване на формите в множествено число. Наред с това се подават честотни фонетични промени при някои от съществителните имена от мъжки род в процеса на образуване на множествено число с окончанието –и: преминаване на /к/ в /ц/, изпускане на суфиксно /е/, изпускане на вметнат /ъ/ между шумов и сонор (вж. Граматика..., том 2., 1983: 107). Включва се бройната форма за множествено число, като се представя цялостната картина на формообразуването при трите рода. Представя се определителният член в неговата морфологична същност, но и с основните му значения. Извличат се синтактични правила за употреба на определителния член. Сегментът се свързва с няколко глосара: „Имена на предмети (от категориите „чанта“, „учебна стая“, „жилище“)“, „Имена на хранителни продукти“; „Имена на плодове и зеленчуци“; „Имена на части на дървото“; Имена на зърнени растения“; „Имена на части на човешкото тяло“; „Деминутиви“. Последните четири глосара се разработват във връзка с медицинската специализация на чуждестранните студенти. *Четвърти сегмент* е

посветен на прилагателните имена с изясняване на граматичните им категории. Във връзка със словоизменението се включват обясненията на редица фонетични промени – промяна на я в е, изпадане на /е/ от крайна сричка в мъжки род, изпадане на /ъ/ от крайна сричка в мъжки род (вж. Граматика..., том 2., 1983:165-166). Представят се двете семантични групи качествени и относителни прилагателни имена чрез глосарите: „Прилагателни имена за цвят“, „Прилагателни имена за форма“, Прилагателните имена за размери“, „Прилагателни имена за физически качества на хора и предмети“, Прилагателни имена за вкус и миризма“, Прилагателни имена за отношения към тъкани, органи и образувания в човешкото тяло“, „Прилагатели имена за отношения към материали и вещества“, „Прилагателни имена за място и разположение (локализация)“; „Прилагателни имена за отношение към време“; „ Прилагателни имена за отношение към брой“. В следващия, *пети сегмент*, са представени числителните имена в традиционното им разделение на числителни бройни и числителни редни. За всяка група се изяснява специфичната граматика. С оглед на трудностите при овладяване на словообразувателните структури на числителните бройни имена се предвиждат повече малобройни глосари като: „Числителни имена от 1 до 10“; „Числителни имена от 11 до 20“; Числителни имена от 21 до 30“; „Числителни имена от 10 до 100 през десетици“ Числителни имена от 100 до 1000 през стотици“; „Трицифрени числа“; „Четирицифрени числа“; „Големи числа“; „Дробни числа“. В *шести сегмент* са поместени местоименията. Всеки един от деветте вида местоимения е представен с формите си, като техните значения и употребата им се илюстрира чрез нагледни примери. *Седми сегмент* е посветен на българския глагол. Следвайки българската граматична традиция, материалът е разделен в два подсегмента, посветени респективно на личните и неличните глаголи. Дадени са разяснения относно глаголните граматични категории. В подсегмента на личните глаголи се работи върху спрежението на глаголните времена, като сегашно време и минало свършено време се изтъкват като базисни. По отношение на категориите време и наклонение материалът е редуциран респективно до 7 глаголни времена – сегашно, минало свършено, минало несвършено, минало неопределено, минало предварително, бъдеще и бъдеще време в миналото и две наклонения – изявително и заповедно (императив). По отношение на глаголния вид се представят видовите значения на глаголите от несвършен и глаголите от свършен вид, като в центъра на граматичната категория се поставя видовата двойка. Във връзка с употребата на свършен или несвършен вид на глагола се дава акцент

на обстоятелствата, че глаголите от свършен вид нямат самостойно сегашно време, а могат да го образуват само с помощта на някои съюзи (*да, преди да, ако, като, щом, след като, когато*) и на модалните глаголи *искам, мога, трябва*, а глаголите от несвършен вид често се употребяват заедно с фазови наречия като: *често, рядко, понякога, винаги, постоянно, обикновено, редовно, никога* и др., които се възприемат като „ключови думи“ за несвършен вид. Във връзка с обучението по видово словообразуване се използват няколко глосара: „Образуване на видови двойки на глаголи от свършен вид от глаголи от несвършен вид чрез префикси“; „Образуване на видови двойки на глаголи от свършен вид от глаголи от несвършен вид чрез суфикс –на“; Образуване на видови двойки на глаголи от несвършен вид от глаголи от свършен вид чрез суфикси –ам, -ям, -вам, -авам, -явам; „Образуване на видови тройки“. „Двувидови глаголи“. В подсегмента на неличните глаголи се представят чрез формите, значенията и употребите си четири от общо петте български причастия (не се разработва минало несвършено деятелно причастие), деепричастието и отглаголните съществителни имена(на –не и -ние). Към тази част се отнасят глосарите „Анатомични термини словосъчетания, съдържащи причастие“ и „Синонимия на съществителни имена с наставки –ция и –не в медицинския текст“. Следвашите сегменти са посветени на неизменяемите части: В *осми сегмент* се разработват наречията. Глосарите, свързани с тях, са: „Наречия за място и посока“; „Наречия за време“; „Наречия за начин“; Наречия за количество и степен“; Наречия за причина и цел“; Наречия за логическо уточняване“. „Медицински наречия“. В *девети сегмент* са представени предлозите. С него е свързан емотиконният глосар „Пространствени предлози“. В *десети сегмент* са поместени съюзите. Като примери за илюстрация на значенията на по-често употребяваните съюзи са дадени прости и сложни изречения. Последните две граматически категории – частица и междуметие, не се разработват в кратката граматика, поради това, че остават встрани от дидактическата целесъобразност.

„Кратка българска граматика за чуждестранни студенти“ като дигитален продукт е създадена с компютърната програма Power Point, с възможност за използване на функция за автоматично възпроизеждане на звук при показване на слайд. Принципът е на един слайд да се визуализира в схеми и таблици цялостна граматична единица. Прилежащите глосари се публикуват в PDF формат, с цел да могат удобно да се разпечатват по желание на обучаемите. Продуктът намира приложение в ежедневната преподавателска работа за онагледяване на преподавания граматичен материал, а също и в

самостоятелната подготовка на обучаемите чрез използване на функцията за автоматично възпроизвеждане на звук при показване на слайд. Комплектът „Кратка българска граматика за чуждестранни студенти“ с прилежащите й глосари е удобен за съхраняване и предаване в дигитална среда чрез компютърни мрежи, сателит, интернет, социални мрежи до потребителите независимо от тяхното местоположение.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Alexiev, B. *Knowledge-Oriented Terminography*. (2011). Avangard Prima. Sofia

Граматика на съвременния български книжовен език. Том II, Морфология. (1983) Издателство на Българската академия на науките, София,

Кръстев, Б. *Морфологията на българския език в 187 типови таблици*.(1994). Издателство „Наука и изкуство“, София.

Савова, Л. *Кратка българска граматика за чуждестранни студенти*. (1984). Издателство „Наука и изкуство“, София.

Стоичкова, Св. *Български език за чужденци. Кратка практическа граматика*. (2006). ИК „Шарпстоун“, София.

Хаджиева, Е, Р. Влахова и др. *Нова практическа граматика на българския език за чужденци.* (2016). Издателство „Гутенберг“, София.

Данни за автора:

Медицински университет – София,
Департамент по езиково обучение и спорт
ул. „Здраве“ 2, 1431 София
GSM: 0898 39 87 59
E-mail: kantscheva@yahoo.com

СИНОНИМИЯ НА АНАТОМИЧНИ ТЕРМИНИ И ТЯХНОТО ОБЯСНЕНИЕ В ПРОЦЕСА НА ПРЕПОДАВАНЕ НА ЛАТИНСКАТА ТЕРМИНОЛОГИЯ

SYNONYMY OF ANATOMICAL TERMS IN THE PROCESS OF TEACHING MEDICAL LATIN THROUGH ENGLISH

Доц. Пепа Лунгарова
Медицински университет – Плевен

Abstract: Anatomical terms have represented a substantial part of medical terminology established in the process of nomination in medical theory and practice for centuries. The first unification dates back to 1895 when with the Basler Nomina anatomica (BNA) was adopted, followed by Parisiana nomina anatomica (PNA,1955), and the latest internationally recognized unification of anatomical terminology - Terminologia Anatomica (TA, 1998). According to the curricula, teaching Latin through English to students at medical universities runs parallel to lectures and seminars in anatomy. The introduction of terms given their morphological and syntactic features is realized through making collocations presenting terms and their translation into English and back to Latin. Problems arise with Latin synonymous terms and their identical versions in English.The paper analyses synonymy in Latin anatomy terminology seen in nouns and adjectives. Even though terms are meant to precisely specify and strictly define concepts of objects and are presumably internationally recognized, in some cases there exist many synonyms, denoting one and the same concept. Synonymy in nouns is analyzed based on the information they imply regarding form, size, volume, structure and location, and how the accuracy of translation could be achieved. In the process of teaching, synonymy in adjectives is overcome by agreeing them solely with the relevant nouns, and interchange is generally not allowed. The fields of use are differentiated according to their combining characteristics in a specific context and their semantic load. Clarifying the nature of synonymy in anatomical terminology and its understanding by medical students allows for expanding their knowledge of medical vocabulary, thus contributing to their professional competence.

Key words: anatomical terms, Terminologia Anatomica, synonymy, translation, combining characteristics, specific context.

Анатомичната терминология представлява съществена част от медицинската терминология и е резултат от процеса на номинация в медицинската теория и практика в продължение на хилядолетия. Нейното първо официално унифициране се отнася в края на 19 в. с

приемането на Базелската анатомична номенклатура – Basler Nomina anatomica (BNA, 1895 г.). Следва Парижката – Parisiana nomina anatomica – PNA, приета през 1955, която търпи актуализаци на международните конгреси на анатомите, провеждани на всеки пет години. Последната международна унификация на анатомичната терминология – Terminologia Anatomica (TA) е плод от дейността на Федеративния комитет по анатомична терминология (FCAT) и Международната федерация на асоциациите на анатомистите (IFAA), приета в 1998 г. През 2011 г. FIPAT – Федеративна международна програма по анатомични терминологии, наследник на FCAT, публикува онлайн Terminologia Anatomica. Анатомичната терминология включва термини за родови понятия – клетка, тъкан, кост, мускул, става, нерв и др., около които се обособяват областите в медицинското знание: цитология, хистология, остеология, миология, артрология, неврология и др. и общи термини-понятия за анатомични образувания или съставки, характерни за няколко анатомични обекта: вход, връх, гребен, гънка, дъга, дъно, дял, израстък, изрезка, канал, кухина, отвор, преддверие, хълм, цепка, яма и др. (Кънчева 2011, 70).

Двата вида термини са съществителни имена, които се включват в състава на многобройни терминологични съчетания и в лингвистичен аспект се придружават от съгласувани и несъгласувани определения. Термините за родови понятия имат класифицираща функция в терминосистемата, докато общите термини притежават квалифицираща функция за характеристиката на анатомичните структури – по форма и устройство, което обяснява огромния им брой (Кънчева 2011, 71) file:///C:/Users/Acer/Documents/Varna/Popova%20med.termin.pdf).

Англоезичното обучение по латински език с медицински термини в медицинските висши учебни заведения е предвидено в учебните програми на специалността през първите два семестъра и се осъществява паралелно с лекционния курс и семинарни упражнения по анатомия. Това хронологично съвпадение създава определени трудности в преподаването на медицинската терминология, илюстрираща морфологичните особености и синтактичните структури в съставянето и превеждането на анатомичните термини от латински на английски и обратно. Целите в обучението по латински език са да се семантизира лексиката като речникова единица и в контекст, да се представят парадигмите в системата на съществителните и прилагателните имена, да се изяснят синтактичните модели в медицинската терминология, за да се развие способността у студентите да прилагат знанията по морфология и синтаксис при

превода на анатомични и клинични термини, на диагнози и процедури от латински език на английски и при обратния превод. Преводът от английски на латински език е особено важен показател за нивото на усвояване на учебния материал и за умението на студентите да прилагат придобитите знания по латински език с медицински термини. При превода от английски език трудностите се диференцират в два аспекта: **методически** и **терминологичен**.

В **методически аспект** проблемът се изразява в липсата на осъвременен учебен английско-латински речник, съобразен с учебната програма по латински език и с новата анатомична номенклатура. Наличните учебници и учебни пособия по латински език за медицинските специалности в АЕО са снабдени само с латинско-английски речник, независимо че в тях са включени и упражнения с обратен превод. За този превод студентите обикновено се консултират с онлайн медицинските речници. На тяхно разположение е и Terminologia medica polyglotta на П. Арнаудова, част от която съдържа английско-латински речник, но термините на латински не са дадени с речниковите им форми, а примерите, илюстриращи употребата на термина, не са достатъчни и не са добре прецизирани. В **терминологичен аспект** трудността произтича от наличието на термини в английски език, за които в латински има две или повече съответствия. Често изборът на латинския термин е неправилен, което води до неправилен превод.

Проблемът за наличие на синонимия в терминологията е спорен, доколкото на определено понятие в дадена терминосистема би трябвало да съответства един термин и обратно (Федина 2017, 2017, 86). На термина е присъща дефинитивна функция, с него се изразява значението на понятие от научна или професионална област, с цел да се разграничи от общия клас предмети, към които принадлежи, но и да се очертаят връзките и сходствата му с тях. Отсъствието на синонимия в терминосистемите се споделя от някои автори, които предпочитат да ги определят като дублети (ibidem). От една страна същността на термина изключва възможността за наличието на синонимия в дадена терминологична система, но от друга, като всяка семантично значима лексикална единица в системата на езика, терминът може да притежава признаци като полисемия и синонимия (ibidem). Посочват се три причини за синонимията в медицинската терминология: заемане на термин от друг език, паралелна употреба на съвременен и остарял термин или на термин – епоним и класификационен термин (Федина 2017, 87; Григорян, Стрельчук 2017, 163). Синонимията при съществителни и прилагателни анатомични термини се разглежда

според степента на синонимични отношения в три групи: абсолютни синоними, синоними, които имат различна съчетаемост (комбинативна потенция) и квазисиноними (Волкова, Васильева, Шлейдовец 2019).

Целта на доклада е да се анализират някои от синонимичните двойки термини за общи понятия. Селекцията им е на базата на най-често допусканите грешки от студентите при избора на термин за превода от английски на латински език. Представени са значенията им в английски език, типичните примери на употреба в анатомичните термини според Terminologia Anatomica (TA), за да се диференцират полетата на тяхната дистрибуция в съответния номинативен контекст и да се установи степента на проява на синонимичните им съотношения.

Прилагателните **fibularis – peronaeus** – англ. fibular – peroneal. Влизат в сложните по състав термини като съгласувани определения към musculus и nervus (TA2): musculus fibularis brevis – musculus peroneus brevis (fibularis brevis muscle – peroneus brevis muscle); musculus fibularis longus – musculus peroneus longus (fibularis longus muscle – peroneus longus muscle); musculus fibularis tertius – musculus peroneus tertius (fibularis tertius muscle – peroneus tertius muscle ; nervus fibularis communis – nervus peroneus communis (common fibular nerve – common peroneal nerve); nervus fibularis superficialis – nervus peroneus superficialis (superficial fibular nerve – superficial peroneal nerve); nervus fibularis profundus – nervus peroneus profundus (deep fibular nerve – deep peroneal nerve). Във всички примери е очевидна абсолютната взаимозаменяемост на двете прилагателни, на които терминологичното значение се отнася за един и същ денотататативен признак – „принадлежащ на малкия пищял“.

Hypoglossus – sublingualis – англ. sublingual, hypoglossal; relating to the area below the tongue. Гръцкото прилагателно се употребява в съчетанието nervus hypoglossus и свързаните с него canalis hypoglossus и musculus hypoglossus. За пръв път терминът nervus hypoglossus е описан от смятания за „баща на анатомията“ александрийски учен Херофил през III в. пр. Хр. В останалите сложни термини се използва sublingualis, но двата термина не са взаимозаменяеми, независимо, че означават едно и също понятие: fovea sublingualis – sublingual fossa; glandula sublingualis – sublingual gland; ductus sublingualis maior – major sublingual duct.

Magnus – maior, **maius** – англ. large; great; greater; denoting a structure of large size; **Parvus** – **minor, minus** – англ. small, smaller; lesser; denoting the smaller of two similar structures. Формите на

положителната степен на прилагателните се употребяват за определяне на единични понятия: adductor magnus, cisterna magna, foramen magnum, докато формите за сравнителната им степен определят съотношението в големината на двойка понятия със значение, еквивалентно на положителната (https://medical-dictionary.thefreedictionary.com): Canales palatini minores – Small palatine canals; Canales palatini maiores; Cornu maius, Cornu minus – Small horn, Big horn, tuberculum maius/tuberculum minus). В Terminologia anatomica (1998) в английския еквивалент на термините са запазени латинските компаративни форми или са преведени с greater (maior) и lesser (minor).

Medius – medialis – middle; medial, relating to, situated in, extending toward the middle. Независимо че и двата термина изразяват понятието „среден, намиращ се в средата“, те не са равнозначни. В анатомията първият означава позиция между anterior and posterior, между internus и externus и между superior и inferior (BNA, 1895): meatus nasi superior, meatus nasi medius, and meatus nasi inferior; auris externa, auris media, auris interna. Medialis се отнася към термините за взаимоотношение на дадена структура към всяка друга структура (заедно със superior-inferior – горе-долу и anterior-posterior – отпред-отзад) и се използва в корелацията: medialis-lateralis, в която medialis означава „към срединната равнина на тялото“, а lateralis – „противоположно на срединната равнина“ (file:///C:/Users/Acer/Documents/Varna/Orientation_body); “medial and lateral are relative terms used for positions toward or away from the centerline of the body” (TA2); примери: facies medialis – medial surface; facies lateralis – lateral surface; ramus lateralis – lateral branch, ramus medialis – medial branch.

Teres – rotundus – англ. round. Под влияние на познатото английско прилагателно round, чийто произход през френски е от латински език, за превода на round в round ligament of the uterus студентите използват rotundus. Това прилагателно се употребява като определение на отвора на сфеноидалната кост в основата на черепа само в съставния термин foramen rotundum (ossis sphenoidalis). Teres се използва, за да определи формата на мускули и връзки в musculus teres minor/musculus teres maior, pronator teres; ligamentum teres uteri, ligamentum teres hepatis, ligamentum teres femoris (https://www.merriam-webster.com/dictionary) (https://www.thefreedictionary.com).

Cavum – cavitas – англ. cavity. Cavum cranii и cavitas cranii, cavum oris и cavitas oris, както и останалите термини с елемент „кухина“ са синоними, но cavitas постепенно измества cavum, което се

регистрира и в ТА. Според новата анатомичната номенклатура вместо os, oris n и cavum oris за „уста“ се предлагат stoma и ostium orale поради омонимията му с os,ossis n – „кост“.

Cervix – collum – англ. neck, an anatomical neck or neckline part or process. Двата термина в определени съчетания са пълни синоними в анатомичната терминология, но в клиничната практика cervix се използва в съчетание с матка (cervix uteri), както и в денталната медицина със зъб (cervix dentis). Collum се предпочита за „шийка“ на кости и на вътрешни органи: musculi cervicis = musculi colli – muscles of the neck; cervix vesicae = collum vesicae – neck of bladder; musculus longissimus cervicis = musculus longissimus colli – longissimus cervicis muscle, но collum vesicae biliaris = collum vesicae felleae – neck of gallbladder; collum mandibulae – neck of mandible; collum costae – neck of rib, collum glandis – neck of glans. Синонимия на двата термина има и в съчетанията: musculi intertransversarii posteriores mediales cervicis и musculi intertransversarii posteriores mediales colli с идентичен превод в английски език: medial posterior cervical intertransversarii muscles, в които синонимични отношения има между производното от cervix прилагателно cervicalis и collum (вж. pars cervicalis = pars colli – cervical part).

Facies – superficies – англ. face, surface. За понятието „повърхност“ се използва терминът facies, който влиза в многобройни съставни термини: facies externa – external surface; facies temporalis – temporal surface; facies cerebralis – cerebral surface; facies articularis – articular surface; facies interna – internal surface; facies pelvica – pelvic surface. Facies назова също денотата „лице“ (musculi faciei – facial muscles). Superficies (повърхност) е регистриран в средата на 16 век. Вероятно късната му поява може да обясни неговата ограничена употреба в анатомичната терминология (superficies nasalis, superficies orbitaria), но за „повърхностен“ по отношение на „дълбок“(profundus) в анатомичната терминология се използва superficialis – situated nearer the surface of the body in relation to a specific reference point срв. profundus (https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/superficialis), докато facialis се отнася единствено към денотата „лице“ – nervus facialis. Производното от facies, през френски език, английско съществително facet със значение на „стеничка, малка повърхност“ от обект-многостен се използва за преводен еквивалент на surface в редица термини: facies articularis clavicularis – clavicular facet; facies articularis tuberculi costae – articular facet on tubercle of rib (https://www.merriam-webster.com/dictionary/facet).

Fornix – arcus – англ. arch, fornix, arch-shaped structure, vault. Грешката в използването на arcus вместо правилния термин fornix се обяснява с по-познатото за студентите английско съответствие arch. Arcus с по-ярко изразената си дъгообразна сводеста форма се използва при прешлени и кости (arcus vertebrae – vertebral arch; arcus zygomaticus – zygomatic arch; arcus pubicus – pubic arch), както и в съчетание с aorta (arcus aortae – аортна дъга), докато с fornix се означават сводестите структури на органи (fornix vaginae – vaginal fornix, vault of vagina – vaginal vault; fornix pharyngis – vault of pharynx; fornix gastris – fornix of stomach). Забелязва се предпочитание към запазване на латинския термин fornix в превода на английски език в Terminologia Anatomica.

Pectus – thorax – англ. the part of the human torso between the neck and the diaphragm or the corresponding part in other vertebrates, chest, thorax (http://www.finedictionary.com/pectus.html); the part of the trunk in humans and higher vertebrates between the neck and the abdomen, containing the cavity, enclosed by the ribs, sternum, and certain vertebrae, in which the heart, lungs, etc., are situated; chest (https://www.dictionary.com/browse/thorax) . Преводът на двата термина на английски език недвусмислено разкрива близостта в значенията им, което създава проблеми за студентите при избора на единия от тях. Съществената разлика между тях е, че понятието **thorax** се отнася към денотат „кухина" (затворена от ребрата, гръдната кост и определени гръбначни прешлени и в която се намират сърцето, белите дробове и други органи), докато **pectus** се свързва с част от тази кухина – предната – anterior chest, front of chest (TA), т.е. това понятие е в хипонимична връзка по отношение на thorax. В анатомичната терминология се използва производното прилагателно pectoralis в съставните термини musculus pectoralis maior (pectoralis major muscle) и musculus pectoralis minor (pectoralis minor muscle). С по-тясното значение на pectus спрямо thorax се обяснява и по-широката му употреба в клиничната терминология за название на заболявания и състояния – angina pectoris, pectus excavatum, expectoratio, dolores in regione pectoris, vulnera sclopetaria lateris sinistri pectoris, независимо че замяната с thorax в отделни случаи е възможна – vulnera puncta in regione thoracis.

Ventriculus – gaster - англ. stomach**.** Двата термина са еквивалентни и се използват със значение „стомах", но ventriculus означава още „клапа на сърцето" във ventriculus cordis dexter (right ventricle) и ventriculus cordis sinister (left ventricle) и „мозъчно стомахче" – ventriculus cerebri, ventriculus encephali (ventricle of the brain). Сигнификатът в неговото терминологично значение „кухина в

орган“ в определен номинативен контекст се преосмисля към конкретни референти, което обяснява и неговата полисемия (ventriculus "stomach, cavity in an organ") (https://www.merriam-webster.com/dictionary).

Анализираните прилагателни имена се отнасят към т. нар. термини-квазисиноними (Волкова, Васильева, Шлейдовец 2019), при които синонимията е **привидна**. Грешките при превод се обясняват с тяхната близка в концептуално отношение еквивалентност по отношение на признака: medius – medialis се свързват с концепта „среда, средна част“,; hypoglossus – sublingualis – „намиращ се под езика“; teres – rotundus – с признака „кръгъл, объл; magnus – maior – степени на признака „голям; parvus – minor – степени на признака „малък“. В анатомичната терминология те влизат в състава на устойчиви съчетания-термини, с различна пространствена ориентираност, структура и функция, назоваващи в дефиницията си признаци на различни обекти, което не позволява тяхната взаимозаменяемост. Необходимо е устойчивите съчетания да се представят като готови терминологични единица в обучението, да се подчертае тяхната неделимост и задължителната им съчетаемост. Синонимията при cervix – collum, fornix – arcus, facies – superficies, thorax – pectus е **частична,** което се изразява във възможността само в състава на определени термини да бъдат с еквивалентно значение. Те се разграничават в употребата си според местоположението в човешкото тяло, формата, структурата и функцията си.

Пълна синонимия се наблюдава при fibularis – peroneus, ventriculus – gaster и cavum – cavitas. При тях взаимозаменяемостта е възможна, тъй като те се отнасят към един и същ денотат. Причината за синонимията се обяснява с техния произход и употреба предвид факта, че peroneus и gaster са адаптирани заемки от гръцки език. В ТА се предлага прилагателното peroneus/peroneal да се замени с fibularis/fibular, за да съответства на fibula bone. Cavitas постепенно измества по-стария термин – синоним cavum в съставните термини, което се дължи на предпочитанието към производните абстрактни съществителни със суфикс – -tas в терминологичната лексика не само в латински език, но и в новите езици. Този суфикс представлява ономасиологичната база при словообразуването на понятия с общо значение „свойство, качество, способност“. В заключение на направения обзор се установява, че пълната синонимия в анатомичната терминология се проявява ограничено, предвид природата на анатомичния термин да назовава конкретен обект.

В процеса на обучението по латински език в медицинските специалности особено важен е **методологическият** аспект. Необходимо е учебниците и учебните помагала по латински език, предназначени за англоезичното обучение, да бъдат осъвременени според новата анатомична номенклатура. Прегледът на учебните пособия за другите медицински дисциплини показва, че в преподаването на латинската терминология се допускат грешки при употребата на падежите, съгласуването на прилагателните, етимологията, преподава се смесено с английската, дори с превес на английските термини (http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/view/3910/3408). Тази тенденция противоречи на целта на обучението по латински език за овладяване на базисната терминология, особено необходима при превода от английски на латински език. Създаването на анатомичен речник, съобразен със съдържанието на учебните програми в англоезичното обучение, в който задължително да се включи синонимията и полисемията на термините, е наложително за разкриване на лексикалносемантичните системни отношения и за разширяване на терминологичната грамотност у студентите (Амуджиева 2014, 341). Термините като езикови единици със своите значения предават само част от съдържанието на концепта, което се потвърждава от многобройните синоними, дефиниции и определения, които разкриват цялото съдържание на концепта, неговите граници и характеристики (Болдырев 2001, 26-27). В **терминологичен аспект** в последния вариант на ТА се наблюдава процес на преосмисляне, прецизиране и унифициране на термините, който би изключил проявите на синонимия, противоречащо на всяка терминосистема явление.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ:

Амуджиева 2014: Н. Амуджиева.. Концепция за учебен латинско-български речник на клиничната терминология. – В: Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели – Сборник доклади от VII международна конференция – Варна, 8-9. XII. 2014. Варна, 2014, 337-343. ISBN: 978-954-449-770-5.

Болдырев 2001: Н. Н. Болдырев. Концепт и значение слова. - В: Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001, с. 25-29.

Волкова, Васильева, Шлейдовец 2019: М. Г. Волкова, С. Л. Васильева, Т. Шлейдовец. Синонимические отношения в анатомической терминологии латинского языка. https://doi.orq/10.30853/filnauki.2019.8.36

Григорян, Стрельчук 2017: А.А. Григорян, Е.Н. Стрельчук. Синонимия в терминологии методики преподавания языков. Филология. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2017, № 6, с. 161-165.

Икономова 2017: http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/view/3910/3408.

Кънчева 2011: П. Кънчева Терминологична системност в анатомията на човека. file:///C:/Users/Acer/Documents/Varna/Popova%20med.termin.pdf, 70, 69-73.

Федина Елена Анатольевна, Е. А. Федина. К проблеме синонимии в медицинской терминологии, Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2017. 6 (183), Иркутск, 85-90. http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2017_-_6_unicode/29.pdf

Ориентация на тялото. Основни анатомични термини. file:///C:/Users/Acer/Documents/Varna/Orientation_body.

https://www.merriam-webster.com/dictionary.

https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/superficialis.

http://www.finedictionary.com

Данни за автора:

Служебен адрес:
МУ - Плевен, 5800
ул. „Св. Климент Охридски“ № 1, Плевен
Телефон: 0893824281
E-mail: pepalungarova@yahoo.co.uk

МЕЖДУСТИЛОВИ ЕЗИКОВИ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ СНЕМАНЕ НА АНАМНЕЗА В УЧЕБНАТА ПРАКТИКА НА СТУДЕНТИ – МЕДИЦИ

INTERSTYLE TRANSFORMATIONS IN THE DOCTOR-PATIENT DIALOGUE OF MEDICAL STUDENTS IN CLINICS

ст. преп. Севда Христова, ст. преп. Веселина Няголова
Медицински университет – Варна

Abstract: The doctor-patient dialogue is a speech genre of basic importance within the framework of medical discourse and in the medical students' clinical practice. Taking a patient history to make a diagnosis is a professional dialogue of the interrogation type. It comprises the specific features of three language styles in speaking: conversational, business-oriented and scientific. This is what makes language teaching to medical students so difficult and specific.

Our observations show that the skill to implement interstyle language transformations is the most difficult skill to teach. It brings about major problems in understanding and communication with patients while preparing medical students for clinical practice.

The text poses these problems as subjects of investigation and proposes an approach to these skills formation and development in the course of professional communication.

Key words: professional communication, doctor-patient dialogue, interstyle language transformations

Увод

Вербалната диагностика или снемането на анамнеза е основна цел и специфично умение, което чуждестранните студенти по медицина развиват в клиничната си практика. Установено е, че независимо от приложението на технологии и апаратура, в 50% от случаите, диагнозата се установява по данни на анамнезата. За да бъде в синхрон с необходимостта от усвояване на този вид диалогична реч, обучението по български език на напреднал етап като цел и съдържание е ориентирано преди всичко към определен жанр в устния медицински дискурс – професионалния диалог-разпит.

Медицинският дискурс притежава разклонена жанрова система, отразяваща неговата форма (устна и писмена),

документалност, ситуативно-ролеви характеристики на комуникантите. Не случайно комуникацията лекар-пациент се разглежда от прагмалингвистични, диалогични, културологични и социолингвистични позиции. Авторите, изследващи клиническия дискурс, отбелязват „комплекс от жанрове“ в медицинската наука за анамнезата (Орлова, Пономаренко, Майборода, Голованова). Съвременните стилисти подчертават, че жанрът е типов модел, въплътен в множество текстове. Той може да се състои от един или множество речеви актове. (Косицкая, Матюхина, 2015). Жанрът анамнеза съдържа противопоставянето „професионална езикова личност vs непрофесионална езикова личност” (Майборода, 2017). „Комуникативната асиметрия, обусловена от различното ниво на знания на участниците в комуникацията” се проявява в непрекъснатия „преход на специално знание в ежедневно (популярно)”.

Други автори определят „комуникативната дейност в сферата на общуването «лекар-пациент» като елемент от системата на институционалните дискурси, а спецификата на институционалния медицински дискурс - като асиметрия на общуването, способстваща възникването на проблема „неразбиране”. Необходимостта от „смекчаване на асиметрията чрез използване в речта на варианти на термини, сравнения и др.” (Сидорова, 2008) е израз на стремежа за изчистване на пречките в комуникацията и към адекватно разбиране.

Някои изследователи на реално функциониращия език отнасят разговора „лекар – пациент” към професионалния медицински дискурс, но отделят в него „разказа за заболяването” като „всекидневен (тривиален) наратив, възсъздаващ историята на заболяването на носителя на езика” (Голев, Шпильная, 2012).

В настоящата работа под жанр разбираме относително устойчиви типове изказване, обединени по тематично съдържание, стил и композиционно структуриране (Бахтин, 1996). Анамнезата като жанр и универсален метод за диагностика във всички области на медицината е представена с много видове, които се обединяват от общи белези на структурата и последователността на нейните елементи. Различните елементи съдържат специфични речеви актове, съответстващи на комуникативните цели, и се характеризират с различни стилови особености.

От лингво-методическа гледна точка сложността на анамнезата като устен речеви жанр се определя от три основни фактора:

1. Ситуативно-ролевите характеристики на комуникантите, противопоставянето професионална езикова личност -

непрофесионална езикова личност и непрекъснатият преход от специално към ежедневно знание (Майборода, 2017).

2. Особеностите на три стила на речта в диалога лекар-пациент: разговорен, научен и официално-делови (Орлова, 2017: 226–234).

Частта „разказ на пациента за заболяването" се характеризира с неподготвеност, ситуативност, спонтанност, отсъствие на предварително обмисляне, разговорна лексика и фразеология; съпроводена е от характерна интонация, мимики, отговорите и обясненията са конкретно адресирани.

От друга страна статусът на лекаря го задължава да спазва нормите на официалния етикет – учтивост, позитивно отношение, емпатия. Неговата реч притежава особености като достоверност и обективност, точност, краткост на формулировките при разпита. Стандартността на диалога и езика при типови ситуации, наличието на определена композиция и логика на общуването изискват прилагането на определена схема на въпроси и носят особеностите на официално-деловия стил.

В определени фази на диалога статусът на лекаря не изключва употребата на специализирана лексика и терминология, типична за научния стил. Но необходимостта от установяване на връзка с пациента и стремежът да бъде разбран го задължават да демонстрира умение за обяснение значението на термина като елемент от съобразяването с фоновите знания на конкретния пациент.

3. Речевото поведение на лекаря, водещата роля на неговите речеви стратегии и начини за постигане на необходимата степен на разбиране („споделено разбиране"). Специално при комуниканти, носители на различни езици, проблемът „разбиране – неразбиране" вследствие на междукултурни и езикови пречки придобива допълнителна трудност, която излизането от научния стил и умението за междустилови трансформации може да намали.

Обектът на изследването е свързан с познаването и използването на професионално значимите речеви жанрове за по-добро водене на специалната беседа.

Предмет на изследването са езикови единици – медицински термини от български и чужд произход и техните разговорни еквиваленти, които подлежат на междустилови трансформации и по този начин допринасят за снемане на трудностите и неразбирането при разговор с пациент. В процеса на обучение те могат да послужат като методологическа основа за езикови задачи, развиващи умението на студентите за трансформации и използване на езикови средства, адекватни на различните етапи при снемането на анамнеза.

В клиника практикантът-чужденец се изправя пред невъзможността за бързо и правилно разбиране на речта на пациента, от една страна, и необходимостта да селектира изразните си средства, от друга. Той трябва да избягва строго научната терминология, често съвпадаща с терминологията на неговия роден език, и да я замества с разбираеми за пациента обяснения.

Целта на изследването се състои в установяване на съотношението активна – пасивна разговорна лексика при възможните междустилови трансформации като елемент от формирането на езиковата професионална компетентност на чуждестранния студент, практикант, специализант.

Поради факта на съвместяване на стилове в повечето части от структурата на анамнезата, разглежданият езиков материал се характеризира с морфологично, синтактично и стилово разнообразие. Затова при тяхното класифициране смятаме за целесъобразно въвеждането на методическия принцип на неговото усвояване – пасивно или активно, като не можем да избегнем и други езикови критерии. Такъв подход има значение за посоката на трансформация в предлаганите езикови задачи, които се строят по различен начин за активно и пасивно усвояване на лексиката.

Вербалната диагностика предполага 1. активни речеви умения (продуктивни видове речева дейност) за задаване на въпроси и адекватни речеви реакции, поддържащи логическата последователност на разпита (причини и условия за възникване на болката/заболяването, характер на симтомите, локализация, продължителност, повторяемост), и 2. пасивни умения (рецептивни видове речева дейност) за разбиране на отговорите и описанията на пациента (оплаквания, субективни симптоми). Поради работа със синонимични или еквивалентни езикови единици, разглежданите примери не следват логиката на речевия акт „въпрос – отговор", а се групират като активни и пасивни, отнасящи се към научния, официално-деловия или разговорния стил.

Активни речеви умения **Научен стил**	**Активни речеви умения** **Разговорен стил**
1. Общи въпроси	
За първи път ли сте хоспитализиран(а)? *Хоспитализиран(а) ли сте до сега?*	*За първи път ли лежите в болница?* *Били ли сте в болница до сега?*

Къде е локализирана болката?	*Къде ви боли? На кое място е болката?*
Къде ирадиира болката?	*Накъде отива болката?* *Какво е движението на болката?*

2. Уточняващи въпроси

Имате ли тремор на ръцете, клепачите?	*Усещате ли треперене на ръцете, клепачите?*

3. Преглед, изследвания и тестове

Легнете. Трябва да палпирам коремните органи.	*Трябва да опипам (прегледам)корема.*

4. Поставяне на диагноза и предписания

Имате ангина пекторис.	*Гръдна жаба*
Установяваме интоксикация на кръвта.	*Имате отравяне на кръвта.*
Рентгенът показва фрактура на лъчевата кост	*Снимката показва счупване на ръката.*
Предписвам Ви антихистамин.	*Предписвам Ви лекарство против алергията.*

Пасивни речеви умения	**Активни речеви умения**
Разговорен стил	**Научен стил**
А. оплаквания	**А. симптоми**
1. локализация на болка	1. анатомичен термин
Боли ме кръстът към опашката.	*Болка в областта на лумбалните прешлени и опашната кост.*
Боли ме под лъжичката	*Болка в епигастриалната област.*
Схваща ми се прасецът.	*Спазъм на подбедрения мускул.*
Болката слиза към левия крак.	*Болката ирадиира към левия крак.*
2. субективни усещания за болка и дискомфорт	2. медицински симптоми (термини)
Нямам въздух	*пристъп на задух*
Сърцето ми прескача	*сърцебиене, учестен или забавен пулс*
Главата ми се пръска	*силно главоболие*
Главата ми се върти; Вие ми се свят	*световъртеж*
Главата ми е замаяна	
Главата ми е стегната като в обръч	*спазъм на съдовете на главния мозък*
Имам температура.	*висока температура*
Кръвното ми се качва.	*високо кръвно наляване променливи стойности на кръвното налягане*
Вдигам кръвно	
Б. заболявания	**Б. диагнози**
Имам кръвно.	*хипертония*

Имам захар	*диабет*
Страдам от сърце	*заболяване на сърцето*

За формиране на умения у студентите за междустилови езикови трансформации могат да се използват традиционни и интерактивни упражнения на ниво дума, словосъчетание, изречение, текст. Следвайки представените по-горе речеви умения за ефективно общуване и споделено разбиране между лекар и пациент, предлагаме два типа задачи за тренинг:

1. Задачи за активно усвояване на лексиката и продуктивна речева дейност:

- Свържете научното и разговорното название:

а) хоспитализирам – приемам в болница
б) антипиретици – лекарства за понижаване на температурата;

- Кой от вариантите не е синонимичен на въпроса на лекаря?

Кога сте хоспитализиран?
А. Кога Ви приеха в болницата?
Б. Кога постъпихте в клиниката?
В. Кога влязохте в болница?
Г. Кога пристигнахте в болницата?

- Свържете термина и неговото речниково определение:
  тахикардия – твърде бърз, твърде бавен или неравномерен пулс
  тромбоза – запушване на кръвоносен съд
- Разкажете на професионален език за оплакванията на болния и причините за заболяването (елементи на анамнеза – епикриза)
- Кажете въпроса по друг начин, разбираем за пациента: *Повлиява ли се болката от лекарства*? – *Минава ли болката от лекарства?*
- Възстановете пълната форма на изреченията (елипса – запълване на липсващия елемент)
  Имам температура – Болният има висока температура
- Свържете термините – еквиваленти
  тахикардия – сърцебиене
  анемия- малокръвие
  едема – оток
  ринит - хрема

2. Задачи за пасивно усвояване на лексиката и рецептивна речева дейност:

- Свържете оплакването със съответния симптом

Пациентът говори	Лекарят разбира
Сърцето ми прескача	*Учестен или забавен пулс, сърцебиене*

- Свържете описанията за място на болка

Пациентът говори	Лекарят разбира
Имам болки в кръста	*Пациентът има болки в ломбалния дял на гръбначния стълб*

Изводи:

1. Професионалният диалог „снемане на анамнеза" между лекар и пациент е сложен емпиричен модел за анализ как се изгражда споделено разбиране при асиметрия между „професионална езикова личност" и „непрофесионална езикова личност".
2. Междустиловите езикови трансформации са важен механизъм за постигането на споделено разбиране в комуникацията с пациента. Анализът ни показва, че прагът на разбиране в този двупосочен процес се повишава с познаването и владеенето на езиков ресурс от разговорната реч за описание на субективно преживяване на болестта в контекста на социалните отношения и ежедневието на пациента.
3. За чуждестранните студенти в клиника междустиловите трансформации са задача с повишена трудност, тъй като за тях българският език е чужд, а разговорните обяснения на пациентите засилват несигурността в разбирането.
4. Лингво-методическото решение е формирането на активни и пасивни речеви умения у чуждестранните студенти на основата на ексцерпиран и анализиран езиков материал**,** което би допринесло за повишаване на професионалната им компетентност чрез създаване на по-добри терапевтични отношения с пациентите.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Бахтин, М.М., Проблема речевых жанров, Собр. соч. 1996, с. 159-206.

Голев, Н.Д., Шпильная, Н.Н., Обыденная медицинская коммуникация, 2012. *https://cyberleninka.ru/article/n/obydennaya-meditsinskaya-kommunikatsiya-vidy-diskursivnyh-praktik,* 25.06.2020

Голованова Е. Н.,Устный профессиональный диалог как комплексный речевой жанр // Жанры речи. 2016.No 2 (14). С. 49–55 https://cyberleninka.ru/article/n/ustnyy-professionalnyy-dialog-kak-kompleksnyy-rechevoy-zhanr 25.06.2020

Косицкая, Ф.Л., Матюхина, М.В., Английский медицинский дискурс в сфере профессиональной коммуникации https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskiy-meditsinskiy-diskurs-v-sfere-professionalnoy-kommunikatsii/viewer 25.06.2020

Майборода, С.В., Медицинский дискурс: современные теоретико-методические подходы и перспективы исследования // Коммуникативные исследования. 2017. № 1 (11). С. 63 -74 https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskiy-diskurs-sovremennye-teoretiko-metodologicheskie-podhody-i-perspektivy-issledovaniya/viewer . 25.06.2020

Орлова, Е. В., Актуальные речевые жанры в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-медиков. http://journal.pushkin.institute/archive/archive/2014/5%20(246)/104_5-2014.pdf 25.06.2020

Орлова, Е. В.: Диалог как важнейший жанр речи для студентов-медиков, Speech Genres, 2017, no. 2(16), pp. 226–234 227 ISSN 2311-0740 Жанры речи. 2017. № 2(16). С. 226–234). *https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-vazhneyshiy-zhanr-rechi-dlya-studentov-medikov)* 25.06.2020

Пономаренко, Е. А., Классификация речевых жанров институционального (медицинского) дискурса (на материале произведений русских писателей-врачей) Жанры речи 1 (11), 2015. https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-rechevyh-zhanrov-institutsionalnogo-meditsinskogo-diskursa-na-materiale-proizvedeniy-russkih-pisateley-vrachey-1 25.06.2020

Сидорова, Н. Ю., Коммуникативное поведение неравностатусных субъектов медицинского дискурса: на материале немецкого языка, 2008 https://www.dissercat.com/content/kommunikativnoe-povedenie-neravnostatusnykh-subektov-meditsinskogo-diskursa-na-materiale-nem 25.06.2020

Харченко, В. К., Больничный дискурс: нарративы,реплики, диалоги, Жанры речи. 2016. No 1 (13). С. 100–112. 25.06.2020

Cerny M. On the Function of Speech Acts in Doctor-Patient Communication. 2007. URL: http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/cerny/cer-001 .pdf.Wilce J.M.,

Medical discourse, Annual Review of Anthropology. 2009. Vol. 38. P. 199-215.

Данни за авторите:

Севда Иванова Христова
Варна, „М. Дринов“ 55,
ДЧЕОКС
hristova_vn@ abv.bg

Веселина Андонова Няголова
Варна, „М. Дринов“ 55,
ДЧЕОКС
Vesselina_n@abv.bg

DIVERGING SOCIOCULTURAL PRACTICES IN THE SPECIALIZED ENGLISH COURSE FOR NURSING STUDENTS AT MEDICAL UNIVERSITY "PROF. DR. PARASKEV STOYANOV" – VARNA

Senior Lecturer Slaveyah Goranova
Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov" – Varna

Abstract: The present article highlights sociocultural peculiarities, which lecturers of English must be aware of in order to assist students in the process of developing a high degree of communicative competence in the foreign language. We pinpoint discrepancies between certain aspects of the language usage in Bulgarian hospitals as perceived by Nursing students and the linguistic praxis the students are expected to develop in accordance with their textbooks of Specialized English. To portray the latter, we examine both the explicit and implicit language characteristics found in textbooks currently employed in the course of Specialized English for Nursing students at the university; to establish the former, we rely on a questionnaire filled out by first-year students of Nursing at the Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov" – Varna with questions regarding said characteristics. The following areas of examination were delineated: *empathy*, *genuine interest and humane treatment*, *good communication*, *verbal respect*, and *nonverbal respect*. Our analysis demonstrates that there are considerable sociocultural differences between the two language usages: the one that students witness in real-life hospital settings in their native language and the one they are exposed to during their study of English, with the most significant dissimilarities being located in the areas of *empathy*, *nonverbal respect*, and *genuine interest and humane treatment*.

Key words: Specialized English, sociocultural practices, communicative competence

Introduction

Methodological challenges of Teaching English as a Foreign Language have long been enjoying international interest. Teaching English in a manner that allows non-native learners to acquire a high degree of communicative competence requires that learners be familiarized with certain social and cultural aspects of the foreign community. The present article exposes sociocultural differences between, on one hand, the language usage in Bulgarian hospitals as perceived by Nursing students and, on the other hand, the linguistic praxis the students are expected to develop in accordance with their textbooks of Specialized English.

Linguistic Practice

Two are the main textbooks currently employed in the Specialized English for Nurses course at the Medical University – Varna: *Cambridge English for Nursing* (CEN) and *Career Paths: Nursing* (CPN). Both textbooks pay ample attention to communication peculiarities and strategies. In *Cambridge English for Nursing,* most units include a *Communication Focus* section, while in *Career Paths: Nursing*, there are two separate units dedicated to the issue: *Communicating with Patients and Families* and *Communicating with Staff* (Unit 2 and 8 of Part III of the textbook, respectively).

Our study is limited to the way nurses ought to communicate with patients. In addition, since the focus of the present article is on certain social and cultural aspects of communication, lexical and grammar-specific characteristics of the communicative competence have not been examined. In other words, while instructions like "show empathy" (CEN: 28) have been included in our research, vocabulary-specific directions similar to "use adverbs such as" (CEN: 57) have been excluded from it.

There are several important aspects of communicative competence highlighted in the two textbooks. By grouping the instructions given in the two textbooks under several headings, we delineate the following areas of examination: *Empathy*, *Genuine Interest and Humane Treatment*, *Good Communication*, *Verbal Respect*, and *Nonverbal Respect*.

The most important one appears to be **empathy**. The instruction to "show empathy" is included in both textbooks: in *Cambridge English for Nursing,* this instruction is repeated various times - for instance, in Unit 3 and in Unit 5 (CEN: 28-29, 52); it is also present in *Career Paths: Nursing* and is particularly prominent in the *Communicating with Patients and Families* unit (CPN: 6-7).

Similarly to empathy, we see that nurses are encouraged to exhibit **genuine interest** in patients' welfare and offer patients **humane treatment**: nurses must establish a good rapport with their patients (CPN: 6-7), must ask open-ended questions, be sensitive, and allow patients to talk freely about their problems (CEN: 28-29, 40-41, CPN: 6-7); nurses must not put up a barrier (CEN: 28-29), must not get embarrassed in front of patients (CEN 40-41), must not ask mostly Yes/No questions (CEN: 28).

Under the heading of **good communication**, we can include the need for nurses to establish clear communication with patients (CPN: 6-7); in particular, when performing a procedure that can be unpleasant for the patient, nurses must explain the procedure beforehand (CEN: 52), must allow the patient to ask for a pause whenever one is needed (CEN: 52), and must take care of possible distractions such as a working TV (CEN: 52).

Furthermore, when communicating with patients, nurses must take into account the possibility for miscommunication, patients' feelings, cultural differences, and nonverbal communication (CPN: 6-7).

Nurses must demonstrate **verbal respect** which entails preventing the usage of excessive jargon (CEN: 28-29, CPN: 6-7), watching out for language that is not appropriate such as diminutives or too intimate expressions (CEN: 40-41); nurses must *speak normally* (CEN: 40-41). **Nonverbal respect** is also required: nurses must offer patients privacy; must not rush them; must not humiliate them if incontinent; must not treat them condescendingly (CEN: 40-41).

It is clear that the suggested headings are not exclusive: this classification does not offer a clear-cut segregation of topics; on the contrary, the topics overlap and do not exist in isolation. For instance, the aspect of respect is characteristic not only of *verbal* and *nonverbal respect*, but also of *good communication* and *genuine interest and humane treatment*. In addition, *empathy* is paramount. Still, the proposed classification is operative in ensuring a clearer and more expedient contrast between the inculcated and the witnessed praxis.

Questionnaire Characteristics

The survey was conducted in Bulgarian in order to ward off any inaccurate answers due to the language barrier. Even though all the students who took part in the survey have a good command of English, the degree of such command varies greatly. Students' fluency level ranges from A1 to B2 in general English. Their knowledge of Specialized English tends to be better.

All questions were closed-ended questions since the purpose of the present article is to evaluate precise notions and it is based on particular textbook material. Hence we were able to offer comprehensive answer choices to the questions, which eliminated one of the major advantages of open-ended questions over closed-ended ones (Krosnik & Presser, 2009: 8).

Even though dichotomous questions best serve our purpose (and there were 13 of them), other types were also included: 2 numerical rating, 2 multiple-choice and 3 ordinal (or Likert-scale) questions. Our interpretation of the last type is especially cautious since the lack of uniform distance between Likert-scale items could be problematic (Sullivan & Artino, 2013: 541). To ensure the absence of bias, we have striven for simple language: we have avoided ambiguous or misleading wording (Young, 2015: 178).

No demographic data was collected because of the homogeneousness of the target group – all respondents are first-year students of Nursing at the Medical University "Prof. Dr. Paraskev Stoyanov" – Varna.

In April of 2020, during the State of Emergency declared in Bulgaria due to the COVID-19, the survey was conducted online using the Blackboard Platform of our university.

To interpret the survey results, we rely mostly on the descriptive statistical method.

Questionnaire Responses

Our aim was to include virtually all of the students who attend the course, so there was no sampling size envisioned. Out of the 51 students, almost all, 44, successfully filled out the online survey. One of these participants left all the answers blank, so this non-response questionnaire was excluded from our result report.

The survey was comprised of 20 items.

The first question asked respondents whether the nurses they had observed encouraged patients to talk freely about their problems. There were 5 answer options included in this Likert item: *Always, Often, Usually, Rarely, Never*. The option *Always* was selected by 4 respondents, *Often* – by 9, *Usually* – by 16, *Rarely* – by 13. No respondent opted for the option Never. One respondent left the question blank.

The second question checked whether the respondents believed that nurses used a great number of specialized terms when talking to their patients. The Likert scale used in the first item was also implemented here: the options were *Always, Often, Usually, Rarely, Never*. Two of the respondents chose the option *Always*, 4 – *Often*, 9 – *Usually*, 24 - *Rarely*, 3 – *Never*. One respondent left the question blank.

The third dichotomous item required respondents to identify the type of questions that nurses most often ask: yes/no questions or open questions that encourage patients to give longer and in-depth answers. The latter type was selected by 25 of the respondents, while the former – by 17. One respondent left the question blank.

The forth dichotomous item asked respondents to report instances of nurses keeping physical or emotional distance from patients. Such instances were reported by 24 of the respondents, who marked the option of *Yes*, while 19 selected the option of *No*.

The fifth dichotomous item inquired about nurses who display embarrassment in front of patients. Eleven respondents stated that they had observed such instances, while 31 had not. One respondent left the question blank.

The sixth item asked respondents to rate the clarity of communication between nurses and patients (giving instructions, exchanging information, etc.) on a scale of 1 to 5, 1 designating a complete lack of clarity, while 5 – perfect clarity of communication. Responses were distributed as follows: for *one* – 1 response, for *two* – 1, for *three* – 17, for *four* – 17, for *five* – 7.

The seventh question also included a rating scale. Respondents had to rate the quality of rapport between nurses and patients, with 1 being very bad rapport, and 5 – very good rapport. None of the respondents selected *one*, 3 chose *two*, 19 – *three*, 15 – *four*, 6 – *five*.

The eighth Likert question dealt with the frequency of empathy that nurses demonstrate towards patients. To indicate how often the respondents had observed such empathy, they could select from the following options: *Always, Often, Usually, Rarely, Never*. The option *Always* was chosen by 3 respondents; *Often* – by 11; *Usually* – by 15; *Rarely* – by 13; *Never* – 1.

The ninth item inquired about the usage of diminutives by nurses (nurses addressing patients as they would address children); 30 respondents reported not having witnessed such usage, whereas 13 stated that they had.

The tenth question was also about inappropriate language used by nurses. Respondents had to share if they had observed nurses addressing patients in a too intimate manner, i.e. as they would address close friends or relatives. The answers were almost equally distributed on the positive and negative side, with 20 respondents testifying to having observed such type of address, while 22 declaring that they had not. One respondent left the question blank.

The eleventh item was about language as well. In particular, it asked if the nurses observed by the respondents spoke *normally*, i.e. if nurses addressed patients as they would address any other adult. The Likert scale included the following options: *Yes, Rather yes, Rather not, No, Don't know (DK)*. The option of *Yes* was preferred by 11 respondents; *Rather yes* – by 23, *Rather not* – by 4; *No* – by 1, *DK* – by 4.

The twelfth question asked respondents whether they had observed a nurse not providing privacy to his/her patients in the bathroom; 36 said that they had not; 7 – that they had.

The thirteenth question inquired whether respondents had observed a nurse being impatient and rushing patients; 23 reported that they had not; 20 – that they had.

The fourteenth item invited respondents to share if they had observed a nurse patronizing a patient, talking down to him/her; 26 said that they had not; 16 – that they had. One respondent left the question blank.

The fifteenth question asked respondents whether they had observed a nurse humiliating a patient suffering from incontinence; 7 stated that they had; 35 – that they had not. One respondent left the question blank.

The sixteenth item inquired if respondents agreed that when conducting a procedure (especially one that is unpleasant for the patient) nurses explained the whole procedure to the patient before initiating it; 33 respondents expressed agreement, while 9 –disagreement. One respondent left the question blank.

The seventeenth item asked if respondents agreed that when conducting a procedure (especially one that is unpleasant for the patient) nurses allowed the patient to request that the procedure be halted; 35 respondents expressed agreement, while 7 – disagreement. One respondent left the question blank.

The eighteenth item inquired if respondents agreed that when conducting a procedure (especially one that is unpleasant for the patient) nurses took care that there were no distractions (such as a working TV); 25 respondents expressed agreement, while 18 – disagreement.

The nineteenth question asked about the respondents' opinion regarding certain factors that nurses take into account when dealing with patients. The options were as follows: *cultural differences of some patients*; *nonverbal communication*; *both of the above factors*; *none of the above factors*. The first factor, *cultural differences of some patients*, was pointed out by 3 respondents; *nonverbal communication* – by 3; both of the above factors – by 32; *none of the above factors* – by 5.

The twentieth question asked about the respondents' opinion about other factors that nurses take into account when dealing with patients. The options were as follows: *patients' feelings*; *the possibility of misunderstanding or partial understanding on behalf of patients*; *both of the above factors*; *none of the above factors*. The first factor, *patients' feelings*, was pointed out by 2 respondents; *the possibility of misunderstanding or partial understanding on behalf of patients* – by 12; both of the above factors – by 26; *none of the above factors* – by 3.

Contrast of Questionnaire Responses to Textbook Linguistic Practice

Regarding the paramount **empathy**, the negative responses of *rarely* and *never* (item 8) are 14 out of 44, i.e. a significant percentage of students have never or almost never witnessed empathy, which represents an important divergence of the witnessed practice from the inculcated pone.

Regarding the heading of **genuine interest** and **humane treatment,** a small minority of respondents declare that nurses have established a bad

rapport with their patients, while the majority views the witnessed rapport in a positive light (item 7). As far as asking open-ended questions vs. Yes/No questions, the opinion is divided: slightly more than half of the 43 valid responses, 25, are in favor of the former, while 17 are in favor of the latter (item 3). Approximately 30% say that nurses only *rarely* allow patients to talk freely about their problems (item 1); almost 30 % confirm that they have seen nurses who get embarrassed in front of patients (item 5). More than half of the respondents have witnessed nurses who put up a barrier (item 4). Hence there is a clear failing in the area of **genuine interest** and **humane treatment**: the observed nurses do not adhere strictly to the recommended behavior. This is especially evident in the case of putting up a barrier and the one of asking open-ended questions.

Regarding the heading of **good communication**, most respondents evaluate the clarity of communication with patients in a positive way, and only 3 – in a negative way (item 6). Most also agree that, when performing procedures that can be unpleasant for the patient, nurses explain the procedure beforehand (item 16), offer the patient to stop whenever needed (item 17), and remove possible distractions (item 18) – 33, 35, and 25, respectively. Furthermore, when communicating with patients, nurses must take into account patients' feelings and the possibility for miscommunication (item 20), cultural differences and nonverbal communication (item 19). A tiny minority believes that nurses do not take into account any of these factors: 5 for the last two factors, and 3 for the first couple of factors. Therefore one can hardly speak of a serious variance between the inculcated and the witnessed practice in terms of *good communication*.

Regarding the **verbal respect** heading, 27 respondents chose the options on the negative end of the spectrum, *rarely* and *never*, which means that most agree that nurses do not use excessive jargon (item 2). Most deny having witnessed the usage of language that is not appropriate such as diminutives (item 9) and agree that nurses converse in their normal, ordinary way – 30 and 34 respondents respectively. However, the respondents' opinion regarding nurses speaking in a too intimate manner (item 10) is divided almost equally between a positive and a negative answer – 20 and 22 respectively. Thus to a large extent the observed practice follows the one being taught, with the significant exception of the last examined item, i.e. nurses ensuring the proper social distancing.

Regarding the heading of **nonverbal respect**, most respondents deny having witnessed a nurse who does not offer patients privacy (item 12) or a nurse who humiliates an incontinent patient (item 15) – 36 and 35 responses, respectively. Still, many of the respondents have seen nurses who rush

patients (item 13) and nurses who treat patients condescendingly (item 14) – 20 and 16, respectively. Hence there is a great discrepancy between the observed nonverbal respect and the desired one in terms of rushing patients and treating them condescendingly.

Conclusions

We have evidence of a clear bifurcation between the expected and witnessed practice in certain aspects such as **empathy**, **nonverbal respect**, and **genuine interest** and **humane treatment.** In the area of **verbal respect**, the two practices converge; in the area of **good communication,** there is a similar coming together with the exception of using language of an overly intimate nature.

The interrelation between culture and language demands that light be shed on such sociocultural differences. Thus, it is important to record diverging practices in order for a foreign language instructor to successfully aid students in developing a high degree of communicative competence.

REFERENCES AND RESOURCES

Allum, V., & McGarr, P. (2010). *Cambridge English for Nursing: Pre-intermediate*. Cambridge University Press.

Evans, V., & Salcido, K. (2011). *Career Paths: Nursing*. Express Publishing.

Krosnik, J., & Presser, S. (2009). *Question and Questionnaire Design.* Retrieved May 1, 2020, from https://web.stanford.edu/dept/communication/faculty/krosnick/docs/2009/2009_handbook_krosnick.pdf

Sullivan, G., & Artino, A. (2013). Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education: December 2013*, 5(4), 541-542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

Young, T. (2015) Questionnaires and Surveys. In Zhu, H. (Ed.), Research Methods in Intercultural Communication& A Practical Guide (pp. 165-180). Wiley. DOI: 10.1002/9781119166283.ch11

Author contact details:

Address: Varna 9002, 55 Marin Drinov St
Medical University “Prof. Dr. Paraskev Stoyanov”
Telephone number: 089 467 4625
E-mail: Slaveyah.Goranova@mu-varna.bg

СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНЕ НА ЧУЖД ЕЗИК
STRATEGIES FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

доц. дн Янка Коева
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий”

Abstract: Learning without a system brings chaos to the learning process and lowers learning achievement. However, learners' approaches are not always perfect, thus it is necessary to implement learning strategies to achieve certain goals. Strategies may vary depending on the needs, learning style and situation, but they always aim to guide the learning process and enhance learners' achievement. The following types of strategies are considered: a) cognitive - mental actions that lead to the perception and retention of knowledge and facts; b) metacognitive - applied by learners when organizing their own learning process; c) affective - related to emotions and motivation; d) communicative - learners apply them not to study but to use the language. I present example strategies that are essential for learning German but could also be successfully applied to other languages. Particular attention is paid to communication strategies - for the emergence and maintenance of communication, as well as the compensatory strategies. Cognitive and metacognitive strategies are offered while (simultaneously) reading and listening to a text. Techniques for implementing learning strategies are discussed. Examples are given of teaching techniques that are embedded in modern German language learning series.

They are useful when learners' attention is drawn to them in order to find new ways of effective learning. They are also linked to specific tasks and exercises so that learners can immediately apply them in a meaningful context. For the systematic implementation of the strategies, three steps can be recommended for adolescents and adults, and for young children only the second and third steps: awareness, testing, evaluation. The functions of the strategies are summarized.

Key words: foreign language teaching, cognitive, metacognitive, affective, communicative strategies.

Учене без система внася хаос в учебния процес и понижава учебните постижения. Подходите на учещите обаче невинаги са съвършени. Ако даден обучаван, например, отваря речника при всяка срещната непозната дума в текст за четене, вероятно би трябвало да се обясни, че такава практика е неефективна, защото изисква много време и възпрепятства откриването на значенията на новите думи чрез контекста. Някои обучавани учат непознатите думи чрез четене и

запаметяване на писменото изображение, други – чрез четене на глас, а трети ги включват в състава на изречение.

При учене винаги се поставя въпросът *Как?*, т.е. какъв е пътят, който води до постигане на конкретната цел и с това се обозначава стратегията на учене. Под ***стратегия на учене*** се разбира систематичният подход, който се прилага за постигане на определена цел. Стратегиите могат да бъдат различни в зависимост от нуждите, учебния стил и ситуацията, но винаги имат за цел да направляват учебния процес и да повишават постиженията на учещите.

Конкретното осъществяване на стратегията е ***учебната техника***, т.е. видимата част на стратегията. Дадена стратегия може да се състои от няколко учебни техники, една от които е, например, търсене на непознати думи в речника.

Обучаваните, които учат самостоятелно, се отличават с това, че използват целенасочено различни стратегии, например:

- ❖ анализират задачите;
- ❖ формулират реалистични учебни цели;
- ❖ избират пътища и подходи, с които могат да постигнат целите;
- ❖ проверяват дали избраната стратегия е била успешна;
- ❖ проверяват дали целта е постигната.

За учене на чужд език допринасят когнитивни, метакогнитивни и афективни езикови стратегии (Ballweg et al., 3013:95-96):

Когнитивни стратегии

Когнитивните стратегии представляват умствени действия, които водят до възприемане и съхраняване на знания и факти. В този смисъл се различават:

- ❖ умствени стратегии, чрез които учещите забелязват явления, например непознати думи или граматически структури;
- ❖ стратегии на разбиране, които помагат за възприемане на текстове при говорене и писане.

Метакогнитивни стратегии

Метакогнитивните стратегии се прилагат от учещите, когато организират своя собствен учебен процес. От значение са три области: поставяне на цели, планиране на учебния процес и оценяване на резултатите. Тук спада, например, такова оформление на учебната среда, че да може да се запази концентрацията – изключване на телевизор, компютър и пр. Много дейности, които са израз на самостоятелност и лична отговорност, също се причисляват към метакогнитивните стратегии: да се прецени, например, коя част от учебния материал е усвоена добре, коя трябва да се преговори, кой може да бъде помолен за помощ, с кого може да се учи заедно.

Метакогнитивните стратегии служат за съзнателно организиране на учебния процес при учене на езици, затова са тясно свързани с езиковото съзнание.

Афективни стратегии

Афективните стратегии са свързани с емоциите и мотивацията, например: лична мотивация (Защо уча? Кое ми доставя удоволствие, когато уча?); успешно справяне със страховете и несигурността.

Освен стратегиите за учене на език Bimmel & Rampillon (2000:65) представят и **комуникативни стратегии**. Това са такива стратегии, които обучаваните прилагат не за да учат, а за да използват езика. Тук спадат: преодоляване на страха от грешки, креативна употреба на езика – заменяне на непознати думи, измисляне на нови думи, които не съществуват, но се разбират от останалите (например Bücherhaus вм. Bibliothek/Bücherei).

В следната таблица се представят с примери стратегиите, които имат основно значение за изучаване на немски език, но те биха могли да се прилагат успешно и при изучаване и на други езици (Ballweg et al., 2013:97):

Таблица 1. Стратегии за изучаване на немски език

Когнитивни стратегии	**Умствени стратегии** - съставяне на групи от сродни думи - използване на картончета с непознати думи и техния превод - измисляне на контекст, в който думите се забелязват по-добре - едновременно учене на думи с подобно звучене (напр. рими) **Стратегии на разбиране** - изследване на думи и изрази и разкриване на тяхното значение - водене на бележки - обобщаване - маркиране на ключови думи в текстове - визуализиране на взаимозависимости (напр. рисуване на графики и изображения) - откриване на закономерности (напр. чрез натрупване на примери) - сравняване на звукове, думи и строеж на изречението в два или повече езици

	- комуникативно използване на немския език: слушане на говорещи целевия език (напр. в кафене/интернет) - гледане на телевизионни предавания на целевия език - прилагане на помощни средства: при писане – използване на списък с критериите за съответния текстов жанр, употреба на електронен речник
Метакогнитивни стратегии	- ориентиране в учебния материал и определяне на стратегиите за учене - организиране на работното място - концентрация и изключване на неща, които отклоняват вниманието - определяне на подходящото и необходимото време - наблюдаване на учебния процес (напр. определяне на стратегиите за учене, у становяване дали учебните цели са постигнати) - контрол върху постигането на учебните цели
Афективни стратегии	- намаляване на стреса - самовъзнаграждение - анализ на това, кое е успешно учене и съответно настройване към него - осъзнаване на собствените мотиви за изучаване на немски език (напр. водене на дневник)
Комуникативни стратегии	**Стратегии за възникване и поддържане на комуникацията** - активиране на наличните знания по дадена тема - използване на логиката и на знанията за света, за да се образуват и потвърдят хипотези въз основа на конкретен текст - извеждане на значения от контекста **Конпенсаторни стратегии** - преминаване към майчиния език, ако липсва подходящата дума от целевия език - откриване на собствени/нови думи - използване на синоними и описания - записване на важните думи върху лист, а при нужда – прочитането им - използване на мимики и жестове при невербалната комуникация - избягване на определени теми за разговор, за които липсва необходимата лексика

Обикновено учещите използват няколко от тези стратегии, като ги комбинират.

Rösler & Würffel (2014:103) предлагат когнитивни и метакогнитивни стратегии при (едновременно) четене и слушане на текст:

Таблица 2. Стратегии при (едновременно) четене и слушане на текст

Когнитивни стратегии	- точно анализиране на думите (напр. сложни съществителни имена) - използване на контекста за разкриване на значението на непознати думи - игнориране на непознатите думи - повторно четене/слушане или едновременно четене и слушане на части от текста, за да се разберат отношенията/връзките - обобщаване/систематизиране на информациите - визуализиране на информациите - използване на информации от картини за изграждане и проверка на хипотези - свързване на новите информации с наличните знания
Метакогнитивни стратегии	- планиране на личния процес на четене/слушане или на едновременно четене и слушане (определяне на стъпките и стратегиите, активиране на наличните знания и т.н.) - управляване на техниките при четене/слушане или едновременно четене и слушане (повторение, преместване, пропускане) - контролиране на резултатите (идентифициране на проблеми, проверка на правилността на тези, оценка н резултатите)

Упражняване на стратегиите на учене

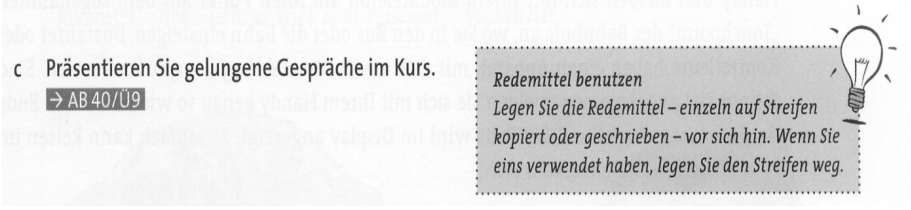
Задачите в учебните комплекси, които трябва да подпомогнат разбирането на съдържанието на текст при четене, често служат за упражняване на следните стратегии (Rösler &Würffel, 2014:111):

- ❖ Разкриване значението на непознати думи с помощта на контекста.
- ❖ Разпознаване на ключови думи: всеки текст съдържа думи, които са особено важни за неговото разбиране. Това са ключовите думи. Ако учещите схванат тяхното значение, често могат да разберат и приблизителното съдържание на текста.

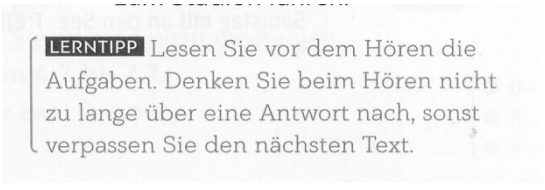
- ❖ Използване на междинни заглавия за ориентиране: те помагат за разбиране на по-сложни части от текста. Учещите могат да записват за себе си такива междинни заглавия в полето – тогава човек е принуден да филтрира важните информации.
- ❖ Разпознаване на важните информации в текста и разграничаването им от маловажните: ако учещите разпознават важните информации и се опитват да ги разберат, процесът на четене протича по-бързо. Въпреки това те схващат основните послания на текста.
- ❖ Изграждане на предположения за съдържанието на текста: при четене на текстове ние постоянно изграждаме предположения или хипотези. При прочит на заглавието можем да предположим за какво става дума в текста. При срещане на непозната дума продължаваме да четем, за да се опитаме да разкрием значението ѝ.
- ❖ Потвърждаване правилността на предположенията: понякога заглавието ни подвежда и едва по време на четенето забелязваме, че текстът следва друга посока. Затова проверката на предположенията също спада към четенето.
- ❖ Разбиране и визуализиране на съдържателната структура на текста: най-често визуализацията е поместена в учебния комплекс и няма нужда учещите да я подготвят самостоятелно.
- ❖ Поставяне на W-въпроси към текста: с помощта на общите W-въпроси (Wer? Was? Wann? Wo? ...) често може да се подреди основна информация от текста и бързо да се схванат общите закономерности. Въпросите са поместени понякога в някои задачи, но има смисъл и сами да ги поставим към даден текст с цел да се филтрират специални информации и да се провери детайлното разбиране на текста, вместо да се подпомага общото разбиране на съдържанието.
- ❖ Свързване на наличните с новите знания (Elaboration): при изграждане на хипотези, при разбиране значението на думи, факти, метафори и т.н. ни помагат наличните знания, затова трябва да ги свържем с новите.
- ❖ Осъзнаване на стратегиите за четене: ако се осъзнае кои стратегии могат да са от помощ при четенето, те могат да се прилагат гъвкаво и целенасочено, за да се улесни разбирането.

В съвременните учебни комплекси са поместени ***учебни техники***. Те са полезни тогава, когато вниманието на учещите се насочи към тях с цел да се търсят нови пътища за ефективно учене.

Освен това те са свързани с конкретни задачи и упражнения, така че учещите веднага могат да ги приложат в смислов контекст:



Фиг. 1. Учебна техника за използване на изразни средства при говорене. Sicher B1+, Kursbuch, S. 33.



Фиг. 2. Учебна техника при слушане с разбиране. Schritte international neu 3+4, A2, Arbeitsbuch, S. 143.

Тези учебни техники, обаче, са недостатъчни, ако трябва да се подтикнат учещите да използват систематичен подход. Затова стратегиите трябва да се упражняват ***систематично***, като се въвеждат съобразно възрастта и учебния опит на обучаваните. Целта на упражняването е учещите да имат на разположение репертоар от стратегии и най-вече да се запознаят с тези, които са подходящи за тях – както като тип учещ/а, така и по отношение на учебния стил.

За систематично упражняване на стратегиите могат да се препоръчат три стъпки за юноши и възрастни, а за малки деца – само втора и трета:

1. Осъзнаване

Започвайте упражняването винаги с рефлексия: Каква е обичайната практика на учещите? Как пишат обикновено текстове? Как учат нова лексика? Къде срещат трудности? Какво им помага? Предприели ли са нещо досега за преодоляване на трудностите? Кое не се получава? Упражняването на стратегиите може да се започне, например, с разговор по тези въпроси в пленум или в малки групи, като резултатите се записват върху плакати или на дъската.

2. Изпробване

Дайте възможност на учещите да изпробват различни стратегии в часа. При съставяне на текстове те могат да ги преработят по различен начин: да се подпомагат взаимно, да използват коректорска програма от компютъра (например Word) или да сравнят своя текст с примерен текст. Като използват различни варианти, учещите могат да установят коя стратегия е удачна за тях. Това, разбира се, не означава, че те трябва да се ограничат с конкретната стратегия. Може да се използва комбинация от стратегии.

3. Оценка

Важно е да се подтикнат учещите към размишления: коя стратегия е успешна за тях, коя – само отчасти или неуспешна. Може да се дискутира и върху причината за тези резултати. За тази цел е подходящ лист хартия, където учещите нанасят коя стратегия е успешна, приятна, скучна, изисква много време.

Необходимо е периодично да се говори за стратегиите и да се напомня на учещите да изпробват различни. Оказва се, че поради навика и удобството винаги се използва една и съща. Същевременно изследванията доказват, че обсъждането на използваните стратегии води до по-съзнателно отношение към задачите и собствените постижения и насърчава езиковото съзнание (Ballweg et al., 2014:100).

В обучението по чужд език е необходимо системно да се работи върху целенасоченото овладяване и прилагане на стратегиите. Функциите на стратегиите могат да бъдат обобщени по следния начин:

- Създават предпоставка за рационално учене и по този начин допринасят както за пестене на време, така и за по-бързо усвояване на учебното съдържание.
- Оказват положително влияние върху индивидуализацията на учебния процес и помагат за повишаване на учебните резултати;
- Повишават мотивацията и активират учещите не само в учебния процес, но и за учене през целия живот.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Ballweg, S. et al. (2014). Wie lernt man die Fremdspache Deutsch? München: Klett – Langenscheidt.

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin – München: Langenscheidt.

Niebisch, D. et al. (2017). Schritte international Neu, 3+4, Niveau A2, Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, M. & Schwalbe, S. (2012). Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, B1+. Ismaning: Hueber Verlag.

Rösler, D. & Würffel, N. (2014). Lernmaterialien und Medien. München: Langenscheidt – Klett.

Данни за автора:

Служебен адрес:
ул. „Т. Търновски" 2, 5003 В. Търново
Катедра „Методика на езиковото и литературно обучение и литературознание"
Филологически факултет
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий"
служ. тел.: 062 618 313,
e-mail: ya.koeva@ts.uni-vt.bg, janka_koeva@abv.bg

DEVELOPING SPEAKING AND WRITING MATERIALS FOR MILITARY ENGLISH COURSES

Assoc. Professor Ana-Maria Chisega-Negrilă, PhD,
Assoc. Professor Luiza Kraft, PhD
"Carol I" National Defense University, Bucureşti, Romania

Abstract: Designing materials for a new course is a process based on the course goals and objectives, on the teachers' conceptualization of the content of the course, on the way the course is organized, as well as on students' needs. Activities can be created based on authentic texts, but the teacher can also decide to select ready-made materials and adapt them so that they assist students in achieving the objectives. It is true that nowadays there is a large variety of published materials that would suit different ESP courses; however, Military English courses have evolved in an area where such materials are scarce. Most of the textbooks designed for Military English do not meet the requirements of a particular course, so teachers have to begin the adaptation process or to supplement the available materials by creating new ones. During this process, the teacher should consider a number of criteria related to the following: who the students are, their needs, their proficiency level, and also the restrictions imposed by the course (i.e., the curricula, the institutions that organize the course, the stakeholders). This paper looks into the materials that the two authors have designed for Military English courses, with emphasis on designing communicative activities for speaking and writing.

Key words: course design, developing materials; ESP, Military English courses, communicative activities, productive skills.

INTRODUCTION

Designing materials for an English for Specific Purposes (ESP) course is an activity related to the process of tailoring the content of a course designed on paper in order to meet the needs of a group of students, which retains a certain level of abstraction, and to the process of adapting it so that it suits the learning needs of a real group of students that actually enroll in a real course. The teacher has to make decisions in order to improve the materials provided, but practice has shown that this will happen more often when teaching an ESP course than when dealing with a General English one. Military English courses are a subcategory of ESP and because of their higher degree of specialization they tend to benefit less from the commercially-produced materials. Allwright (1981) shows that the purpose of materials is to assist students in their learning and teachers in their activities: materials should function as resource books for ideas and tasks,

but they can seldom be used as such since they are too inflexible and do not address specific learners.

On the flipside, O'Neal (1990) considers textbook materials a useful tool as they assist students in preparing their lessons. However, the use of textbooks during a course has a significant impact on learning. Using a textbook means teaching certain materials in a certain order that has an impact on the methods of teaching and learning. Therefore, materials are of utmost importance to teaching and learning being the center of instruction. Littlejohn and Windeatt (1989) state that materials are so linked to the curricula that they include certain attitudes towards knowledge, teaching and learning, teachers' role and relationship with students, as well as towards other elements such as attitudes related to age, gender, society, etc. As the authors are the ones who make choices related to activities, materials and methods used, textbooks reflect their authors' views on teaching and learning, not the ones of the teachers actually involved in teaching a certain course.

Developing speaking skills for the military. The briefing

An ESP course for the military will benefit from different materials and tasks according to students' level and course objectives. Developing productive skills is a priority, especially due to the fact that students need to be able to function under all circumstances that may occur during their military career. Due to the particularities of their future profession, students need to be able to organize the information provided and write or present accurate and brief materials based on it.

In order to develop their speaking skills, students are involved in a number of communicative activities that will result in making them more organized and capable of extracting relevant information from a text/situation and presenting it. The briefing is one of the activities that develop skills that students will find of utmost importance later in their career.

Military briefings are designed to present accurate information to commanders and their staff in a less time-consuming manner. The information has to be well-selected and organized prior to the presentation, and the manner in which it is delivered has to be formal and direct. The vocabulary and structures used have to be formal, still easily understandable by the audience, and the aids used should also be appropriate to the subject and situation.

There are four types of briefings:

- ❖ Information briefing;

- ❖ Decision briefing;
- ❖ Staff briefing;
- ❖ Mission briefing.

The information briefing is meant to deliver information hence it is bases on facts and figures. The sole purpose of this briefing is to present the materials in such a manner that the audience will comprehend the information selected by the speaker. This type of briefing does not need a conclusion or an action taken after as it focuses on giving crucial information to decision-makers. The organization of such a briefing is simple, with no attention-getting opening statements, no rhetorical devices, but only with information presented in chronological order or in a cause-effect relationship.

The decision briefing is also based on the delivery of information, but unlike the previous type, a decision is expected, for example when a commanding officer is presented with several courses of action from which he/she has to select the most appropriate one. The possibilities will be presented in a logical order with assumptions and factors bearing on the problem.

The staff briefing focuses on the dissemination of certain information related to mission-achievement. It can be delivered on a scheduled basis or as needed. It may vary significantly in length, in its organization and in the visual aids used.

Mission briefings are performed during a mission in order to give the information needed to accomplish it. These briefings are meant to clarify the written orders or come up with more details. Just like staff briefings, mission briefings may vary in length, scope and the number of people involved in the presentation.

We teach the first two types of military briefings due to their clearer layout and connection with other tasks, for instance, presentations and reports.

Students are given a specific situation, based on which they have to prepare a 3 to 5-minute briefing taking into account the following guidelines:

- ❖ Determine the purpose of the briefing,
- ❖ Analyse the audience in order to select the most relevant information, visual aids, but also vocabulary and grammar,
- ❖ Consider the time limit,
- ❖ Prior to the briefing, check the equipment available,
- ❖ Check the format of the briefing that has been agreed upon, classification, ways to greet the audience, etc.

Moreover, students need to know that there may be other requirements:

- ❖ Tailor the topic according to the audience, the institution, the timeframe, etc.
- ❖ Use figures, statistics, graphs to support the briefing,
- ❖ Identify the main ideas and organize them in a logical/chronological order,
- ❖ Write an outline,
- ❖ Write a Power Point presentation,
- ❖ Use visual aids.

We also make our students aware of the fact that even a well-organized briefing may be a failure if certain rules are not obeyed. Regarding the Power Point presentations, students are instructed not to clog the slides with irrelevant information or with long sentences and not to read from slides. The background of the presentation has to be as simple as possible, and the animations have to be reduced to a minimum as they may distract the audience.

In addition, students are instructed to keep eye contact with the audience, and are informed about the communicative techniques they have to consider during their briefing:

- ❖ Volume;
- ❖ Inflection;
- ❖ Rate;
- ❖ Force;
- ❖ Pose.

Grammar and vocabulary/pronunciation also have to be taken into account as any mistake in these areas will have a negative impact on the briefing itself and eventually may lead to problems in getting the message across.

One of the activities used to train students in drafting briefings is to provide them with a situation and with guidelines so that they are able to put together information from various sources, analyze it, extract the most important points and organize them. For example, for an IPB briefing, students will perform the following tasks:

- ❖ Define the operational environment, which involves a number of elements in terms of military capabilities, but also in terms of regional/state stability, technology, national will, environment, etc.
- ❖ Describe the environmental effects: terrain/weather analysis, analysis of other characteristics of the battlefield.
- ❖ Evaluate the threat: identify threat capabilities, tactics and options e.g. ideology, leadership, support, etc. Students will also have to

answer a number of questions which will clarify some elements related to threats: 1. Why do enemies fight? (personal gain, ideology, patriotism, etc.) 2. What do they need to do to accomplish their task? 3. What resources do they have? 4. Which are their vulnerabilities?

- ❖ Determine threat course of action.

Developing authentic-based materials and activities for developing the writing skill. The military report

Since the military report is a common task during English exams (from level B2 to level C1), students should be familiar with this type of formal writing. The underlying reason for learning how to write a military report in English is that reports are part of the job description of any serviceman or servicewoman. Beyond any doubt, they are the most popular and the most useful form of job-related writing task officers and NCOs alike will be exposed to during their career.

To write any report successfully, students should bear in mind that it is an extremely formalized type of writing, and therefore there are some core rules to follow. Negligence in complying with those rules may result in a lower grade/level at the writing test.

At least 9 basic principles have been identified that any report writer should be aware of: [4]

1. Reports are the most impersonal kind of writing and this is also reflected in the language used. It is usually best to avoid expressing personal opinions or feelings, except, perhaps, in a conclusion.

2. Reports, like other kinds of writing, must be divided into paragraphs/sections.

3. Reports should have a clear, factual heading and may also have subheadings which clearly show what each section is about.

4. Letters and numbers may be used to separate sections from each other.

5. Each section deals with a different aspect of the topic.

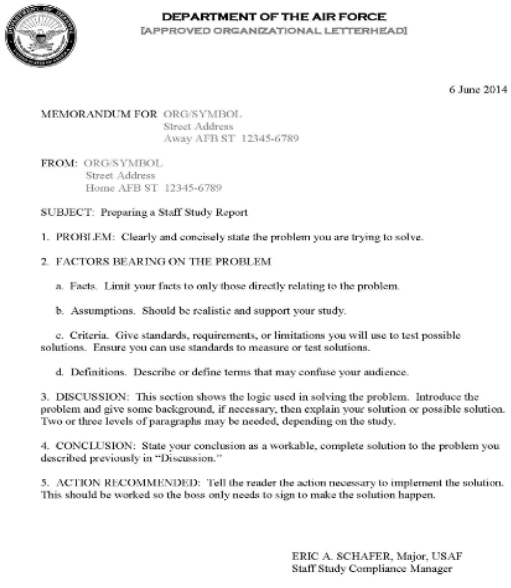
6. Generally, the text aims to give information, not to entertain.

7. An introduction may either state the purpose of the report or give an outline of its content.

8. A final section summarizes what has been stated and makes any recommendations necessary.

9. The style of the whole text is formal.

The next step in our approach is to expose students to the general outline used for military reports, which can be seen in Fig. 1. [5]



DEPARTMENT OF THE AIR FORCE
[APPROVED ORGANIZATIONAL LETTERHEAD]

6 June 2014

MEMORANDUM FOR ORG/SYMBOL
Street Address
Away AFB ST 12345-6789

FROM: ORG/SYMBOL
Street Address
Home AFB ST 12345-6789

SUBJECT: Preparing a Staff Study Report

1. PROBLEM: Clearly and concisely state the problem you are trying to solve.

2. FACTORS BEARING ON THE PROBLEM

a. Facts. Limit your facts to only those directly relating to the problem.

b. Assumptions. Should be realistic and support your study.

c. Criteria. Give standards, requirements, or limitations you will use to test possible solutions. Ensure you can use standards to measure or test solutions.

d. Definitions. Describe or define terms that may confuse your audience.

3. DISCUSSION: This section shows the logic used in solving the problem. Introduce the problem and give some background, if necessary, then explain your solution or possible solution. Two or three levels of paragraphs may be needed, depending on the study.

4. CONCLUSION: State your conclusion as a workable, complete solution to the problem you described previously in "Discussion."

5. ACTION RECOMMENDED: Tell the reader the action necessary to implement the solution. This should be worked so the boss only needs to sign to make the solution happen.

ERIC A. SCHAFER, Major, USAF
Staff Study Compliance Manager

Fig. 1. General outline for a military report

Usually the report topics used for teaching and exam purposes refer to student participation in courses, exercises, missions, etc. Examples of such tasks are:

1. You are part of a peacekeeping force and you witness a street incident involving two colliding cars. Write a report to your higher-in-rank in which you include the following information:

- ❖ Time and place of the incident;
- ❖ Description of the incident;
- ❖ Casualties;
- ❖ Measures you took on the spot.

2. You are stationed abroad in a NATO command. Write a report to your higher-in-rank on how the Romanian Armed Forces Day was celebrated there. Include the following details:

- ❖ Time and venue of the celebration;
- ❖ Participants;
- ❖ Main activities;
- ❖ Description of the ceremony.

After each task, the following requirement is mentioned:

The report should contain approx. 150 - 180 words. You have 20' to complete this task.

Another activity based on creative report writing, which we have successfully used with Master's degree Navy students, year I, consists in

watching a video downloaded from youtube.com, about a NATO naval exercise, Brilliant Mariner 2019. [6]

The video session is followed by a reading activity of the public release of the same exercise, an authentic material downloaded from navaltoday.com [7].

Here is the word document, in which the text of the release is preceded by the task the students should fulfil:

You participated in the BRILLIANT MARINER 2019 exercise. Write a report to the Navy Headquarters in which you refer to the main aspects of this activity, as well as to its importance within the future of NATO navies.

Brilliant Mariner kicks off in France

Ships from 13 nations are taking part in the French-hosted exercise Brilliant Mariner which kicked off September 29.

The exercise is attended by Standing NATO Maritime Groups one and two and the Standing Mine Countermeasure Group 2 in addition to the French Aero-Naval Rapid Reaction Force (FRMARFOR)

Brilliant Mariner is a Non-Article 5 crisis response operation exercise designed to support the certification of the naval component of the NATO Response Force (NRF) for 2019.

France is the host nation of this year's exercise which is conducted in the Mediterranean Sea off the coasts of France, Italy and Spain between September 29 and October 13.

The maritime commander for the NRF rotates among different groups annually. The French Aero-Naval Rapid Reaction Force will assume responsibilities as the Maritime Component Commander (MCC) for the NRF 2019. Currently NATO Striking & Support Forces (STRIKFORNATO) hold the role.

A total of 27 naval units supported by maritime patrol and rotary wing aircraft from the navies of Canada, Denmark, France, Greece, Germany, Italy, Netherlands, Norway, Portugal, Spain, Turkey and the United Kingdom are participating in the exercise.

NATO Response Force (NRF) is a highly ready and technologically advanced, multinational force made up of land, air, maritime and Special Operations Forces (SOF) components that the Alliance can deploy quickly, wherever needed, to strengthen the Alliance's deterrence and defense posture and project stability beyond Allied borders.

Task achievement is measured against the following criteria:

- Reporting/narrating past experience;
- Observing the report outline with headings/subheadings;

- Extracting the essential data from the original text;
- Organizing the information in a logical sequence;
- Drawing conclusions;
- Making suggestions and/or recommendations;
- Using the proper vocabulary and register;
- Proving grammatical accuracy;
- Using linking words and expressions inside the paragraphs.

CONCLUSION

Ready-made textbooks are useful tools as they come with a well-structured framework, a syllabus, ready-made texts and tasks, guides for inexperienced teachers and a certain degree of autonomy so that students can use them even without teachers' assistance. However, teachers will need to search for other materials when textbooks do not provide them with the desired activities or when the activities at hand have to be supplemented. Materials can either be adapted from other sources or created from scratch if the teacher has not found some to engage students and meet the objectives of the course. Military English Courses have to be tailored to students' needs thus teachers rely on specific materials that cannot be found in a commercially produced textbook. Speaking and writing activities are of utmost importance as they develop skills that students will use in their career to make decisions or to simply get the message across in a timely and accurate manner.

REFERENCES AND RESOURCES

Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for?1, ELT Journal, Volume 36, Issue 1, October 1981, pp 5–18, https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5

2.Littlejohn, A., & Windeatt, S. (1989). Beyond language learning: Perspectives on materials design. In R. Johnson (Ed.), The Second Language Curriculum (Cambridge Applied Linguistics, pp. 155-175). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524520.012

3.O'Neill, R. (1982). Why Use Textbooks? English Language Teaching Journal, Volume 36, Issue 2, pp. 104-11

http://www.stanag6001.com/military-reports-english-writing-sample/ (06.02.2020)

https://static.e-publishing.af.mil/production/1/saf_cio_a6/publication/afh33-337/afh33-337.pdf (17.02.2020)

https://www.youtube.com/watch?v=bBJnio8gny0 (03.03.2020)

https://navaltoday.com/2017/10/03/brilliant-mariner-kicks-off-in-france/ (10.03.2020)

Author contact details:

Assoc. Professor Ana-Maria Chisega-Negrilă
Address: Soseaua Panduri 68-71, sect. 5, București, Romania
Telephone number: +40.740.029.227
E-mail: anachisega@yahoo.com

Assoc. Professor Luiza Kraft
Address: Soseaua Panduri 68-71, sect. 5, București, Romania
Telephone number: +40.722.347.212
E-mail: luiza_kraft@yahoo.com

SUGGESTIONS FOR ACHIEVING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ESP

Prof. Dr Zorica Antic, PhD, Associate Professor
Faculty of Medicine, University of Nis, Serbia

Abstract: As a global language, English is a vital means of communication for millions of people around the world. In teaching and learning English, one of the central concepts is communicative competence – the ability to understand and use language appropriately in authentic contexts. This is even more emphasized in English for Specific Purposes (ESP) and English for Medical Purposes (EMP) where the focus is on language in context and the students' real professional world. In higher education and the academic setting, the students are expected to have at least intermediate level of English knowledge. However, this is often not the case in practice, which slows down the pace of the specialized English language course and also has effects on achieving the desired level of communicative competence. The paper examines the reasons behind this problem, going back to even primary and high school education and offers solutions in the form of lesson plan homogenization with communicative competence in mind as a common goal. Furthermore, this reflects on the role of the teacher and sets new requirements on teacher education in ESP.

Key words: communicative competence, ESP, EMP, homogenization, course design, teacher education

Introduction

The predominance of English as the language of international communication has led to its usage in a growing number of occupational contexts. Once considered an advantage, English language proficiency has become a necessity for professional development both within and beyond the borders of one country. It provides better opportunities for career development and advancement (Kachru, 2006). This widespread usage of English brought about the development of English for Specific Purposes (ESP). ESP in general is a learner-centered approach to teaching and learning English, focusing on developing communicative competence in specific fields such as academics, engineering, business, IT, medicine, to name a few.

ESP insists on specialized vocabulary and language structures that are closely related to the learners' primary fields of study or their occupations. For example, an English for Medical Purposes (EMP) course will integrate content and language teaching and will focus on highly

technical medical terminology and particular grammatical structures and phrases, as well as those styles and principles of both oral and written medical communication. EMP essentially teaches students how to actually use the language in real work situations and how to communicate effectively in professional environments thus emphasizing practical outcomes of teaching and learning.

Communicative competence

Communicative competence refers to learners' ability to successfully express themselves in the target language and communicate in real-life situations (Lightbrown & Spada, 1999; Power 2003) (in Larsari, 2011). ESP is related to the communicative needs that speakers have in their workplace, as well as in academic or professional context (Basturkmen & Elder, 2004). Besides linguistic knowledge, these communicative needs also include knowledge about the communicative context in which learners need to operate (Douglas, 2013). Therefore, communicative competence is one of the most important notions in ESP as is refers to students' ability to communicate using registers appropriate to their field of study in given situations in a workplace setting. Therefore, communicative competence is the target of language acquisition and the main goal of language teaching and learning. It implies exposure to and usage of the target language, thus developing students' linguistic as well as pragmatic knowledge.

When used in a language classroom, communicative competence as well as communicative language approach provide a platform for the students to be exposed to the structure and practical use of English. By implementing a communicative language approach, teachers are able to facilitate students' learning through authentic and meaningful communication by increasing language input and expecting students to produce more output (Huang & Liu, 2000).

English for Medical Purposes course design

Experience gained from previous need analyses (questionnaires and direct conversations during the course) has shown that medical students are generally aware of the communicative tasks they will be performing with respect to the English language. They realize the importance of English in their future careers and further professional development. With regard to language learning skills, the data show that they perceive speaking skill as the most important in learning English and they generally demand communication activities. However, the importance of other skills, particularly writing, is not neglected (Antic, 2009; Antic, Milosavljevic, 2016).

With these data in mind, the basic goals of the course include simulated professional and everyday situations to develop communicative practice, listening and oral fluency skills, EMP materials for practicing reading comprehension, writing research papers, case studies, and formal letters, socializing in English, preparing and holding presentations. Precise and clear communication is of utmost importance in medicine and it offers means for professional improvement and successful interaction with experts.

After the starting points of the course have been defined, the next step is the teaching material. Direct and authentic materials support the reinforcement of the learning objectives and outcomes. Two of the most important guidelines when developing teaching material are its usefulness and relevance. By giving students an opportunity to share their experiences, their engagement in the course will increase significantly. Including students in the course design process, allowing them to choose the activities and materials is beneficial because it provides students more autonomy and develops their ability to learn independently, equipped with skills for achieving life-long learning, even after the course ends (Pilott, 2013).

With active involvement in the learning process, students learn more effectively (Kreber, 2001, McKay, 2006). By encouraging students to bring materials from their medical subjects both context- and content-based teaching and learning take place and it becomes possible to create a link between theory and practice and this integration is a key feature. Theory provides tools on which curricular decisions are based. In medical English, language acquisition is the primary goal but specialist content represents a medium for learning the medical English language.

Medical content as a resource for promoting communicative competence in English

In order to achieve communicative competence, i.e. to enable students to communicate effectively in real-life professional situations, the material from students' medical classes represents the major source of content in EMP.

One example of using medical content in language learning aimed at achieving communicative competence is the use of medical case study during English classes. Case study is an in-depth research and understanding of a complex issue in its real-life context. It includes systematic monitoring of an event, data gathering, information and data processing and reporting on the obtained results. In language learning, case study is an active learning method which requires learners' participation and involvement. It is student-centered and develops students' skills and abilities, critical thinking and

reflective learning, problem-solving skills, cooperative learning and team-working skills. It enables students to apply their own styles and strategies.

Case study is also essential in medical education and practice. In medicine, it is a basic approach and diagnostic procedure which revolves around a patient with a specific health problem. A medical case study represents a relevant scientific documentation of clinical observation of a patient which broadens the understanding of etiology, pathogenesis, natural history and treatment of diseases. It is also an invaluable source of information in the training of future doctors.

As teaching material, case study is extensively used in a wide variety of disciplines and it has a global, inter-professional role. In EMP course design, case study may be used as a basis of the teaching and learning process, a platform on which other teaching methods and instructions may develop.

Initially, the teacher prepares the case study materials based on the projected goals and aims of learning. However, the students are also expected to contribute with their own materials, whether from medical classes or from their everyday lives. At the basis of a case study is a problem that requires a solution. The problem is context-based, related to the students' studies and future professional lives. Students work in groups, pairs or teams, they discuss about the problem and through discussion, solutions are generated.

Case study material may be used in every stage and with every item of the syllabus: vocabulary (medical affixes, derivations, word formation, medical terminology), grammar points (modals, tenses, questions, passive, indirect speech), professional communication, doctor-patient interviews, language skills (listening, speaking, reading, writing). Furthermore, it serves as a framework upon which language learning develops from professional to academic level to include presentations, conference language, writing research paper, IMRaD structure.

The initial stage includes pre-reading to elicit the relevant vocabulary. It is followed by reading which goes from skimming and scanning the text to more focused detailed reading in order to become familiar with the facts and the issues described in the case. The next stage includes detailed analysis for thorough understanding of the situation, class discussions and subsequent pair- and group-work.

A case may also be presented in the form of doctor-patient interview (a role-play activity) in order to help clarify the situation and concepts from different perspectives. Students are given opportunities to make propositions, offer solutions to the problem, express their opinions, agreements and disagreements. Based on the medical problem presented in

the case, students may be asked to write doctor's notes, a referral letter, or prepare a summary they would present to their colleagues in advisory board meetings. Thus, rather than learning about medical English, students have an opportunity to use it in different professional medical settings.

Moving on to the academic level, the tasks include writing reports and research papers based on the presented case. The writing phase is followed by oral communication, when students prepare presentations and practice the use of conference language.

The process can also be done in a reverse order with more focus on the students' medical knowledge. For example, the students are given short descriptions of various medical cases, such as the following example: A 73-year-old woman with rheumatoid arthritis on immuno-suppressive drugs presents with systemic malaise and fever. She has red, hot, swollen wrists.

The tasks start with general questions related to the diagnosis, investigation, advice, treatment, followed by viva questions which require students to recall their medical knowledge and use it in a problem-solving situation, state opinions, analyze and compare ideas, propose solutions, justify the proposed actions, predict and evaluate the outcomes. The given hints may then be expanded into standard case studies or doctor-patient interviews which require the application of medical knowledge.

The teacher monitors the class systematically, thoroughly observing the students' work in order to gather the relevant information about the learning progress, and in the end reports on the obtained data, usually in the form of evaluation and assessment, including feedback on what was achieved and learned, as well as what could have been done differently.

Mixed-level groups and ESP/EMP teacher competence and education

Specialized language learning requires active participation from both teachers and learners. In other words, learning is not entirely dependent on the teacher but demands more effort from the learners themselves (Quist, 2000). For a course to be successful and for learning to actually take place, there are certain requirements that need to be fulfilled.

First of all, in order for students to be able to actively participate in the language course, at least intermediate level of general English is required. However, this is often not the case and the groups often have mixed levels ranging from advanced to even beginners. This slows down the pace of learning in an ESP/EMP course. Consequently, such a situation inevitably has a negative impact on the desired outcomes and may slow down the achievement of communicative competence. The source of this problem might in the nature of students' previous high school education.

Namely, in some schools the dependency of the learner upon the teacher is still very much present, where the teacher is seen as the fountain of knowledge with the student being perceived as the recipient of that knowledge and not an active participant in student-teacher interaction. Furthermore, in some cases the Grammar-Translation method is still predominantly used with little, if any, attention being paid to communicative approaches to teaching and learning.

These observations point to the need to create a more uniform English language course on the high school or even elementary level. The idea is that achieving uniformity and homogeneity of language proficiency levels would later be beneficial for the students no matter which university they enroll. Moreover, this would even make it possible to start introducing the specialized language elements even with very young learners thus enriching the course content and opening new perspectives to the students.

Another very important issue is ESP/EMP teacher education. ESP teachers are most often language teachers with no discipline-specific training. The question that arises concerns the level of specialized content knowledge that teachers need to have to be able to teach effectively. How much knowledge of a subject matter should a teacher have depends on a several variables some of which include the level of the learners' discipline-specific knowledge and how specific and detailed the language, skills and genres that the learners need to learn are (Bell, 2002).

Language teachers do not need to be experts in a discipline-specific area but they need to be aware of and have a certain specific feel for the area in which their language classes are based. Bell proposes curiosity, collaboration and confidence as factors whose development will assist teachers and facilitate the process of improving knowledge and gaining skills in a particular ESP area.

Close cooperation and collaboration with subject specialists can be a source of valuable feedback and consequently confidence grows along with exploring new subject matter, engaging with subject specialists and learning from learners (Bell, 2002). Close cooperation with subject specialists (in our case medical teachers) is a source of invaluable content. This is beneficial to all the parties included since learner achievements and outcomes are in a positive correlation with teacher competence and motivation. The relevant input in EMP can also be obtained from medical students. With content-based instruction, students are more knowledgeable about the content and this can generate communication in the classroom. Even if it is not completely related to content, teaching should always reflect the basic concepts and activities of the discipline.

From our case study examples presented here, it can be concluded that language teachers do not have to be experts in medicine in order to be able to merge the pedagogy and the medical content. What is required is knowledge of the fundamental principles of the subject area, an active interest in the disciplines or professional activities the students are involved in and a thorough understanding of the specific jobs the students are going to perform (Jackson, 2005; Brown, 1995). In that way, teachers gain familiarity with the work of their students and discover the communication difficulties they may confront (Stein, 1995; Jackson, 2005). In this context, the teacher has the role of an advisor or a counselor who is an expert in communication practices and who at the same time negotiates with students on how to best apply these practices in order to meet the teaching objectives and achieve communicative competence.

Conclusion

A close relation between language instruction and the subject matter is one of the fundamental characteristics of languages for specific purposes. EMP emphasizes the communicative demands of the professional situations in which learners will be using the language. EMP teachers are given types of opportunities for learning, one of which includes close cooperation with content experts and medical students. Teachers' ability to recognize these opportunities and to use them for professional development will have a positive impact on students' outcomes and will also be one of the major factors contributing to the development of communicative competence in students.

REFERENCES AND RESOURCES

Antic, Z. (2009). Towards uniformity in English for medical purposes: An evaluation and design. Serbian Archives of Medicine, 137(7-8): 454-7.

Antic, Z., & Milosavljevic, N. (2016). Some suggestions for modelling a contemporary medical English course design based on need analysis. Lingua, Vol. 184: 69-78. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.06.002.

Basturkmen, H., & Elder, C., (2004). *The practice of LSP.* In A. Davies and C. Elder (Eds.), The handbook of applied linguistics. Blackwell Publishing.

Bell, D. (2002). Help! I've been asked to teach a class on ESP! in IATEFL Voices, iss. 169, Oct/Nov

Brown J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts, USA: Heinle&Heinle Publishers.

Douglas, D. (2013). *ESP and assessment.* In B. Paltridge & S. Starfield (Eds). The handbook of English for specific purposes, pp. 367-383.

Huang, S. J & Liu, H.F. (2000). *Communicative language teaching in a multimedia language lab.* Internet TESL Journal, 19 (3), 57-66. Retrieved from http://iteslj.org/Techniques/Huang-CompLab.htm.

Jackson, J. (2005). An inter-university, cross-disciplinary analysis of business education: perceptions of business faculty in Hong Kong. English for Specific Purposes 24(3): 293-306.

Kachru, B. (2006). The English language in the outer circle. World Englishes 3, 241-255.

Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis. Teaching in Higher Education. No.2, 217-228.

Lightbrown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned.* Oxford University Press.

McKay, S. L. (2006) *Reaching second languages classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Power, T. (2003). Communicative Language Teaching: The appeal and poverty of Communicative Language Teaching. TESOL Quarterly, 25(7), 87-96.

Pilott, M. (2013). *How to Teach a Language*. New Zealand: XLIBRIS.

Quist, D. (2000). *Primary teaching methods.* London: Macmillan.

Stein, S. G. (1995). *Equipped for the future: A customer-driven Vision for Adult Literacy and Lifelong Learning*. Washington DC: National Institute for Literacy.

Author contact details:

Zorica Antic
Address: Romanijska 15/60, 18000 Nis, Serbia
Telephone number: +381691045494
E-mail: englishformedicine@gmail.com

ЛИНГВИСТИЧНИ И КУЛТУРОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА КОМУНИКАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ, РЕЧЕВИ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ

ГОВОРЕНЕТО НА АКАДЕМИЧНИТЕ ЛЕКЦИИ ПРЕЗ XXI ВЕК

SPEAKING AT ACADEMIC LECTURE IN THE XXI CENTURY

Проф. д-р Виолета Тачева
Медицински университет – Варна

Abstract: Objective of the study is to analyze the specifics of speaking for the purposes of presenting various modern-day academic humanitarian lectures in Bulgarian universities for learning optimization in the digital era.

Subject of the study are direct and indirect lectures via video or conference calls in the XXI century in humanitarian disciplines in Bulgarian universities, predominantly in the Medical University – Varna.

In total 130 video recordings of the Medical university TV (MU-Vitv) of academic lectures in the period 2019-2020 for 18 clinical majors; 10 specific video recordings, 10 acoustic recordings of pre-clinical disciplines and 10 direct lecture observations in 2020 have been researched.

Using a synchronized analysis of the main aspects of speaking, key types and roles of paralinguistic resources for academic speaking are identified such as: intonational emphasis, pronunciation, voice timber, accent specifics, articulation, rhythm, logical and emotional pausing, parasite sounds and words usage. As a specific form of public speaking are analysed non-verbal signals during lectures such as body language and pose, gestures, mimics, dress code. The effect of academic speaking at lecture is assessed via questionnaire with ten questions with sample of 150 students in medicine, dental medicine, pharmacy, health management, logopedics. Main trends for ineffective academic speaking are identified.

The conclusions drawn from the materials studied identify new criteria and factors for effective academic speaking in the digital era such as developing speaking/oratory skills; learning the academic speaking techniques and the specifics of non-verbal communication in public.

In summary are systemized specific recommendations and rules for effective academic speaking such as self-control, correction and self-censuring for any linguistic, extra-linguistic and paralinguistic uses; enhancing speaking through nonverbal and visual sources; identifying and adequate presentation channel; effective beginning to ensure attention; systematic and unprompted presenting with self-confidence of presenter's competence, using dialogue imitations; periodic refreshments of scientific theory with relevant jokes; diversifying academic structure with appropriate Latin dictum, sharing experience and amusing stories related to the topic discussed; moderate use of anecdotes and jokes, including self-

irony; intonational and emotional organization of the beginning, middle and the end of the lecture for maximizing the impact to the auditorium.

Key words: academic lecture, paralinguistic speaking tools; criteria for academic speaking; recommendations for effective speaking at lectures

Цел на изследването е да се анализира спецификата на говоренето при представяне на академична лекция и ролята му в съвременното висше образование. Докато академичното и научното писане са сравнително добре изследвани (Алмалех, Дагнев, Мавродиева, Тишева), говоренето е слабо проучено и описано (Георгиев, 2020). Актуалността на подобен анализ се налага от динамиката на учебната среда и особеностите при поднасянето на научния материал, въвеждането на нови технологични форми на обучение в условията на изолация и карантина през последните години. За пълнота на изследването се обхващат както традиционни форми на пряко говорене в аудитория, така и различни дистанционни варианти.

Говоренето все още е основният инструмент за пряко обучение дори и през XXI век в българските висши училища, а говоренето на академичните лекции налага целево изследване поради липсата на педагогически и методически опит на повечето лектори в медицинските, техническите, икономическите и военните специалности.

Обхватът на изследването включва почти всички форми на съвременни академични лекции, които са предварително подготвени, планирани и обмислени речеви изяви като:

- ❖ Преки реални лекции в аудитория;
- ❖ Видеозаписи на 130 лекции в предклиника и клиника в четирите факултета на МУ-Варна, за периода 2019 – 2020 г;
- ❖ Официално публикувани онлайн учебни лекции от висши училища в България;
- ❖ Онлайн лекции по време на самоизолация и карантина за периода 13.III – 25.V.2020 г.

Лекцията се дефинира като устно изложение по въпроси от научна дисциплина, изнесено от преподавател във висше учебно заведение пред студенти, а определението „Академичен / Академически“ като строго научен, образцов, съвършен (Тълковен речник на думите в българския език, 2020). Следователно академичната лекция трябва да бъде висша форма на научно обучение

с доминиращ информационен и когнитивен характер, представяща важни исторически и теоретични детайли и сравнителен анализ с критични изводи, като говоренето може да повиши (или понижи) максималния ефект.

В българските висши училища се прилагат следните видове академични лекции:

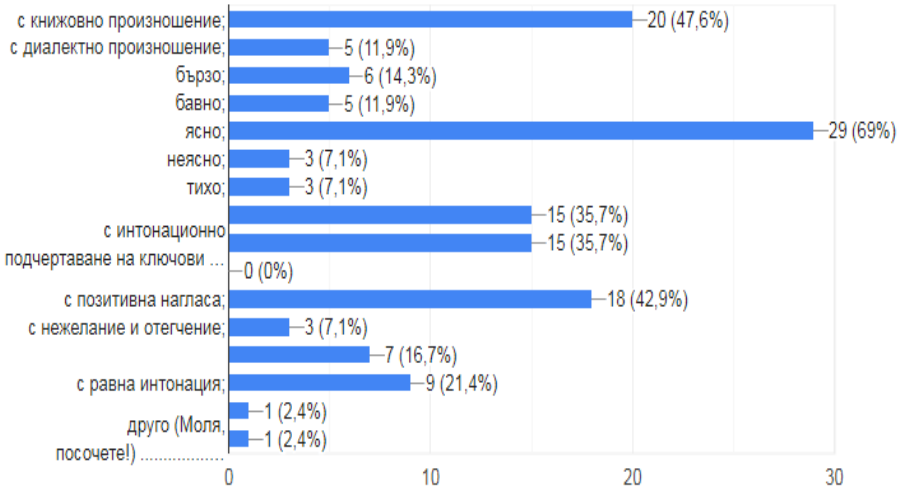
- ❖ Класическа (традиционна) лекция в аудитория: директна обучаваща = монолог на лектора;
- ❖ Интерактивна директна: диалог лектор - студенти с доминираща водеща роля на лектора;
- ❖ Непряка опосредствана - в онлайн учебни платформи Black Board, Zoom, Classroom Google, Smart Classroom, online.danlink.bg или на електронен носител.

Основен инструмент на академичната лекция през XXI век е говоренето, допълвано с различни аудио- и видеостимули за разбиране (илюстрации, картини, филми, схеми, диаграми, анимации), представяни с модерни (и не толкова модерни) технически средства. Докато в миналото (а все още и сега!) академичната лекция се чете от предварително написан текст, днес подобно представяне дори и на най-интересната тема би изпразнило бързо залата. Съвременното поколение обучавани са нетърпеливи за знания, но и алчни за забавления – те не искат нито да чакат, нито да скучаят. Същевременно заявяват, че имат нужда от реални знания и конкретни пракически умения. Умните и интелигентни млади хора имат високи очаквания за обучението си – те ценят времето си и не прощават на онези, които им го губят. Затова една съвременна академична лекция трябва да започне много преди влизането в аудиторията или заставането пред компютъра за онлайн сесия.

Основните цели на академичното говорене са информиране, обяснение, обучение и убеждаване в теза (Вълчев, 2018). Тези цели на лекцията предопределят общата специфика на използвания език, съответния дискурс и регистър. Тъй като нашият анализ е насочен основно към образователните лекции, естествено е да се стигне до извода за когнитивния характер на тази форма на обучение и до типичните ѝ езиковите средства – научните термини. Дискурсът съответно зависи от конкретната медицинска дисциплина – от описателен в предклиничните - до аналитичен, полемичен или императивен в клиничните и хирургичните дисциплини. Съвременната студентска аудитория обаче налага и нови цели на лекцията в зависимост от интелектуалното ниво, специалността и общата култура на младежите, а именно: предизивикване и задържане

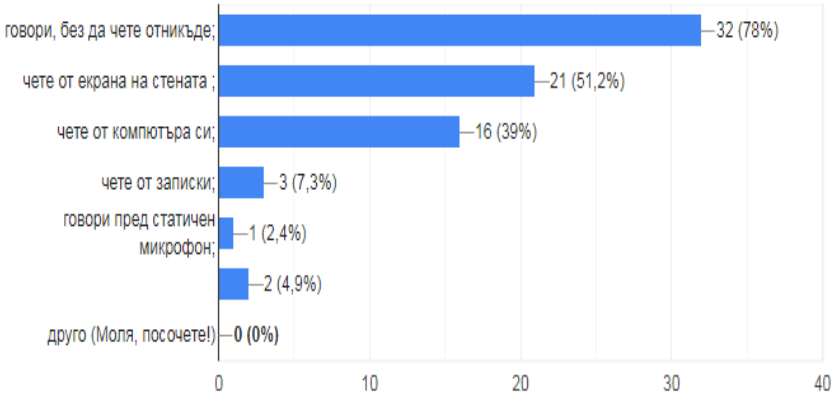
на интереса, забавление, удовлетворяване на любопитството, вълнуващо поднасяне на скучните научни факти. За постигането им допринася както съдържанието и структурата на лекцията, така и представянето ѝ – т.е. говоренето. Мнението на студентите за ролята на говоренето на академична лекция бе проучено чрез проведената от нас през 2020 г. онлайн анонимна *Анкета за говоренето на академична лекция* (https://forms.gle/Bhmzwy5ictCMyHHp7), в която участват 150 студенти от различни специалности в магистърските и в бакалавърските програми на Медицинския университет – Варна. Те отговарят на 10 въпроса за различни характеристики на говоренето; за жестове, мимики и език на тялото при говорене и ролята им в когнитивния процес (разбирането и възприемането на научната тема) и създаването на логически и емоционални нагласи при устно представяне на научен материал под формата на традиционна и онлайн стандартна академична лекция. Обобщените данни и синхронният анализ на отговорите на всички въпроси дават обратна връзка и оценка на академичното говорене по време на лекция и ориентират към следните конкретни изводи:

- Спецификата на говоренето се определя от различните видове паралингвистични средства, характерни за академичното говорене като: произношение (книжовно, диалектно, старателно, небрежно, изискано); интонационна и емоционална оформеност (със съзнателно подчертаване на основни термини, ключови думи и логически изводи); акцентова специфика; артикулация (отчетлива, пълна, ясна, неразбираема); ритъм (бърз, бавен, нормален), смислоразличаващи и емоционални паузи (Фиг. 1).
- Различните характеристики на говоренето влияят съществено както върху академичния ефект на лекцията, така и върху създаването на определени нагласи към дадена дисциплина и водещия я лектор – умелите оратори печелят привърженици както за личността си, така и за дисциплината си, докато аудиториите на „лекторите сухари“ остават празни, а дисциплината – нехаресвана. Този факт доказва, че днес, в XXI век, академичното говорене изисква не само научни компетенции, но и съзнателни усилия за представянето им в съвременна учебна среда.



Фиг. 1. Извадка от *Анкета за говоренето на академична лекция* – копие на отговорите на въпроса *Как говорят Вашите лектори*

Все повече автори пледират за ораторски и дори артистични умения при поднасяне на съвременна академична лекция в Европа (Malavska, 2016; Jucan, 2018; Karpińska-Musiał, 2014; 2017). Изключително важно е да се отбележи, че представянето на академична лекция изисква предимно говорене – компетентно, авторитетно, с книжовно изразяване, а не четене на написания текст от екран или от хартиен носител. Общият академичен и сугестопедичен ефект е значително по-висок, когато се говори на аудиторията, но малко лектори притежават такъв висок професионализъм и ораторски опит. Обикновено се комбинира самостоятелно говорене с подсказки от екран/компютър (Фиг. 2).



Фиг. 2. Копие на отговорите на въпроса *Какви технически средства използват лекторите Ви при говорене?*

Допълнително доказателство е и тълкуването от Закона за авторското право и сродните му права, според който лекторът изпълнява 2 правни роли при представяне на академична лекция: изявява се като автор и се реализира като артист – изпълнител (Маркова, 2018).

Невербалната комуникация и особено позата на тялото, жестовете, мимиките, дрескодът и аксесоарите на лектора влияят изключително силно при традиционната академична лекция в аудитория и определят крайния ефект на академичното говорене, докато същите тези фактори губят значението си в онлайн лекцията за сметка на паралингвистичните средства – именно те придобиват по-силно значение за възприемане на научната информация. При провеждане на традиционна аудиторна лекция опитният лектор използва тялото, ръцете, жестовете, мимиките си така, че чрез цялостното си поведение да оптимизира говоренето си, да улесни слушането и разбирането на темата. На въпроса *Как влияе езикът на тялото на лектора при академичното говорене* 71,5% от анкетираните отговарят, че контролираният, овладян и спокоен маниер на изправен стоеж, движение и жестикулиране е в унисон с академичното говорене и допринася за бързото разбиране и възприемане на поднасяната информация. Лекторът се наблюдава постоянно и всеки невербален елемент се оценява доста критично – 28,5% отчитат, че неовладяният спонтанен език на тялото, постоянното разхождане по време на говоренето и резките жестове ги разсейват и дразнят – така вместо да внимават и да слушат, те гледат и

коментират, което понижава ефекта на академичната лекция. Повод за сериозни размишления са отговорите на въпроса *Каква е ролята на позите при говоренето на академична лекция* - 56% от анкетираните смятат, че когато лекторът седи на стол зад бюрото, говоренето не постига същия резултат, както при изправен стоеж; 30% отричат стоенето зад катедрата поради виждането само на главата и раменете, 9,8% категорично не приемат седенето върху бюрото/масата по време на говорене, а 4,2% намират заставането с гръб към аудиторията при четене от екран като голям недостатък при говорене в академична среда.

- Говоренето на онлайн лекцията осигурява медиен комфорт, тъй като дава възможност на лектора да представи материала си необезпокоявано или да изолира традиционни дистрактори като странични шумове и говорене между слушателите, други пречещи шумове и прекъсвания. Същевременно обаче онлайн говоренето е силно повлияно от техническите средства и използваната платформа, което неизбежно води до нарушаване на потока на речта, накъсване на думи и фрази, необходимост от повтаряне. Липсата на постоянен визуален контакт с лектора затруднява допълнително възприемането и намалява ефекта на опосредственото говорене при академична лекция – реално лекторът е „лицето в малкото квадратче“, тъй като на екрана обикновено тече презентация или някаква илюстрация. Много често говоренето се проваля поради проблеми с интернет и приложенията; бавно и трудно установяване на реален контакт поради различни технически проблеми (лоша връзка, слаб микрофон, стар компютър). Естественото вербално начало при онлайн лекцията е напълно различно от аудиторната лекция. Ценно време се отнема с несъществени от академична гледна точка уточнения като: *Чувате ли ме? Един момент – сега как е? Интересно защо Вие не ме чувате - излезте и влезте отново в класната стая. Какъв е този шум? Моля, изключете микрофоните си! и пр.* Най-съществения извод за говоренето при онлайн обучението е ограниченият му ефект, въпреки влаганите по-големи и повече усилия. Оправдава се песимистичната прогноза, че *Въздействието на преподавателя по време на дистанционното обучение не може да бъде уловено и усетено по начин, по който това става при директното общуване* (Мавродиева, 2011:4). Като сериозен недостатък трябва да се изтъкне и невъзможността за подпомагане на говоренето - и

съответно оптимизиране на слушането и разбирането, чрез цялостното поведение на лектора, специфични жестове и кинетични знаци, значителни детайли от невербалната академична комуникация.

Променящата се образователна среда налага съобразяване с нови фактори и дефиниране на нови критерии за ефикасно академично говорене в реална академична обстановка или в онлайн режим. Като важни принципи за ефикасно академично говорене през XXI век се открояват следните:

- ❖ Самоконтрол, корекция и авторска цензура на лингвистичните, екстралингвистичните и паралингвистичните средства;
- ❖ Добри ораторски умения и овладяване на техниките за публично говорене;
- ❖ Използване на сценичния ефект на престараване с отчетливо и ясно произнасяне на всички гласни и съгласни, без неглижиране и „заваляне“;
- ❖ Ясна дикция на новите термини и правилното книжовно произношение на всички думи;
- ❖ Отчетлива артикулация без удължаване на крайната гласна като: *маткатааа, заболяванияя, интервенцияя, катеризацияя, усложнениеее,*
- ❖ Избягване на краесловна свръхартикулация като *апендицит**ъ,*** *пръст**ъ,***
- ❖ Избягване на диалектно произношение чрез ясна фонация на гласните в кратките думи без ударение: *не (ни), се (съ), ме (мъ), те (тъ)*;
- ❖ Избягване на екане (*б**е**л, голем, мл**е**ко, хлеб*), свръхякане (*живя**я**ли, видя**я**ли, бя**я**ли, голя**я**ми*), мекане *(правим**е**, живееме, мислим**е**, знаем**е**, можем**е***);
- ❖ Умерен и дори забавен темп на говорене за осигуряване на време за чуване, време за осмисляне и време за възприемане;
- ❖ Разнообразен тон на говорене с промяна на ритъма за избягване на нежеланата констатация *Не помня началото, не разбрах средата и не съм съгласен с края;*
- ❖ Използване на интонационни модулации за откроряване на логическите и съдържателните акценти;
- ❖ Периодично привличане на вниманието с понижаване и повишаване на гласа;
- ❖ Използване на смисларазличителни и емоционални паузи за отделяне на важни за темата думи и изрази;

- Интонационно подчертаване на ключова информация - факти, термини, изводи;
- Избягване на паразитни звуци *(ааа, ъъъ, амиии) Напр. Аааа генетичната ъъъъ връзка; Допустимо ли е ъъъъ даряването на гамети...; ….сайтове, ъъъъ където, които ъъъъ организират репродукцията...*
- Избягване на паразитни изрази (*вижте какво, значи, такова, така да се каже)*
- Използване на микрофон в голяма зала за говорене, без напрягане, с гарантирано чуване;
- Периодична интерактивност на лекцията чрез комбиниране на лекторския монолог с диалог с аудиторията или използване на диалогична имитация: *Представете си...; Само помислете...; Можете ли изобщо да предположите... Нали се сещате коя е причината...Забележете....*
- Положителна гласова фонация за предразполагане и създаване на добро настроение;
- Артистично разказани случки и примери за илюстриране на теоретичните постановки;
- Използване на подходящ хумор и уместно шегуване за възстановяване на вниманието и разнообразяване, напр. *Гинко билоба помага при деменция – аз съм нагледен пример; Когато фактите говорят, дори арменците мълчат;*
- Периодично „освежаване“ на научната фактология с шеги: *Мозъкът е много сложен и фин орган и затова хората го използват рядко;*
- Владеене и контрол на невербалните елементи при публично говорене – Поддържане на визуален контакт с аудиторията за обратна връзка и евентуално коригиране на говоренето;
- Говорене директно с лице към аудиторията, а не четене от екрана на фронталната стена, частично или изцяло с гръб към аудиторията;
- Заемане на авторитетна поза на тялото, което предизвиква повече уважение и слушане;
- Премерени жестове и естетични мимики за привличане вниманието, но без излишно разсейване;
- Изискано облекло (за осъзнато добро самочувствие), но с удобна за движения кройка;
- Допълване на говоренето с модерни визуални средства;
- Говоренето на академична лекция става много по-ефективно, ако се следват последователно дидактичните принципи за

начало, среда и край на образователната единица. Спазването на академичния етикет изисква естествено вербално начало с поздравяване с визуален контакт, акцентирано обявяване на темата, мястото и значението ѝ в курса на обучение и предизвикване на интерес и мотивиране на слушането с обясняване на плана на лекцията. Проф. д-р А. Капрелян например привлича вниманието на аудиторията с метафоричното заглавие на лекцията си „Деменцията – епидемията на 21. век“ (http://mu-vi.tv/Top-Videos/Pages/MUVideo CreationFromWebPartrubrics_154_6_1509020804.aspx

Представянето на съдържанието трябва да следва ясна логична схема с интонационно акцентуване на отделните части, интересно обясняване на новите термини с предизвикване на любопитство, даване на интригуващи примери и факти с артистизъм, използване на различни стратегии като анализ, сравняване, лично мнение, реторични въпроси, изтъкване на връзки и йерархичност, подчертаване на причини и следствия, формулиране на проблеми и решения, повторения, обобщаване. Със заключителна интонационна оформеност и обобщение на най-важното от лекцията се организира психологическата подготовка на аудиторията за края на лекцията с интонационно и емоционално стимулиращ край, който да предизвика активно мислене и лично отношение към разглежданата тема.

В заключение трябва да се обобщи, че говоренето на академична лекция постига важни когнитивни, комуникативни и сугестивни цели чрез преподавателския опит и ораторските умения на лектора, а езикът на тялото, мимиките, израженията на лицето, усмивката, погледът и индивидуалният дрескод са невербалният идиолект на всеки академичен преподавател. Ефикасното говорене на академична лекция е личният принос на лектора за формиране на научна и професионална компетентност у студентите.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Алмалех, М. (2011) Указания за практически умения за писане на научен текст. Приложение 2 към Стандарт за общообразователни двусеместриални курсове в НБУ,.

Вълчев, Б. (2018) Публичното говорене – академично слово, УНСС, София, 24.04.2018 https://www.youtube.com/watch?v=GE5dtwVjtM8 (16.I.2020)

Георгиев, Б. (2020) Български език: академично писане и говорене. Курс лекции в НБУ, С.,

https://www.youtube.com/watch?v=EM93i9a_mZw&list=PLat8bPRMPygc3ye7gVF6AFq9hiJsrcsHK&index=5 (20.II.2020)

Дагнев, И. (2020) Жанрът „Научна медицинска статия“ в български и английски академичен дискурс. МУ – Пловдив, ISBN: 9786192370480, 368 стр.

Мавродиева, И., Й. Тишева. (2010) Академичната комуникация.С., СУ „Св. Кл. Охридски“

Мавродиева, И. (2011) Виртуалната академична комуникация: Теоретични и практически измерения

в контекста на електронното и дистанционното обучение. В: Списание на Софийския университет за електронно обучение, кн. 2, стр. 3-8

Маркова, М. (2018) Академичната лекция като обект на авторското право и лекторът като носител на авторски и сродни права**.** https://iusauthor.com/publikacii/114-lekzia-obekt-avtorsko-pravo.html (25.I.2020)

Капрелян, А. *Деменцията – епидемията на 21. век* . http://mu-vi.tv/Top-Videos/Pages/MUVideoCreationFromWebPartrubrics_154_6_1509020804.aspx

Тълковен речник на думите в българския език http://rechnik.info (15.II.2020)

Academic lecture and academic communication https://www.academic-englishuk.com/speaking (20. IV.2020)

Malavska, Valerija (2016) Genre of an Academic Lecture LLCE, 2016 3(2), *ISSN 2453-7101*

Karpińska-Musiał, B. (2014) Revising academic discourse - Intercultural Rhetorical Competence of a lecturer in postmodern Europe. http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Institute/eir/Proceedings (25.I.2020)

Karpińska-Musiał, B. (2017) The educational rhetoric of empowerment in academic tutoring: The teacher's and student's perspectives Beyond Philology No. 14/1, 2017, ISSN 1732-1220, https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/beyond/article/view/2665/2193

Jucan, D. (2015) Ways of delivering the academic lecture. Applications for pedagogic disciplines.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Катедра по славянски езици и комуникации
Медицински университет
„Проф. д-р П. Стоянов“ – Варна,
9010, ул. „М. Дринов“ 55,
Телефон: 0897360450
E-mail: tacheva@mu-varna.bg

АКАДЕМИЧНОТО ГОВОРЕНЕ НА СТУДЕНТИТЕ ПРЕЗ XXI ВЕК

ACADEMIC SPEAKING OF STUDENTS IN THE XXI CENTURY

Доц. Албена Добрева, д.ф.
Медицински университет – Варна

Abstract: Goal of the research: To investigate and describe the intonation-stylistic, communicative-pragmatic and extralinguistic features (intonation, tone, timbre, rhythm, pause, etc.) of the oral speech (dialogue - oral examination, presentation) of students in the academic environment.
Tasks:

- Revealing the specifics of the academic discourse of the student presentation.
- Description of the main features of the intonation layout of the presentation performances of students in the academic field.

Object: Academic discourse in institutional communication
Subject Title: Speech characteristics of students and structural presentation of the thesis in public speaking.
Range: 120 informants - videos of students' oral presentation during the exam
Methods: Video recording and linguistic analysis • Hidden and obvious observation in video recording
Tools: student video recordings, a personal archive of analyzes of students' oral performance
Results and Conclusions: recommendations for rules for effective academic speaking in students' oral expression
Hypothesis: Academic presentation speech has its typical intonation signs and extralinguistic factors.

Key words: oral speech, pragmatic and extralinguistic features

В съвременния български книжовен език съществува специфична, функционална по вид реч, която се използва в професионалната, в образователната и в научната сфера. Изследователите я наричат по различен начин: *език за специални цели; професионален език, академичен дискурс*. Представеното изследване е част от по-голям проект, в който се проучва и анализира академичната комуникация на студенти и преподаватели, с оглед академичната лекция, академичния изпит и академичното четене в дигиталната ера.

Научната хипотеза на доклада е, че особеностите на жанровете на студентската устна академична реч имат своите типични интонационни признаци и екстралингвистични фактори и категорично могат да послужат като основа за изграждане на модели на речеви изказвания в академичния дискурс. Актуалността на изследването се обяснява с отсъствието на задълбочени сравнителни изследвания в областта на езиковите и паралингвистичните фактори в академичната устна реч на българските студенти. Български лингвисти участват в проучвания на разликите в академичната комуникация на немски език в немска академична среда, в съпоставка с общуването в британска, в полска и в българска академична ситуация (Славчева, Алексова, Ласкова, Великова 2012: 1). Съществуват и проучвания, свързани с лингвопрагматичните особености на руската устна академична реч (Скорикова, 2017: 57). Липсват съвременни изследвания върху особеностите при устната изява на българските студенти в академичния дискурс.

С термина *академично говорене* в настоящото изследване означаваме официалната професионална диалогична и монологична говорна изява в академична среда на студентите.

Методиката и принципите на проучване са свързани със съставяне и провеждане на анкета сред 120 студенти от специалност „Логопедия“ и „Медицински козметик“, както и аудиозаписи, и лингвистично описание на фонетичните особености (интонационно разделение и прозодичен аспект на изказването) на публичното изказване на бъдещите речеви специалисти и на средния медицински персонал. Записани и анализирани са 50 диалога, 100 презентации и 30 дискусионни разговора.

В процеса на изследването студентите логопеди и козметици участват в академичното говорене основно чрез два жанра по дисциплините „Съвременен български език“ и „Комуникативни умения в медицинската практика“, а именно: монологичен – изпитна *презентация (дискутиране след презентацията)* и диалогичен - *изпитно събеседване.*

Устният изпит е комуникативен жанр, построен върху диалогична структура. Зубкова разглежда жанровото пространство на академичното общуване на студентите с оглед на комуникативното събитие (Зубкова, 2012: 15). Комуникативната ситуация на изпитната беседа кореспондира със следните характеристики:

- Представя академичната сфера на общуване, протича в официална обстановка.

- Асиметрия в комуникативните роли (изпитващ – изпитван).
- В основата на изпитното събеседване е информативния диалог. Студентът се стреми да демонстрира информираност за съществуващите мнения по зададения въпрос.
- Устният академичен изпит е синхронен тип комуникация. Съчетава в себе си устна и писмена форма на интеракция. Речта може да бъде подготвена и да кореспондира с предварителна осведоменост по темата на разговора (Тачева, Тишева, 2007: 400).
- Диалогът в академичния дискурс е имплицитен и експлицитен.

Устната версия на изпитния диалог съдържа и голям брой устно-разговорни елементи: директни призиви към слушателите, диалогизиране на речта под формата на въпросително-отговорни фрази при формулирането на проблема, произнасящи се глаголни форми, указващи оратора, сегменти от текст, съдържащ дублирана информация (повторение, пояснения и обяснения).

Другият разпространен жанр в студентския академичен дискурс е монологът *презентация.*

За нашето изследване избрахме и анализирахме 100 презентации. Проведохме наблюдение върху прозодическите характеристики на монологичното изказване в условие на изпит. Проследени са мелодиката, паузиране, синтагматичното ударение, темпо-ритмичната организация.

Преобладаващият категоричен тон при монологичното изказване е низходящият. Той свидетелсва както за слабата, така и за силната емоционалност на говорещия. Ниският тон се обяснява със стилистичните особености на академичния стил на общуване – сдържаност, краткост и недвусмислие. Възходящият тон се наблюдава в непълните синтагми при реализация на комуникативната интенция на говорещия при уточняване на информацията. Съмненията и несигурността на презентатора се предават чрез по-сложни тонове.

Паузирането има съществена роля при представянето на подготвената монологична реч. Преобладаването на повече синтагми в изказването предполага и употребата на повече паузи в речта на студентите, които могат да бъдат с кратка, със средна, около 24.2%, или с по-дълга продължителност - 51.8%. В студентския устен дискурс присъстват и хезитационни паузи. В нашето изследване регистрирахме, че те са около 25%, което сочи към недостатъчна подготвеност при устната презентация на студентите. За да потвърдим нашите наблюдения, помолихме и студентите сами да преценят какви

паузи използват със 7. въпрос от анкетата: *Какви паузи използвате в следните изказвания (междусегментна; вътрешносегментна; пауза на неувереност; синтактично обусловени паузи)?*

Отговорите са обобщени в диаграмата (фиг. 1), а именно: най-много от отговорите са 48 % в полза на междусегментната пауза, 22% са за синтактичните паузи, а 30% са за паузи от неувереност. На анкетираните студенти бяха посочени и конкретни примери, свалени от изпитни презентации на студентите логопеди по съвременен български език.



Фиг. 1. Видове паузи в монологично изказване

На въпроса *Какво фразово ударение използвате?* студентите посочват, че наблюдават централизирано ударение – 35%. То се забелязва там, където се използва синтагматично ударение, за да се отделят важните по смисъл думи. Децентрализираното ударение се използва само върху всички важни по смисъл думи – в средата и в края на изречението, които представляват смисловия център на изречението - 65%.

Темпоритмическата организация на речта на изпитваните студенти определя прагматичния характер на изказването. Студентското говорене се отличава с бърз и умерен темп (фиг. 2) в средата и в края на презентацията. Темпът е важен при представянето на информация с различно значение: по-важната информация се предава с по-бавно темпо, а по-малко важното с по-бързо темпо; чрез забавяне на темпото се привлича вниманието и се разбира, и се

запаметява по-добре. За съжаление, студентите не показаха владеене на тази комуникативна стратегия.



Фиг. 2. Видове темп в прагматичното изказване

Експерименталното изследване на прозодическата организация на дискурсивните свързващи елементи в студентския говор показва, че най-често използваните свързващи елементи в устното монологично изказване на бъдещите логопеди и на медицинските козметици са: *и, но, така, всъщност, защото, ако, само.* Резултатите са обобщени в таблица 1.

Таблица 1. Най-често употребяваните свързващи елементи в звучащата реч на студентите

Дискурсивни елементи	В началото на изречението	В средата на изречението	В края на изречението	Употреба в %
и	*И така, искам да започна с.....*	*Трябва да отбележа и да добавя*	-	22%
но	*Но как да стигнем до.....*	*Истината е, че но.....*	-	31%
така	*Така, можем да продължим...*	*Те се използват като качествени, така че се пишат с малка буква*	*За отделяне на авторов текст, разположен след цитата, така..*	32%
всъщност	*Всъщност трябва да се отбележи....*	*Хубавото е всъщност, че ...*	*Какво трябва да обобщим всъщност?*	1%
защото	*Защото е необходимо...*	*Шумовите съгласни са..., защото ...*	-	5%
ако	*Ако означим....*	*Ще членуваме, ако...*	-	5%
само	*Само да обясня...*	*Искам само да отбележа, че...*	*Дайте дефиниция само!*	4%

В рамките на проучването на студентската звучаща реч бяха анализирани и паралингвистичните характеристики на гласа на презентаторите. Те изразяват чувствата на говорещите в момента на презентацията. Характеристиките на тембъра зависят от индивидуалната артикулация на звука на всеки говорещ, както и от характеристиките, които изразяват емоционалната реч: *придихание, назализация, увеличаване дължината на ударените и неударените гласни*. Тембърът е важен за изразителността на речта. При възприемане на тембъра слушателят прави различни асоциации: например звукът за едни е *ярък*, за други – *рязък*, за трети – *дълбок* и още *звънък, глух, шумен*.

Гласът може да отразява емоционалното състояние на презентатора, а то, в ситуация на изпит, прави гласа *треперещ, дрезгавеещ, нисък, чужд*, все едно говори друг човек, тъй като студентите се вълнуват от говоренето пред аудитория. Това са 52% от наблюдаваните изпитвани. 28% от говорещите студенти посочват, че

усещат гласа си *ясен и отчетлив*. 20% са доста притеснени и говорят на себе си (под носа си) и неразбираемо.



Фиг. 3. Качество на гласа при монологично изказване

Специалистите по говорене и по комуникация отчитат, че темпоралните окраски на гласа и мелодиката на речта въздействат по два начина на възприемащия информацията – приятно и неприятно. Именно от гласа зависи дали аудиторията ще слуша или няма да слуша презентатора (Сопер, 2020: 15). По данни от проучване на фонетика Джефри Джакаби за слушателите са неприятни следните гласове: плачлив и печален – 44%; висок и писклив – 16%; силен и рязък – 12%; мърморещ – 11%; монотонен – 4%. (Сергеечева, 2002: 50).

С гръмкост на гласа означаваме силата, с която възприемаме звука. Промяната на гръмкостта има съществено значение при емоционалното предаване на информацията. Важните части от устното съобщение се предават с по-завишена гръмкост. Гръмкостта бива няколко вида: *нормална, повишена и понижена*, като пониженатa се подразделя на *тиха и много тиха.* Нарушаването на нормата в официалната реч включва понижаване на прозодическите елементи – гръмкост, темп и качеството на гласа. Това показва неуважение към аудиторията.



Фиг. 4. Гръмкост на гласа на студентите при монологична говорна изява

Изводите от анализа на академичното говорене на студентите, които могат да се направят, са:

- Говорещите студенти трябва да познават добре езиковата система.
- Трябва да имат комуникативна и речева култура.
- Да имат умения за създаване не само на импровизиран разговор.
- Основният фактор, който влияе върху създаването на речевия имидж, е стилът.

Стилът на говорещия се определя от три основни компонента, а именно от:

- избор на думи, които трябва да са прости, точни и разбираеми;
- да организират изискано думите в конструкцията на фразите и изреченията;
- произношението (паузи, интонации, темп) (Анушкин, 2007: 125, 154).

В заключение можем да отбележим, че за да се овладее гласът, е необходимо да се владее интонационната подвижност, изразителността на речта и умението за използване на нюансите на тембъра. Ефективната гласова комуникация има специално значение в академичния студентски дискурс.

От една страна, това се дължи на факта, че студентите речеви терапевти създават, по време на обучението си, навици и умения да бъдат специалисти в диагностицирането и отстраняването на говорните проблеми на пациенти в различна възраст. От друга страна, логопедите трябва да умеят да убедят пациентите си към сътрудничество, посредством звучаща реч: монолог и диалог.

Студентите могат да постигнат това съвършенство на академичното изразяване с помощта на допълнителни часове и специално учебно пособие по фонетика и фонология, както и чрез въвеждането на допълнителна дисциплина „Комуникативни умения“ в учебния план за специалност „Логопедия“.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Аннушкин, В. И (2007). Риторика. Экспересс-курс// Учебное пособие. М.: Флинта, Наука. – 2007. – С., стр. 125-154

Дагнев, И. (2020) Жанрът „Научна медицинска статия“ в български и английски академичен дискурс. МУ – Пловдив, ISBN: 9786192370480, стр. 368.

Зубкова, В.В. (2020). Развитие просодической стороный речи у детей. https://nf-vereyddt2.edumsko.ru/activity/methodics/post/23347 (15.05.2020)

Сергеечева, В. (2002) Азы общения. - СПб.: Питер, 2002. - стр. 50 – 66.

Скорикова, Т. П. http://rulb.org/ru/article/lingvopragmaticheskie-aspekty-izucheniya-zhanrov-russkoj-ustnoj-nauchnoj-rechi/ (15.05.2020)

Славчева, А., Алексова, Кр., Ласкова, Л., Великова, Й. (2012). Сравнителният корпус от академична реч GeWiss и българските данни в него. https://naum.slav.uni-sofia.bg/lilijournal/2012/1/slavchevaa (15.05.2020)

Сопер, П. Основы искусства речи.URL:http// krotov.info/lib_sec/18_s/sop/er_04.htm

Тачева, В., Тишева, Й. (2007) Съвременната академична презентация В Сборник Scripta Scientifica Medica*, vol. 39 (4),* 2007 г , pp. 301-424 ISSN 0582 - 3250, Варна, стр. 399 – 403.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Катедра по славянски езици и комуникации
Медицински университет
„Проф. д-р П. Стоянов“ – Варна,
9002, ул. „М. Дринов“ 55,
Телефон: 0888977124
E-mail: albena.dobreva@mu-varna.bg

НАБЛЮДЕНИЯ ОТНОСНО „СПРАВОЧНИК ЗА БЪЛГАРСКИЯ ГЛАГОЛЕН ВИД“

OBSERVATIONS ON “A HANDBOOK OF THE BULGARIAN VERBAL ASPECT“

Антоанета Павлова
Медицински университет – Пловдив

Abstract: The present article introduces some observations on “A Handbook of the Bulgarian Verbal Aspect” following its validation during the first term of the 2019/2020 academic year in ten groups of first year foreign students, studying Medicine and Dental Medicine in English and learning Bulgarian as a foreign language at the Medical University – Plovdiv. The aim is to examine the functionality and the value of the practical and pragmatic handbook of the Bulgarian system of verbs and the verbal aspect. Various empirical methods have been used to achieve this, including discussions with lecturers and a survey of students. The analysis and synthesis of the results obtained are proofs of quality and support the idea behind the creation of the handbook as an essential addition to any textbook of Bulgarian language for foreigners.

Key words: reference book, verb, verb system, verb aspect

Говоренето е основен елемент в процеса на общуване. Общуването, разбирано като обмен на информация, на опит, на знания и идеи, винаги е с особен акцент и важност особено когато става дума за медицината и обучението по медицина. Смяната на парадигмата на преподаване (предаване на информация) с парадигмата на научаване (предаване на компетенции – потенциал за действие/действия) налага преосмислянето и налагането на нови цели, подходи, форми и методи на обучение. В съвременния глобализиран и динамичен свят водещ се оказва т. нар. *компетентностен подход* (Андреев, 2005:21) – умението придобитите знания да се трансформират и използват в практическата дейност на обучаемите, т.е. овладените компетенции да се превърнат в компетентност.

Придобиването и признаването на висше образование в България по специалностите „Медицина“ и „Дентална медицина“ за образователно-квалификационна степен „магистър“ изисква от чуждестранните студенти владеенето на български език (Тачева, 2017:11). Необходимостта от клинична комуникация и професионално израстване след III курс също изисква добро владеене

на български език. Основополагаща тема при обучението по български език е *Видът на глагола.* С идея да бъдат улеснени и оптимизирани изучаването и усвояването на българския език и в частност – на категорията *вид на глагола* бе създаден *„Справочник за българския глаголен вид“.*

Настоящата статия представя наблюдения относно помагалото след апробацията му през първия семестър на академичната 2019/2020 година в десет групи с чуждестранни студенти, седем от които следват специалност „Медицина“ и три – специалност „Дентална медицина“. Целта е да се проследи функционалността на справочника, да се открояят неговите положителни качества и слабости (ако има такива). За реализирането на тази цел са използвани различни емпирични методи, проведени са беседи с колеги, които преподават българския език като чужд в ДЕСО на МУ – Пловдив, направена е анкета в пет от групите с чуждестранни студенти.

Голямо предизвикателство е изправянето пред аудитория от носители на езици, в които категорията *вид на глагола* не съществува (Чакърова, 2015:878). Да се разбере значението на тази категория, да се научат наизуст двата глаголни вида, които да бъдат разпознаваеми в свързан текст с помощта на *„ключови думи и изрази“,* да се диференцира видът на глагола от глаголното време... Това са само част от трудностите, с които се сблъсква всеки чуждестранен студент и които трябва да преодолява всеки преподавател по български език.

За да бъде подпомогнато преподаването на българския език като чужд, бе създаден *„Справочник за българския глаголен вид“.* Първоначалната идея, с която стартира работата по помагалото, бе да се подготви минимум от глаголи (*несвършен/свършен вид*), които да се използват при обучението на чуждестранните студенти в Департамента за езиково и специализирано обучение, Секция по български език на МУ – Пловдив. Постепенно тази идея започна да се трансформира и да придобива нова форма и съдържание. В резултат на многогодишната си и изпълнена с разнообразни случаи преподавателска практика бях установила, че за много от обучаемите диференцирането на частите на речта представлява сериозно затруднение. Какво да кажем тогава за видовете глаголи и за граматичните характеристики на глагола? Затова, преди да пристъпя към видовата проблематика в помагалото, реших да представя българския глагол, тръгвайки от неговото *А, Б, В...*

Излезлият от печат през есента на 2019 г. „*Справочник за българския глаголен вид“* съзнателно е структуриран така, че да започва с кратки теоретични бележки по отношение на българската

глаголна система. Акцентувано е върху ключови понятия в българското езикознание, като лингвистичната терминология е сведена до минимум. Стремежът е всяка една от дефинициите да бъде представена на достъпен и разбираем език за студенти и ученици, т.е. поднесените формулировки да бъдат кратки, ясни и непротиворечиви.

Таблица 1. Видове глаголи

Обикновени (невъзвратни)	**Възвратни**
Глаголи, които не съдържат задължително частиците „се“ и „си“.	Глаголи, които задължително се употребяват с частиците „се“ и „си“.
Например: **отварям, измия** (чашата)	Например: **усмихвам се, шегувам се, спомням си**

Модални
Изразяват възможност или необходимост.
Например: **мога, трябва**
Фазови
Показват етап от развоя на действието: начало, продължителност, край.
Например: **започвам, продължавам, свършвам**

Целенасочено в справочника са включени обобщаващи таблици и схеми, които трябва да служат за бърза справка и визуално по-лесно запаметяване на ключови понятия и форми.

Таблица 2. Спрежение на глагола

I спрежение -Е			**II спрежение** -И			**III спрежение** -А/-Я		
		ед.ч.			**ед.ч.**			**ед.ч.**
чета	зная	1 л.	уча	говоря	1 л.	казвам	повтарям	1 л.
четеш	знаеш	2 л.	учиш	говориш	2 л.	казваш	повтаряш	2 л.
чет**Е**	зна**Е**	3 л.	уч**И**	говор**И**	3 л.	казв**А**	повтар**Я**	3 л.
		мн.ч.			**мн.ч.**			**мн.ч.**
четем	знаем	1 л.	учим	говорим	1 л.	казваме	повтаряме	1 л.
четете	знаете	2 л.	учите	говорите	2 л.	казвате	повтаряте	2 л.
четат	знаят	3 л.	учат	говорят	3 л.	казват	повтарят	3 л.

Несъмнено ценността и иновативността на *„Справочник за българския глаголен вид“* е приложеният в края на помагалото списък от над 150 видови двойки (абсолютни или относителни) от несвършен и свършен вид, подредени по азбучен ред. Глаголите в тези двойки са с висока фреквентност в българската разговорна реч. Подборът им е съобразен с обучението по български език на чуждестранните студенти от първи курс, следващи специалностите „Медицина“, „Дентална медицина“ и „Фармация“ на английски език в МУ – Пловдив, и покрива ниво А1 от Общата европейска езикова рамка. Имайки предвид, че ударението в българския език е свободно и подвижно, всеки един от глаголите във видова двойка е с фиксирано ударение. Фонетичните различия в корените на глаголите от несвършен и свършен вид са маркирани в *bold.* С пълна парадигма за сегашно време са представени онези глаголи, чието спрежение създава трудност в процеса на обучение по български език. Отбелязани са и глаголите със задължителна и факултативна употреба на елементите *„се“* и *„си“*. С горен индекс са обозначени глаголите с различни значения при употребата си. Предвидена е празна графа, в която (при желание) чуждестранните студенти могат да напишат преводен еквивалент на глагола на английски език и/или на своя роден език.

Таблица 3. Вид и спрежение (I, II, III) на някои глаголи

	Несвършен вид	**Свършен вид**	
	незавършеност на действието, многократност	завършеност на действието, еднократност	
			Превод
1.	бръ̀сна (се)*, -еш (I)	избръ̀сна (се), -еш (I)	
2.	бъ̀рша (се), -еш (I)	избъ̀рша (се), -еш (I)	
3.	взѐмам (се), -аш = взѝмам (се), -аш (III)	взѐма, -еш (се) (I)	
4.	вѝждам (се), -аш (III)	вѝдя (се), -иш**(II)	
5.	вѝкам, -аш (III)	вѝкна, -еш (I)/извѝкам, -аш (III)	
6.	включ̀вам (се), -аш (III)	включ̀а (се), -иш (II)	
7.	влѝзам, -аш (III)	вля̀за, влѐзеш, влѐзе, влѐзем, влѐзете, вля̀зат***(I)	
8.	вр̀ъзвам (се), -аш (III)	въ̀ржа (се), -еш (I)	
9.	вр̀ъщам (се), -аш (III)	въ̀рна (се), -еш (I)	
10.	гò̀твя (се), -иш (II)	сгò̀твя, -иш (II)	

Усвояването на вида на глагола изисква усилена работа, много повторения, сериозен набор от компетентности, които се формират търпеливо и бавно. В същото време не трябва да се забравя и подценява фактът, че осмислянето, научаването и боравенето с двата глаголни вида, тяхната правилна употреба в процеса на работа и комуникация се нуждае от *време.* Смея да твърдя, че по-ранното упоменаване на същността и функциите на категорията, непрекъснатото припомняне и повторение на двувидовостта на българския глагол са от изключително важно значение за постигането на по-високи и трайни резултати при усвояването на езика. Трудно се формират трайни връзки в съзнанието на обучаваните. По-бавно и по-неефективно е обучението, ако допусканите грешки от чуждестранните студенти не бъдат поправяни и разяснявани още при първите несполучливи опити за използване на българска реч (срв.: *Мога ли да отивам/отида?, Мога ли да излизам/изляза?* и др.).

„Справочник за българския глаголен вид“ бе включен в обучението по български език на десет групи с чуждестранни студенти още от началото на академичната година (независимо че темата *„Вид на глагола“* се изучава през втория семестър). В тези групи преподаваха

четирима колеги (3 щатни преподаватели и 1 хоноруван) с различен професионален опит в сферата на чуждоезиковото обучение. Всяка една от групите се състои минимум от 10 души, а максималният брой на студентите е 14. Обучаваните говорят най-малко два езика (своя роден език и английски). Не са редки случаите, в които студентите знаят три и повече от три езика. Една седмица преди приключване на семестъра бе проведена анкета в пет от обучаваните групи. Анкетата бе анонимна и преведена на английски език. Въпросите в нея бяха сведени до три: положителни, отрицателни страни на помагалото и препоръки.

Анализът и синтезът на получената информация потвърди иновативността и ценността на малкия по обем практико-прагматичен наръчник за българската глаголна система и за българския глаголен вид. Макар и за кратък период от време (три месеца) *„Справочник за българския глаголен вид*“ получи своите позитивни отзиви и сред преподаватели, и сред студенти.

Констатирани положителни страни на *„Справочник за българския глаголен вид“, заложени като цел при неговото създаване:*

1. Подпомага осмислянето и научаването на *глагола* като част на речта;
2. Дава ясна и нагледна информация за *Видовете глаголи* в българския език;
3. Изяснява кратко и на достъпен език ключови понятия от българското езикознание;
4. Съдържа над 150 видови двойки от несвършен и свършен вид, подредени в таблици по азбучен ред. Глаголите във видовите двойки са с висока фреквентност в българската разговорна реч и с фиксирано ударение. С пълна парадигма за сегашно време са представени глаголите, създаващи трудности в процеса на обучение. Включена е празна графа, в която обучаваните могат да преведат глаголите на желания от тях език;
5. Последните няколко страници от помагалото са предвидени за *Бележки*, където студентите записват глаголи, невключени в списъка с над 150 видови двойки, и отговорите на възникващи в процеса на обучението въпроси (строго индивидуални за всеки обучаван).

Констатирани положителни страни на *„Справочник за българския глаголен вид“, незаложени като цел при неговото създаване:*

1. Подпомага научаването и затвърждаването на българската азбука;

2. Провокира и стимулира наизустяването и употребата на числителните бройни имена от 1 до 150;
3. Създава възможности и ситуации за използване на различни модели и подходи на работа: игрови модел, дейностно-ориентиран подход и други;
4. Дава възможност за персонализиране на учебния процес;
5. Развива личностните качества и умения на обучаваните, обогатява и доразвива писмените им навици и култура.

Отрицателни страни на помагалото не бяха посочени. 75 % от анкетираните и трима от преподавателите, апробирали справочника, препоръчаха той да бъде преведен на английски език.

Апробацията на „*Справочник за българския глаголен вид"* през първия семестър на академичната 2019/2020 г. потвърди, че помагалото съдържа отговорите на повечето въпроси относно българската глаголна система, които студентите задават в начален етап на изучаване на езика (*ниво А1*). Беше установено, че колкото повече напредва работата по дисциплината, толкова по-голяма става необходимостта от употребата на справочника. Обучаемите постепенно придобиваха навици и умения за работа с него. Известни затруднения създаваше фактът, че поднесените формулировки и дефиниции бяха само на български език, а обучението на чуждестранните студенти е с помощта на английския като език медиатор. За да бъдат преодолени проблеми от подобно естество, предстои теоретичната част на „*Справочник за българския глаголен вид"* да бъде преведена на английски език.

Таблица 4. Основна форма на глагола (речникова форма)

❖ **Base form of the verb (the infinitive)** – in the contemporary Bulgarian language the infinitive verb form is the verb in: • 1st p. sg., present simple tense (for personal verbs); • 3rd p. sg., present simple tense (for impersonal verbs).

Несъмнено работата със *„Справочник за българския глаголен вид*" подпомага и обогатява учебния процес, преподавателския опит и качеството на учене (индивидуално и групово). Материалът в помагалото е представен по начин, който съответства на съвременното ниво на развитие на науката и отчита работещата информационно-образователна среда. Независимо че е създаден специално за чуждестранните студенти, изучаващи медицински специалности в МУ

– Пловдив с помощта на английския език като език медиатор, *„Справочник за българския глаголен вид"* може да бъде ценен за всеки, който се интересува от изучаването и преподаването на българския език. Обемът на помагалото (46 страници), меките корици на изданието, форматът (А5)… го правят практичен и приложим към всеки учебник по български език. Вярвам, че стойността и ценността на *„Справочник за българския глаголен вид*“ предстоят да бъдат откривани при работа с помагалото и категорията *вид на глагола*.



Фиг. 1. Корицата на *„Справочник за българския глаголен вид“*

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Андреев, А. Л., Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа, Педагогика, 2005, №4, с.19 – 27.

Тачева, В., *„Аз уча в България “ комуникативен видеокурс по общ български език като чужд, А1-А2*, в сб. Чуждият език и съвременното висше образование, Варна, 2017.

Критерии за съдържание на учебните материали и помагала за дистанционно обучение в Университета по хранителни технологии – Пловдив.

https://uft-plovdiv.bg/site_files/file/Eeducations/Kriterii-za-sudurjanie%20new.pdf

Чакърова, К. За някои специфични проблеми при преподаването на глаголния вид (с оглед обучението по български език като чужд). – В: *Научни трудове на УХТ*. Т. 62. Пловдив, 2015, с. 877 – 881.

Данни за автора:

Служебен адрес:
гр. Пловдив,
бул. „Васил Априлов“ 15А, 4002
Телефон: +359889776643
Личен e-mail: toni_vanova@abv.bg
Служебен e-mail: Antoaneta.Pavlova@mu-plovdiv.bg

КРАСОТАТА КАТО АКСИОЛОГИЧЕН ПРИОРИТЕТ В МЪЖКО-ЖЕНСКИТЕ РЕЛАЦИИ (ВЪРХУ МАТЕРИАЛ ОТ БЪЛГАРСКАТА И ПОЛСКАТА ПАРЕМИОЛОГИЯ)[7]

BEAUTY AS AN AXIOLOGICAL PRIORITY IN MALE-FEMALE RELATIONSHIPS (ON MATERIALS FROM BULGARIAN AND POLISH PAREMIOLOGY)

Гл. ас. д-р Димитрина Хамзе
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”

Abstract: The concepts of man, woman and their relationships excite the mind of any thinking and sentient being, and for researchers from different fields of science they are a particularly tempting object to explore. The theme of the tides in the intersex communicative duet is a comprehensive and timeless, existentially "essential". It has an impressive capacity – it seems as if it accommodates the perennial ontological experience, transcending the frivolous fashions. Beauty is a multispectral and polyvalent emotional and aesthetic category, which reflects on the behavioural manifestations of sexually marked subjects, and this in turn triggers certain assessing reflexes and gain prognostic outlines in the consciousness of the communicators. The purpose of this study is in a comparative linguistic aspect to emphasize the role of beauty in achieving harmonious male-female unity as a guarantee for the revival of forgotten morality, to highlight the opportunity to rethink certain mental stereotypes about man and woman with a view to a healthier and creative, society strengthening perspective, to outline new trends based on the values of the past. The following methods are used to achieve the set goal: the linguistic-cognitive, the comparative and the linguo-culturological. The conclusions to which the study directs can be reduced to three: 1) The mental-aesthetic reflex of the subject crystallizes in the assessment of the qualities of the self-similar, found a worthy embodiment in the paremiological fund of the two compared languages, which give indicative similarities in the study area; 2) The chosen aesthetic category - beauty - has a multi-spectral and "polyphonic" character with an internally hierarchical structure, which on the one hand is revealed in all its richness of values, and on the other hand, radiates a priority component; 3) The examples from the paremiological material in both languages show that beauty in all its dimensions and manifestations has a high value status in gender relations and plays an important role in their strengthening.

Key words: beauty, man, woman, paremiology, assessment

[7]Изследването е част от Факултетния проект на ФФ при Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ (ФП 19-ФлФ-008 към Фонд „Научни изследвания“ при ПУ „П. Хилендарски“, НПД).

Оценъчната активност е неотменна част от човешкото съществуване. Тя представлява ментален рефлекс в когнитивното обследване на света, естествена реакция на ума, емоционалността и темперамента, динамичен екстракт на процесуалната ни житейска опитност, „облагороден" и „култивиран" от езика, т.е. излят в определена вербална форма. Една от най-подходящите езикови „платформи" за прокарване на оценъчни стратегии е паремиологията. Сентенционалните фрази на пословиците и поговорките с относителната си устойчивост, възпроизводимост и колоритна образност, от една страна, „закрепват" и утвърждват наблюденията на продуктора, мултиплицирайки ги чрез разпространението им в комуникативното пространство (което ги прави стереотипни), а от друга, карат възприемателя да се замисли върху вложената в ПЕ[8] оценка, „призовавайки го" да заеме позиция спрямо нея – да я приеме изцяло, отчасти (с определен резерви) или да я отхвърли. Следователно оценъчността в рамките на паремийния сегмент е двустепенна – обхваща оценката на продуктора и тази на възприемателя, който реинтерпретира и реаксиологизира вложеното съдържание. Бихме могли да добавим още една оценъчна степен, която е невидима, имплицитна – това е несъзнателната или недоосъзната криптооценка на продуктора, която от психологическа гледна точка може да бъде дори контрастна на открито заявената в пословицата. Процесът на оценяване и неговият резултат, кристализирал в оценката, съдържаща се в ПЕ, е пряко свързан с две културологични категории: *ценност* и *стереотип*. Ценността е семантична абстракция; тя въплъщава и филтрира предпочитанията и очакванията на субекта, в зависимост от представите и разбиранията му за добро и зло. Стереотипът на свой ред е екстракт от редуктивни и рестриктивни квалификации на субекта, обрасли с множество исторически, етнически, религиозни и социокултурни препратки. Той е някаква изходна „координатна система", служеща за обща ориентация в проблематиката, но същевременно е „призив" за оспорване на оценката, която го представлява, тъй като индивидуалната специфика на оценявания обект най-често категорично я надхвърля и/или опровергава. При „по-онагледените" варианти на красивото, стереотипно и индивидуално в значителна степен съвпадат.

Красотата като нещо привлекателно и неустоимо, като нравствено-естетическа и духовна категория, е колкото видима и осезаема, толкова и неуловима, необозрима и необяснима. Нейната

[8] Провербиална единица

многообразност и съчетаемост определят приоритетното ѝ място сред пословиците, отнасящи се до мъжко-женските отношения в паремиологичния фонд. Научната хипотеза, произтичаща от настоящото изследване, която би послужила за основа на следващи теоретични разработки, е следната: Сентенционалното съдържание на паремийния масив на двата сравнявани езика: българския и полския, дава сериозно основание да бъде предприето целенасочено (не безкритично) психологическо търсене, откроряване и тълкуване на красивото в цялата му пъстрота, с цел хармонизиране и усъвършенстване на междуполовите отношения. Бъдещите проучвания биха могли да почиват на два осеви стълба: на мъжкото търсене на опора във фундаменталната, генерична женска красота, която мъжът трябва да почита и пази като висша ценност, и на женското осъзнаване на този факт, което подтиква жената като носителка на тази ценност да подхранва интереса и биопсихичния „пиетет" на мъжа към нея.

1.0. *Многоликата природа на красотата*

Красотата естествено е външното очарование, което не оставя никого безразличен. Древните гърци в своята Велика теория за красивото са „узаконили" въздействието на симетрията, идеалните пропорции и съвършеното, „мелодично" съчетание на частите, визуалното им съзвучие. И българският, и полският паремиен фонд са „щедри" откъм пословици, възславящи физическата красота: *Хубавата мома слънчевите зари нагрява*; *Хубавица, та в чаша да я изпиеш*; *Нейната хубост я няма нигде – никъде*; *Хубавата булка и под вехто було е хубава*; *Хубава като златна ябълка; Uroda wielki mocarz* ('Красотата е велика сила'); *Piękna panna, połowa posagu* ('Красивата девойка е половин зестра'); *Cały świat i wszystko na nim jest piękne, ale najpiękniejsza jest kochająca kobieta*.('Целият свят и всичко в него е красиво, но най-красива е любящата жена'); *Kobieta piękna warta jest zawsze tyle złota, ile waży, ale kobieta, która przy tym kocha, nie ma wprost ceny* ('Красивата жена струва толкова злато, колкото тежи, но жената, която обича, няма цена'); *Ładnemu we wszystkim ładnie* ('На хубавия всичко му отива')[9].

[9]Всички паремийни изрази (български и полски) в този текст са почерпани от различни извори, обозначени в „Ексцерпирани източници" със следните съкращения: БНТ, т. 12, БПП, НГ 1, SPP, PKU, PSW.

Красотата обаче не е само физическата привлекателност. Тя се асоциира с истината и доброто. Още древните гърци са я разбирали твърде широко, според тях е обхващала величието на духа, красотата на характера и ума, красивите мисли, закони и обичаи. Визуалната хармония на формите сякаш се пренася от сферата на физическото в сферата на духовното и етичното: *Добра жена – безценен камък*; *Добра жена, мъжу рай*; *Добрата булка и под вехто було се познава*; *Ако красивата жена е скъпоценен камък, добрата жена е съкровище; Co piękne, to i dobre*; ('Красивото е и добро'); *Niewieścia ozdoba cnota i dobre obyczaje.* ('Украшението на жената е целомъдрието и добрите маниери'), *Dobra żona - męża korona* ('Добрата жена е короната на мъжа'); *Cnotliwa żona – męża korona* ('Порядъчната жена е короната на мъжа'). Полският философ и естетик Владислав Татаркевич припомня метафизичната концепция за идеалната красота (позната още от древна Елада, но най-вече от епохата на християнството „Бог е причината за всичко, което е красиво" (Tatarkiewicz, 1988: 150) (тук и нататък преводът е мой – Д. Х.). Симон Вейл казва: „Съществува един вид въплъщение на Бога в света и негов белег е красотата" (Вейл, 2007: 344). Ето и някои примери за Божествената намеса като щедра благодат в брачните отношения: *Dobra żona jest dar boży, ona szczęście domu mnoży* ('Добрата съпруга е дар божи, тя умножава семейното щастие'); *Dobra żona perła droga, dana od samego Boga* (Добрата съпруга е скъпоценна перла, дар от Всевишния'); *Kto ma dobrą żonę, ma do nieba bronę* (Който има добра съпруга, има път към небето).

Особено очарователна е една полска пословица, в която красотата се свързва с моралната чистота на брачната връзка, както и с висшата етика на бракосъчетанието като свято тайнство и с върховната ценност на семейството като главна цел на смисленото и плодоносно съществуване: *Ta ładna panna, co za mąż idzie*. ('Хубава е тази девойка, която се омъжва'). Умът също е илюстрация на красотата и достоен съперник на физическата хубост: *Хубавата жена е угодна на очите, а умната на сърцето*; *Умната жена струва повече от елмаз*; *Не хвали ми хубост, а ум*. Оказва се, че разновидностите на красотата са в кореферентна и кофлуентна връзка, че взаимно се индуцират. Образец на такава етико-естетическа синтеза представлява полската пословица: *Każda dziewczyna powinna mieć sześć „p": piękna, pilna, poczciwa, porządna, posłuszna, posażna* ('Всяка госпожица трябва да притежава шест добродетели (започващи на полски с *p*): красива, грижовна, почтена, подредена, послушна, заможна (със солидна

зестра). Тази възмечтана сплав въплъщава представите за цялостния и завършен облик на красивото у жената. Всички видове красота взаимно се допълват, актуализират и самоидентифицират чрез останалите – те са в състояние на непрекъсната интерференция и взаимна трансфузия. В хармония с разбиранията за красивото е и красотата на съответствието, пораждаща не само достоен за уважение и респект етичен баланс в мъжко-женските взамоотношения, но и специфично, естетическо равновесие: *Мъжът е вкъщи глава, а жената душа*; *Мъжът държи къщата, а жената я краси*. До влюбения, стабилен, нежен, грижовен и разбиращ съпруг, жената разцъфтява и обратно – до злия грубиянин бързо повяхва: *U dobrego męża żoneczka jak róża, a u złego draba we trzy lata baba*. (‘При добрия съпруг жената е като роза, а при лошия за три години става бабичка’). Този животворен баланс навява асоциации с концепциите за красивото в източните култури (Индия, Китай, Япония). Коментирайки ги, руският естетик Евгений Яковлев отбелязва, че красотата според тях се разбира като нещо едновременно вечно и мигновено, като диалектическо единство на единичното и всеобщото, на бъдещето и настоящето (Яковлев, 2013: 48).

2.0. *Универсалната красота на женското – неустоима за мъжа*

Красивото при жената има множество измерения и както вече бе изтъкнато, далеч не се свързва само с физическата хубост. Всъщност дори тя има много по-дълбок смисъл и онтично-генетичен произход. Не случайно жените се обозначават като „нежния пол”, а на полски „płeć piękna” (‘красивия пол’); „piękniejsza połowa ludzkości, rodzaju ludzkiego” (‘по-красивата половина на човечеството, на човешкия род’), „płeć nadobna” (ост.) (‘прекрасния, очарователния пол’), „słaba płeć” (‘слабия пол’, както и на български, със значение не на безпомощен и малодушен, а по-скоро на нежен, крехък, деликатен). Красотата в полето на женското е първична, първоизворна и някак си „самодостатъчна”; асоциира се с идеалната форма на кръга, символизиращ сексуалната мощ на природата, жизнената и оплождаща сила, но и висшето съвършенство, темпоралната цикличност, пространствено-времевия континуум. Колкото и страховита, тайнствена и изменчива да е кръговостта, в нейната цикличност има някаква омиротворяващо ритмична, вселенска логика, която я прави красива. Пораждащата утроба, символизирана от халката (имитираща женските гениталии), е начало на началата. Съзидателно-креативната сила на женското корелира пряко с плодовитостта на земята, която сама по себе си е красива, а от това

следва, че онтологичното предназначение и екзистенциалната цел на жената също са красиви – да създаде семейство и да се осъществи като майка: *Drugiej matki się nie znajdzie* ('Втора майка няма да намериш'); *Matka miła, choćby biła.* ('Майката винаги е мила, дори и да бие).

Красотата на *формата* индиректно изразява чрез себе си идеята за красивия, хармонично организиран живот. Естествената красота на женските форми се асоциира с тази идея. И днес на въпроса „Какво разбирате под думата ‘момиче, жена’?“, в проведената от Малгожата Карватовска и Йоланта Шпира-Козловска анкета сред ученици от горните класове в различни полски гимназии (поканени да отговорят, използвайки фразеологизми и разговорни обрати), респондентите от мъжки пол единодушно отдават предпочитание на външните форми, на сексуалната привлекателност у жената, подчертават, че тя е създадена да доставя удоволствие на мъжа, да украсява грозния свят и сивата действителност, да се размножава и да ражда деца (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010: 154–155). „Формоидната” хубост, свързвана и с традиционната (и извечна) женска роля, е безпорен приоритет и на съвременното мъжко съсловие.

3.0. *Заключение*

Паремиологията като аксиологична зона на езикознанието е подходящ и надежден „атестат” за наблюденията и представите на субекта, конституиращи неговата ценностна система. Приоритетното място на красотата в провербиалния фонд на изследваните тук два езика се дължи на нейното многообразие, трансформативност, калейдоскопичност и комбинативност. Тя представлява както естетичната, така и етичната сфера, която по индукция придобива естетична окраска. Красотата сублимира и като висша морална и духовна ценност, въплътена в светостта на брака и на семейството. Нейните разновидности се допълват и проникват взаимно, организират се в симетрични комплекси, за да осигурят необходимия хармоничен баланс – като „красиво” съответствие – в мъжко-женските отношения.

Изначалната, космическа красота на женското, намерила израз в типичните женски форми (неоспорим приоритет в мъжката ценностна система) се осъществява в типичните женски функции – любовта, семейното гнездо, майчинството.

За изграждането на по-добра, трайна и хармонична връзка между мъжете и жените може да се разчита на красотата във всичките ѝ измерения и превъплъщения. Тя може да осигури необходимия баланс, хармоничното „съотношение на силите” и да открои

априорното, днес, уви, позабравено призвание на жената. Ако тя държи да бъде привлекателна за мъжа, да буди неговия интерес и да трепти с близки до неговите честоти, трябва да създава и поддържа тази комплексна и полифонична красота.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Българско народно творчество (1963) *Българско народно творчество в дванадесет тома, том дванадесети, пословици, поговорки, гатанки*. Том 12. (съст.) Цветан Минков. София: Български писател, съкр. БНТ, т. 12.

Български пословици и поговорки (1986) Български пословици и поговорки. (съст.) Милко Григоров, Костадин Кацаров. София: Наука и изкуство, съкр. БПП.

Вейл, Симон (2007) Тежестта и милостта: любов. Във: Философският ерос. Големите текстове на платоническата любов, София: Рива, С. 336–344.

Геров, Найден (1975) Речник на българския език, том 1, София: Български писател, съкр. НГ 1.

Яковлев, Евгений Г (2013. Эстетика, Москва: Кнорус.

Karwatowska, Małgorzata, Szpyra-Kozłowska, Jolanta (2010) Lingwistyka płci. Ona i On w języku polskim, Lublin: UMCS.

Kłosińska, Katarzyna (2004) Słownik przysłów czyli przysłownik. Pochodzenie, znaczenie, zastosowanie, Warszawa: Świat Książki, съкр. SPP.

Przysłowia o kobiecej urodzie. Ел. ресурс: <http://www.tojakobieta.pl/to-i-owo/aforyzmy-o-kobietach.html> (29. 02. 2020 г.), съкр. PKU.

Świerczyńska, Dobrosława (2003) Przysłowia są... na wszystko, Warszawa: PWN, съкр. PSW.

Tatarkiewicz, Władysław (1988) Dzieje sześciu pojęć, Warszawa: PWN.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”,
Филологически факултет,
Катедра „Славистика”,
ул. „Цар Асен” 24, Пловдив 4000.
Телефон: 0877 66 95 40
E-mail: didiham@abv.bg

ЖИВОТЪТ НА ЕЗИКА НА БЪЛГАРИТЕ В ЧУЖБИНА

THE LIFE OF THE LANGUAGE OF BULGARIANS ABROAD

Доц. д-р Катя Исса
Университет по архитектура, строителство и геодезия

Abstract: The life of the Bulgarian language is in grave danger. This statement, metaphorically placed in the context of medical terminology, is due to two main reasons - the demographic crisis and emigration. The first leads to depopulation of our country, de-Bulgarianization, and the language loses its position in the gradual intergenerational erosion, which affects the reduction of social functions and the shift of our language in favor of global English in a number of important areas - scientific, educational, social, professional. The second reason, emigration, is accompanied by linguistic and cultural deliberation, dampening the functions of the native Bulgarian in the process of de-Bulgarianization, ending with complete loss of birth links and change of language with another. The movement of the Bulgarian speech in both cases (if not counteracted) will be in the direction of the so-called. (already officially as a term) linguistic death. The direction is one, the difference is the tempo. With our compatriots abroad, it is much faster and irreversible. It goes through interferences in deformations, available and evident in the transitional language of Bulgarian emigrants around the world. The medicine, according to the author, is in the hands (within the competence) of Bulgarian linguistics.

Key words: intensive migration, generational cycles, mixed speech, bilingualism, multilingualism and cultural diversity, the state of the Bulgarian language abroad.

Един от най-големите проблеми на съвременните езици е тяхното взаимопроникване. Явлението не е ново, но не е било свързано с опасност от изчезване на толкова много езици, преди настъпването на глобализационните процеси в световен мащаб. Съпътствани от интензивна миграция, тези процеси предизвикват смесена реч, която представлява преходен етап в процеса на смяна на даден език от страна на неговите носители с езика на страната приемник, в която са емигрирали. В глобализиращия се свят все по-тревожни сигнали предупреждават за появата на застрашени езици. Езиковеди констатират че „в края на XXI в. на Земята ще останат само около 10% от сегашните живи езици, а това прави приблизително около 660 езика, предвид информацията, че към 1992 година езиците са 6604“

(Сулейманова, Шаймердинова, 2002: 68). Според същите авторки 155 от тези езици се говорят от по-малко от 100 души. Изчезването на един език намалява не само езиковото, но и културното разнообразие на света и е сигурна крачка към изчезването на народа, който го говори. Затова загубата на даден език се приема като жестока загуба, съизмерима с културна и национална катастрофа. Затова се появи и нова дисциплина, еколингвистика, която отговаря за запазване на лингвистичното разнообразие в планетарен мащаб и за спасяването на културните дадености (Ангелов, 2012).

Първи социолингвистите забелязват назряващите за някои езици проблеми и извършват множество проучвания – за билингвизма и диглосията, за езиковата ситуация, за механизмите на езиковите смесвания. Първият изследовател на многоезичието, Уриел Вайнрайх, обобщава последиците от езиковите контакти и изтъква причините за смяната на езика, както и самия процес, почти неизменно предшестван от двуезичието (Вайнрайх, 1979). Още преди половин век (първото издание на „Езиковите контакти“ е от 1968 г.) става ясно, че езиците се сменят на поколенчески цикли, и че причините, които принуждават една млада възрастова група да смени своя език, заставят и старшата по-възрастна група да научи в някаква степен новия език. Тя запазва в рамките на един човешки живот двуезичието, но следващото, трето поколение, не научава почти нищо от угасващите знания на отмиращия език. Вайнрайх изнася данни за много езици в условия на контакт, например потомците на немски имигранти, родени в Америка, от които само 18,7% показват признаци, че роднят им език е немски; сред шведската имиграция процентът е 4,1%. Той сравнява двете групи и установява, че размерът на тази част от етническата група, която предава своя език на децата си в качеството на роден при немците, е 4,5 пъти повече, отколкото при шведите, но без да отчита колко са хората, които използват и двата езика – на новата страна и остаряващия на страната, от която са дошли. При днешния, препускащ в галоп през времето и овладял до безкрая пространството, житейски ритъм, процесите са по-сложни и изискват по-прецизни и точни изследвания. Макар че интерференциите, представени от Вайнрайх, „вдъхновителя на многоезичието“ (така го нарича А. Г. Ангелов (Ангелов, 2012)), очертават пъстрата картина на взаимните проникванията от един език в друг, тяхната локализация на границата между две държави или на територията на една, в която има малцинства, бележи една уседналост, която отдавна се видоизмени. Човечеството се раздвижи с „бясна скорост“, а изследването на езиците стана все по-трудно уловимо и днес определено се нуждае от

нова методология, която да установи *каква зависимост съществува* между остаряването на езика и обема на интерференциите в него.

Тематиката продължава да се развива от последователите на Вайнрайх – Дж. Фишмън и У. Лабов. Фишмън обявява езиците за ключове към културното разнообразие (Фишмън, 1977), изследвано от макросоциолингвистиката, която не само дефинира основното понятие езикова ситуация, но търси и намира връзката и отношението между езика и обществото, както и езиковите политики на отделните общества. Лабов се концентрира върху микросоциолингвистичните изследвания, които доставят данните и се съсредоточават повече върху методите, а не толкова върху обобщенията (Лабов, 1972). Така се стига до въпроса за езиковото планиране (автор на термина е Ейнар Хауген) и то се интерпретира като процес на вземане на решение от една страна, и като процес на разрешаване на проблем, от друга (Хауген, 1966а). Известна е дейността на станфордската група от края на 60-те години, която работи в Станфордския университет под ръководството на Ч. Фъргюсън и Дж. Фишмън, и която обвързва лингвистичните феномени с политически, образователни, икономически въпроси и обществени интереси. Въз основа на множество примери от историята и географията на различни народи авторите достигат до глобални обобщения, а Е. Хауген дефинира структурните и функционалните деления на езиковите разновидности в различни езикови ситуации, за да достигне до обобщаващата теза за ролята на езика в модерната национална държава (Хауген, 1966б).

Въпреки прогресивните за времето си (70-те години на миналия век) обобщения, в днешния свят и те не са достатъчни, защото националната държава вече има съвсем различен облик, особено при нас, в границите на ЕС, където съществуват промени в комуникацията, нови видове дискурсно взаимодействие, които се зараждат в местните общности, „като правило във все по-многоезичните социални области и сфери, и при условията на все по-технологично опосредствано общуване, стимулирано отвън“ (Пачев, 2012: 95). Авторът обяснява, че езиците и техните локално отделяни варианти се превръщат в емблеми (иконично онтологизирани индекси) за позициите на тези, които ги използват в едно променящо се поле от идентичности, където участниците в общуването „преживяват“ своята групова принадлежност „на степени“ както по отношение на споделена ориентация към норми и пресупозиции в различните сфери и ситуации на общуване, така и по отношение на степените на езикова свързаност/идентификация с референтната група – от обикновено позоваване или „пресъздаване гласа на другия“ през чистосърдечната

идентификация с групата, на която принадлежи езиковият код, до максимално езиково свързване/идентификация. Става дума за езиково присвояване, при което една група присвоява чужд езиков код. „Европеизацията, разбирана като допълнителна социализация на гражданите на Европа, предполага както запазване, съхранение и развитие на оригиналните езикови и културни характеристики на европейците, така и придобиване и споделяне на достатъчно компетенции, ценности и форми на поведение, които да им осигурят пълноценно участие в социалния и комуникативния живот на Европейската общност“ (Пачев, 2012: 103). Подобни тези имат всички европейски лингвистични школи.

От представителите на американската социолингвистика най-близко до европейската лингвистична школа като цяло е Д. Хаймз (70-те и 80-те години на миналия век), който хвърля мост между етнографията, фолклористиката и лингвистичната теория (Хаймс, 1970) и разширява обхвата на комуникативната ситуация (шестелементния модел от Р. Якобсон) като го превръща в шестнадесетелементен модел, запомнящ се чрез акронима SPEAKING. Моделът на комуникативната ситуация на Хаймс е ориентиран към интерактивната страна на комуникацията, а съдържанието на термина „лингвистична компетенция“, т.е. идеалното знаене на езика, така принципно важно за генеративистите, е заменено с термина „комуникативна компетенция“, която именно включва и културните модели на общностите при овладяването на социалната комуникация. Крачката към съжителство на две или повече езикови разновидности е направена от Фъргюсън (Фъргюсън, 1971) и последвана от приложна насоченост на социолингвистичните му разработки – от усвояването на езика до езиково обучение и изготвянето на тестове за оценка на владеенето на английски език (TOEFL). Така постепенно американската школа се ориентира към идеята за мултилингвизъм и културно разнообразие.

И Европа прави опити да управлява многоезичието чрез ново стратифициране на континента посредством езикови средства и критерии, но тук може да се говори по-скоро за плурилингвизъм. „Към 90-те години на миналия век редица документи вече прокламират многоезичието като демократична реакция на регионалните искания в едно „общество на познанието“ („knowledge society“). Като първо оправдание се посочват регионалните езици, а като второ – английският. Но и регионалните езици, и английският се представят чрез/през идеологията на „стандартния език“ (Пачев 2012: 35). Самата дума *оправдание*, използвана от автора, говори за проблеми в

европейското ни битие. Официалната поддръжка на многоезичието на пръв поглед създава впечатление, че се цени всякакво многоезичие, но всъщност се прави разлика и имплицитно разграничение между многоезичните социалнокомуникативни системи на различните езикови общности. И въпреки че според същия автор „погледнато от изток, националният произход отстъпва пред образователната „траектория“ като главната паневропейска форма за набиране на елит“ (Пачев, 2012: 37), този елит много рядко може да бъде съставен от представители на източноевропейска държава.

Българската социолингвистика обяснява световните процеси с мрачни краски в областта на футурологията: „Езиците на преуспелите в света народи изместват естествените езици на народите, подложени на икономическа и културна асимилация. Пътят на изчезването на един език винаги е един и същ: за обречения народ първоначално настъпва период на билингвизъм с диглосия, т.е. езиковата общност индиректно е принудена да си служи с два езика, като единият – традиционният – е с нисък престиж и функциите му на практика са ограничени само в битовата и фолклорната сфера. От поколение на поколение другият – престижният – език се настанява повсеместно. Това е съпроводено с множество междинни състояния, наричани в лингвистиката креолизирани езици. Рано или късно идва момент, когато нископрестижният език първоначално става миноритарен, после вече не се говори от никого“ (Виденов, 2013: 74). Съвсем ясно е, че на едно от първите места по тези показатели е българският език поради стопяване на българския етнически елемент. Основни причини – демографската криза и емиграцията. Първата води до обезлюдяване на страната ни, обезбългаряване, а езикът губи позиции в постепенна междупоколенческа ерозия, която засяга намаляването на социалните функции и изместването на езика ни в полза на глобалния английски в редица важни области – научна, образователна, обществена, професионална. Втората причина, емиграцията, е съпроводена от езикова и културна делиберация, затихващи функции на родния български в процеса на разбългаряване, завършващ с пълно отродяване и смяна на езика с друг. Движението на българската реч и в двата случая (ако не се окаже противодействие) ще бъде по направление на т.нар. (вече и официално като термин) *езикова смърт*. Посоката е една, разликата е в темпото. При сънародниците ни зад граница то е много по-забързано и необратимо. Преминава чрез интерференции в *деформации, налични и очевидни в преходния език на българските емигранти по света.*

Всяка смърт, ако не е внезапна, се предшества от *симптоми*. Проучването на емигрантския български език и неговите деформирани варианти е неотложна задача пред българското езикознание. *Целта* на подобни проучвания *е да се обхванат* (макар и епизодично във времеви отрязъци, с акцент на съвременността; макар и мозаечно в пространствено отношение, предвид разпръснатостта на българите навсякъде по света; макар и непълно, дори неточно, поради бързо променящите се езикови ситуации, част от които е и българската) *състоянията на българския език зад граница и да се анализират посоките, в които с него се извършват промени, както и самите промени и тяхното отражение върху живота на съвременните български емигранти.* Един такъв анализ на езика на българите в чужбина в най-широк смисъл (установяване на неговото наличие или липса) и в най-широк диапазон (езикът, разположен в пространството и неговата близост/отдалеченост от България; и времето, изживяно от емигрантите извън страната ни), прилича, за съжаление, на медицинска *диагноза*. В очертаната координатна система на пространството и времето езикът не е застинала постоянна величина, а е в непрекъснато движение – от свободно владеене (гаранция за българска общност с българско самосъзнание), до напълно изместване от езика на страната приемник, от глобалния английски, или от трети език, употребяван в обкръжаващата среда (показател както за езикова, така и за културна делиберация).

Основна цел на българското езикознание в глобализиращия се свят би трябвало да бъде *управление* на това непрекъснато движение и промяна на неговата посока от забравяне към съхранение на езика ни. Конкретните задачи за постигане на тази цел са свързани с установяване на пътя на процеса на затихване на функциите на българския език, с улавяне и изчисляване на алгоритъма на деформацията, постепенното изключване на фрагменти от употребата на българската реч, замяната на множество елементи от тази реч с елементи от чужда. Всичко това понижава нивото на българоезичните употреби количествено, а след настъпване на деформациите в условията на езикови контакти, го понижава и качествено. Езикознанието трябва да информира обществото за изместването и за пълното изоставяне на българските думи и фрази и замяната им с чужди. За да се покаже начинът, по който това се случва, да се улови живият пулс на езика, както и симтомите на неговото отслабване, са нужни теренни емпирични изследвания, включено тайно наблюдение на живата реч на групи от български етнически общности в

чуждоезикова среда[10]. Въз основа на извлечени чрез т.нар. в социолингвистиката *сонди* на деформирана реч, смесени фрази, маркери на междинен език, вече се прогнозира бъдещият облик на българската реч зад граница. Прогнозата не е обнадеждаваща. Броят на интерференциите постепенно нараства и измества жизнените функции на българския език в посока към изчезване. С други думи, животът му е в сериозна опасност. Това заключение не заключава, а *констатира, предвещава, прогнозира и предлага*.

Констатациите за езика ни почиват както на знания и познания априори за езиковите процеси, получени от първоучителите в лингвистичната наука, така и на наблюдения на съществуващия междинен, смесен, преходен езиков код. А погледът върху всеки езиков код е като към статична микроструктура, само че тази е динамична и се видоизменя непрекъснато. Затова каквито и логико-математически методи да използваме за своите констатации, те ще се окажат остарели, ако не отчитат *постъпковите закономерности* на отслабване в движението на езика през всяко ново поколение. Движението му за съжаление е в низходяща градация, към безвъзвратно изоставяне на тежки сложни фрази, на думи при наличието на леки по-прости техни чуждоезикови варианти, видоизменени синтактични конструкции, объркан от чуждото обкръжение словоред, морфологични деформации, придобит постепенно фонетичен акцент. Такава е диагнозата на констатациите, картината на „заболяването“.

Ако процесът не бъде овладян, тя *предвещава* сигурна смърт. За успокоение може да се каже, че макар и неизбежна, смъртта на езика не е скорошна, защото и в днешния си деформиран у повечето носители зад граница вид български език, той все още е преобладаваща симеотична система за първото поколение емигранти поради високото равнище на социализация, с което са заминали в зряла възраст. От този симеотичен принцип и в комуникацията се търси признаване от страна на другия и налагане на нашата картина на света. Макар и застрашена от избледняване, тя все още подлежи на „оздравяване“.

Затова *прогнозите* за бъдещето на българския език не бива да бъдат мрачни и безнадеждни. Лечение за болестта на езика ни има. Щом комуникативният континуум – най-подходящата за

[10]Такова проучване беше извършено в Австралия през 2016 г. То установи мрачна диагноза на езика ни.

предотвратяване на заболяването на езика среда, е на друго географско място, трябва да се потърси „лекарство“ там. Засега науката се опира на емоциите, като ценностни акценти в живота на емигрантите, подсилвани с национални традиционни символи и борба за административно признаване на неговия (на българския език) статут. Надеждата за намиране по този начин на индивидуален и колективен идентитет, в който езикът е символен елемент, его (по терминологията на Хауген), което търси да се определи и наложи като се разграничи от сродните си, може да доведе до отказ от доброволна асимилация и желание за национална принадлежност към България. Това за съжаление не е достатъчно за живота на езика.

Предложението е за запазване на живия живот на жив и дълговечен български език. В България това значи той да се говори повсеместно и всекидневно. В чужбина няма как да стане, но езикът може да живее, *щом се знае*. „По-базисен критерий – както казват еколингвистите – следва да бъде *споделената комуникативна (не езикова) компетентност* на езиковите носители, т.е. техните възможности за комуникация“ (Ангелов, 2012: 148). Само така езиковите промени във всеки засегнат малцинствен език, в българския също, ще могат да обръщат посоката както към доминантния език на мнозинството, така и към езика на своята етническа общност, според ситуацията.

Начинът за спасяване на езиковия живот трябва да се посочи от науката. От социолингвистиката. Да се изследват езиковите промени и смесвания, да се посочва различната по местонахождение социолингвистична вариантност и алтернативни употреби на различните езикови равнища. Да се прекрачи от сферата на класическото езикознание, проучващо езиковите контакти само като факти, чрез методите на класическата социолингвистика, която изследва речта на терен чрез тайни записи от включено наблюдение, във футурологични прогностики. И тъй като те (според моята прогностика) са за езикова асимилация, да се предприемат съзнателни планомерни действия за предотвратяване на езиковата смърт и за *съживяване* на застрашения език.

Това означава българският език зад граница, дори да няма никакъв авторитет в държавата приемник, да има способност да се предава от поколение на поколение. А *това зависи от нашата държава, от семейството и от училището.* В микрокосмоса на семейството езикът ни да се отглежда като в саксия. Българското училище е мястото, където да се присадят в градина цветята от всички саксии, заедно с плодовете от съзнателното стимулиране на езиковото

процъфтяване, което пък зависи от *нашата наука.* Българското езикознание да подобри нивото на *образованието*. Защото само чрез образование езикът може да се обработва, усъвършенства и обогатява духовния живот на българите, както и да възпитава българска национална самобитност.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Ангелов 2012: Ангелов, А. Г. Еколингвистика или екология на застрашените езици и лингвистика на застрашените екосистеми. София. МСД, 2012.

Вайнрайх 1979: Вайнрайх, Улрих. Языковые контакты. Киев, 1979.

Виденов 2013: Виденов, М. Езиковедски щрихи и етюди. София, 2013.

Пачев 2012: Пачев, А. Социолингвистика на европейската интеграция. София, 2012.

Сулейманова, Шаймерденова 2002: Сулейманова, Э. Д., И. Ж. Шаймерденова, Словарь социолингвистических терминов, Казакуниверситет, Алмата, 2002.

Лабов 1972: Labov, William. Language in the Inner City; Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Pres, 1972.

Фишмън 1977: Fishman. Joshua. Readings in the Sociology of Language. The Hague: Mouton, 1977.

Фъргюсън 1971: Ferguson, Ch. Language Structure and Language Use. Stanford Un. Press, 1971.

Хаймс 1970: Humes, D. Linguistic Method in Ethnography& Its Development in the United States, 1970.

Хауген 1966а: Haugen, Einar. Language Conflict and Language Planning. Cambridge, 1966.

Хауген 1966б: Haugen, Einar. Dialect, Language and Nation. American Anthropologisi, vol. 68, 1966.

Данни за автора:

Катя Исса
София, бул. „Хр. Смирненски“, №1
Тел.: 0878 83 85 68
katyaissa@abv.bg

ЗА БЕЗЛИЧНОТО ГОВОРЕНЕ В ПУБЛИЧНОТО ПРОСТРАНСТВО[11]

THE IMPERSONAL IN PUBLIC SPEECH

Проф. д-р Гергана Дачева, доц. д-р Марина Джонова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Abstract: The article treats the use of the passive voice in public speech. The main goal is to study the relation between the use of passive voice with actor omitted and the degree in which the speaker is involved in the realization of the action. Our hypothesis bases on actual data from public statements, collected during the last year. We claim that when a person is objectively responsible to take concrete decision or to act in a certain way he could transfer this responsibility to the society or to uncertain group of people using the passive forms with the actor omitted. We make conclusions for the reason speakers tend to use passive forms instead of corresponding active forms in public speech when the actor is a person and coincides with the speaker or with a group, to which he pertains.

Key words: passive voice, actor omitted, public speech

В настоящото изследване се разглеждат някои специфични употреби на страдателния залог в българския език. Целта е да се проследи връзката между неизразяването на вършителя на действието и степента, в която говорещият е отговорен за реализирането на действието, което се представя като необходимо. Наблюденията ни се основават на примери от публична реч, представена основно в медиите. Хипотезата ни е, че когато дадено лице е обективно отговорно за взимането на конкретно решение или за извършването на определено действие, то може да прехвърли тази отговорност на обществото или на някакво абстрактно множество от хора, като употребява в своята реч страдателни форми без изразен експлицитно вършител. В статията се прави извод за предпочитането на страдателните форми пред съответните деятелни форми в публичната реч.

Страдателните форми и техните употреби в българския език са обект на редица изследвания (за подробен преглед вж. Първев 1975,

[11]Статията представя изследвания, направени в рамките на проекта „Докторантско училище на ФСФ“, финансиран от НИД на СУ (договор № 80-10-28/18.03.20). Изказвам благодарност на Фонда.

Ницолова 1976, Куцаров 2007). Изреченията с неизразен вършител на действието са представени подробно от Савова (2014) в съпоставка със сръбския език. С оглед на настоящото изследване употребата на формите за страдателен залог представляват интерес, когато в даден контекст говорещият/пишещият може да представи дадената ситуация в деятелен или в страдателен залог. Затова тук се разглеждат примери само с преходни глаголи, при което вършителят на действието не е изразен. Получателят на действието е изразен с именна фраза или с местоимение, което стеснява обекта на изследване до глаголи в 3 л. ед. и мн.ч. Обект на изследване са изказвания от типа на *Стаята трябва да се пребоядиса.* Ако говори за семейното жилище, говорещият е включен в множеството потенциални вършители на действието. Съществуват различни причини, поради които говорещият може да предпочете изречение със страдателен залог пред възможните варианти в деятелен залог – *Трябва да пребоядисам / пребоядисаш / пребоядисаме стаята.* Както посочва П. Пашов, причината за използването на страдателен залог и неизразяването на вършителя на действието може да е желанието на говорещия да постави акцента върху действието (върху неговото протичане или върху резултата от действието); когато връзката на глаголното действие с получателя се оказва по-важна като по-актуална; когато говорещото лице не знае кой е вършителят на действието или по разни причини не иска да го назове (Пашов, 1989:165–166). Това са примери като *Заповедта вече е подписана.; Пратката е доставена преди два дни.; Заявката ще бъде изпълнена в срок.*

Тук се разглеждат само изреченията със страдателен залог, в които се изразява необходимо действие. В разглежданите изречения страдателната форма е част от съставно глаголно сказуемо с модален глагол за изразяване на необходимост (*бива, трябва, следва*) или е сказуемо в подчинено изречение към главно изречение със сказуемо със същата семантика (*налага се, необходимо е*). Значението на страдателната форма се определя от типа на комуникативната ситуация и обществената позиция на говорещия. Употребата на разглежданите изречения с глагол в страдателен залог и неизразен вършител на действието има различна цел при неофициално и при официално общуване. При неофициално общуване в примери като *Трябва да се купи хляб, Трябва да се смени тонерът на принтера* говорещият е част от множеството на потенциалните вършители на действието, но членовете на това множество са ясни както за говорещия, така и за слушателя. Следователно целта на този тип изказвания е да се посочи необходимостта от извършването на дадено

действие, като се предполага, че някой от слушателите може да поеме инициативата за извършването на действието или да откаже да извърши посоченото действие.

Съществуват и примери, в които единствено говорещият може да извърши посоченото действие, но с употребата на страдателен залог той представя действието като обективна необходимост, напр. *Трябва много да се чете за този изпит* вм. *Трябва много да чета за този изпит.*

Когато разглежданите изречения се употребяват в публичната реч, обикновено слушателите не са част от множеството потенциални вършители на действието, нито могат да поемат инициативата за извършването на посоченото действие за разлика от говорещия. В следното изречение (1.) говорещият е министър на здравеопазването. С употребата на страдателната форма *трябва да се предложи* говорещият прехвърля отговорността за извършването на действието на неясно множество от потенциални вършители, като по този начин не поема лично отговорността за неговото осъществяване.

1. *Аз съм убеден, че* ***трябва да се предложи*** *такава институционална помощ на семействата и близките на починалите медицински работници.*

Подобна е употребата на двете страдателни форми в пример (2.) – *трябва да се проведе* и *трябва да бъде организирано.* От една страна, употребата на страдателните форми е свързана с поставянето на акцента върху самото действие, но от друга страна, избягването на деятелния залог е свързано с липса на поемане на лична отговорност за извършването на съответните действия. Важно е да се отбележи, че при представяне на необходими действия е възможна употребата както на възвратнострадателните, така и на причастнострадателните форми (*как трябва да бъде организирано / как трябва да се организира*), стига получателят на действието да е неодушевен.

2. Водещ: *А детските градини и яслите, искате ли да се отворят?*

Министър: *Това е следваща стъпка също, която* ***трябва да се проведе****. Само че там трябва един много по-сериозен анализ на това как* ***трябва да бъде организирано*** *пребиваването на дечицата в детските градини и ясли, така че да няма риск за тях.*

За сравнение в същото интервю говорещият използва и аналогични изречения с глагол в деятелен залог (*трябва да вземем мерки*), като по този начин поема отговорността за извършването на даденото действие:

3. *Но за съжаление, наистина* ***трябва да вземем***

*допълнителни **мерки** по отношение съхранението и опазването здравето на медицинския и немедицинския персонал в болниците.*

Подобна е употребата на страдателен залог и в следващия пример, в който говорещият е министър на туризма и е пряко отговорен за осъществяването на посочените мерки:

4. *СПА туризмът **трябва да се развива** и **популяризира** целенасочено.*

Когато говорещият не е обществена фигура, лично отговорна за извършването на даденото действие или вземането на решение, употребата на страдателните форми е свързано с това да се избегне посочването на конкретен вършител на действието. В следващия пример (5) двете страдателни форми *трябва се уточни* и *трябва да бъдат взети предвид* се отнасят до множеството от експерти и компетентни власти, но не е ясно дали интервюираният лекар е част от това множество. С употребата на страдателен залог тук говорещият представя обективната необходимост от извършването на определени действия, без обаче да се ангажира с посочването на конкретен вършител, който трябва да поеме отговорността.

5. *Какъв ще бъде подходът за разхлабване на карантинните мерки, е нещо, което **трябва да се уточни** след внимателен анализ... Това не е нещо, което може да се препоръча просто така. Много фактори **трябва да бъдат взети предвид**.*

Подобна е употребата на страдателните форми в следващото интервю (6.), в което говорещият не е част от множеството, което може да осъществи исканите промени:

6. *Да, вие отдавна настоявате за промени. Кои точно са слабостите на сегашния основен закон?*

*– Спешно **се налага да бъде деполитизирано** управлението на съдебната система. **Трябва да се промени** досегашният начин за съставяне на ВСС. ... Сериозно **трябва да се ограничат** правомощията на главния прокурор, а прокурорите и следователите ... **трябва да бъдат лишени** от тези привилегии.*

Може да се обобщи, че в българския език в публичната реч често говорещите предпочитат употребата на формите за страдателен залог без експлицитно изразен вършител, когато не желаят да поемат лично отговорността за извършването на дадено действие или не желаят да посочат кой е отговорен за неговото извършване. За тази цел формите за страдателен залог се употребяват след предикати за изразяване на необходимост (*трябва, бива, налага се, необходимо е*), като са възможни както причастностpадателните, така и възвратностpадателните форми. Употребата на

възвратностpадателната форма се избягва, когато получателят на действието е лице, за да се избегне омонимията със съответните възвратни и средни глаголи (срв. *следователите ...* ***трябва да бъдат лишени / трябва да се лишат*** *от тези привилегии*). Значението на разглежданите изказвания зависи от общественото положение на говорещия и от характера на ситуацията (официална/неофициална).

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Граматика 1983: *Граматика на съвременния български книжовен език. Т. 2 Морфология*. София: Издателство на БАН.

Куцаров, И. (2007) *Теоретична граматика на българския език. Морфология*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.

Ницолова, Р. (1976) Българският глагол. В: П. Пашов, Р. Ницолова (съст.), *Помагало по българска морфология. Глагол*, 5–21. София: Наука и изкуство.

Пашов (1989) *Практическа българска граматика*. София: Народна просвета.

Първев, Хр. (1975) *Очерк по история на българската граматика*. София: Наука и изкуство.

Савова, Д. (2014) *Деагентивността в българския език и нейното изразяване (в съпоставка със сръбския език)*, София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Софийски университет
„Св. Климент Охридски“,
Факултет по славянски филологии,
Катедра по български език
София 1504, бул. „Цар Освободител“ 15
Телефон: 02/9308 333
E-mail: dacheva@uni-sofia.bg, djonova@slav.uni-sofia.bg

ИЗВЪНРЕДНО ПОЛОЖЕНИЕ И ОТХВЪРЛЕНИ ИДЕНТИЧНОСТИ: ФИГУРАТА HOMO SACER В БИОПОЛИТИЧЕСКАТА ФИЛОСОФИЯ НА ДЖОРДЖО АГАМБЕН

STATE OF EMERGENCY AND ABJECT IDENTITIES: THE FIGURE OF HOMO SACER IN GIORGIO AGAMBEN'S BIOPOLITICAL PHILOSOPHY

Лъчезар Е. Попов
Медицински Университет – Варна

Abstract: The contemporary Italian philosopher Giorgio Agamben is the most influential theorist of the State of emergency. While jurisprudence sees in this legal figure a set of hypotheses in which the State unleashes its emergency powers, for Agamben the state of emergency is above all a superstructure and effect from the tectonic movements within the deepest and unexplored layers of political culture. The article explicates the correlation between the institute of the state of emergency and homo sacer or bare life – the foundational concept for Agamben's political thought. In addition, highlighted are Agamben's contributions to biopolitical discourse and the influence of the idea of homo sacer on the work of the contemporary philosophers Achilles Membe and Judith Butler.

Key words: Giorgio Agamben; biopolitics; homo sacer; state of emergency

Интензивните дебати между интелектуалци около понятието *извънредно положение* в Европа, Съединените щати и други точки на планетата, както и все по-осезателното му присъствие в обществения дискурс, сочат, че терминът улавя нещо важно в съвременната епоха. Като термин, концепция и практика *извънредното положение* присъства в разсъжденията на представители не само на юриспруденцията и политологията, но и на хуманитарните и природните науки върху потенциално опустошителни социални процеси. Тези разсъждения, от своя страна, в по-голяма или по-малка степен се материализират в конкретни политически решения за отговор и управление на възприеманото като извънредна ситуация. Проблемите, с които извънредното положение се свързва, са както обичайни – природни бедствия, аварии, военни конфликти и масови безредици, така и качествено нови и разнородни: войната срещу тероризма след атентатите на ал-Кайда в САЩ от 9. 11. 2001 г. и

нарушаването на човешки права в затворите в Гуантанамо и Абу Гариб; икономическата глобализация и сътресенията на икономики в преход.[12] Никога преди продължаващата от декември 2019 г. паднемията от вируса COVID-19 обаче юридико-политическия термин *извънредно положение* не се е превръщал в ежедневен израз за голяма част от човечеството. Задействана под една или друга форма в повечето държави като институционален механизъм за потушаване на пандемията, тази правна фигура промени обичайното функциониране на държавните администрации, ставайки основа на своего рода нов правен ред от повели и забрани за поведение на граджаните с оглед опазването на това, което конституционноправните документи обявяват за най-висша ценност – човешкия живот.[13]

Трилогията Homo sacer

Locus classicus, където експертът, политикът и гражданинът могат да видят дълбочинните правно-политически структури на съвременните общества: така може да се определи трилогията на съвременния италианският философ Джорджо Агамбен *Homo sacer. Хомо сацер: суверенна власт и оголен живот* (1995), *Останките от Аушвиц: свидетеля и архива* (1998) и *Извънредното положение* (2005). Агамбен е най-значимият теоретик на *извънредното положение.* Въпреки актуалността на творчеството му обаче, то е рядко дискутирано в българските академични среди. Авторът на настоящата статия се надява да допринесе за популяризирането на политическата мисъл на Агамбен у нас в момент, в който, по една иронична случайност, сромният 77-годишен италианец се оказа най-обсъждания в света интелектуалец. Изборът на Агамбен да запази критична позиция към извънредните мерки за ограничаване на Covid-19 в силно пострадалата от пандемията Италия изведе дебатът около тезите му извън академичните кръгове към едно по-широко обществено пространство, включително популярни италиански и международни медии.

Прочее, целта на настоящата статия е не анализ на текущи събития посредством теоретичния инструментариум на Агамбен, а представянето на основополагащото в политическата му мисъл понятие и термин *оголен живот (homo sacer).*Статията има два взаимосвързани обекта на изследване. На първо място е теоретичната реконструкция на визията на Агамбен за *оголен живот* – идея, без която същността на *извънредното положение* като правна фигура и

[12] Някои от примерите в уводната секция са заимствани от Lemke 2011.
[13] Източник: авторитетната база данни на Агенция Франс Прес (AFP).

политически инструмент не може да бъде разбрана. На второ място, изследването проследява влиянията на идеята за *homo sacer* върху творчеството на други съвременни политически философи, по-конкретно Ашил Мбембе и Джудит Бътлър.

Една дискусия върху представите за *оголен живот* и *извънредно положение* принадлежи към проблематиката на съвременната политическа философия и най-вече към нейното биополитическо направление, където *биополитиката* се схваща като управленските методи за опазване и подобряване на човешкия живот, които в модерните общества са свързани, парадоксално, с мащабни проекти за генериране на смърт. Предвид това, по-широк предмет на настоящото изследване е критичното позициониране на концепцията *homo sacer* във все по-богатия като обем и идеи биополитически дискурс.

Извънредното положение в концептуалния пейзаж на Homo sacer

Характерни за мисълта на Агамбен са внимателното очертаване на термините и понятията, както и интересът към етимологията им. И реконструкцията на използваните от него понятия обаче, и критичното им осмисляне в рамките на биополитическия дискурс представляват предизвикателство. По мнението на автора, трудностите, които термините и понятията на Агамбен поставят и пред академичния читател, се дължат на две причини: първо, новост, сложност и корелативност на терминологично-понятийния апарат и, второ, криптичния стил на поредицата *Homo sacer*.

Аналитичното усилие при сблъсъка с понятията и лексиката на *Homo sacer* се дължи както на радикално-деконструктивната им новост, така и на замисъла им като корелати в една по-сложна идейна архитектоника. Тези термини и понятия разкриват пълния си смисъл едва когато се разглеждат съвместно с други формации от удивителния правно-политически ландшафт сред който, според италианския философ, живее човешкия вид. Илюстрация на подобно „корелирационно проясняване“ на терминологично-понятийният апарат в *Homo sacer* се надява да постигне и последващият анализ на триадата *Суверен – оголен живот – извънредно положение*.

Като „радикални и свежи“, но същевременно „помрачени от почти неразгадаем херметизъм и заплетена фразеология“ определя С. Берман политическите творби на Агамбен. С това цветисто охарактеризиране, изглежда, мълчаливо се съгласяват доста коментатори. Редица от тези академични изследователи са счели, че предвид интерпретативната трудност на Агамбеновия език, анализът и осветляването му са легитимен и стойностен обект за научни

изследвания. Именно подобен обяснителен фокус имат немалък брой статии от италиански и американски автори. В тази дискусия цели да се включи и настоящият аргументативен синтез на текстове от Агамбен и други биополитически мислители, като разкрие нови смислови нюанси на понятието за *оголен живот* и го свърже с теоретичните търсения на отхвърлени идентичности на по-нови автори. [14]

Суверен, дисциплина, биополитика

Едва ли политическата философия на 20. век познава по-детайлно изследване на структурите под променливите течения на нашата правно-политическа култура от творчеството на френския историк на идеите Мишел Фуко от 1960-те до 1980-те години.[15] Според историческия разказ на Фуко, *суверенна власт* доминира феодалните общества, където силно индивидуализирани авторитетни фигури като царя, свещеника и бащата са определяни като носители на властта. На тях се дължа подчинението и вярността. Това е власт, която се основава на Божественото право, публичните церемонии и показното наказание на онези, които оспорват властта. Фуко твърди, че формите на суверенна власт започват да стават все по-малко и по-малко ефективни като начин за регулиране на населенията в Европа към края на 18. век, което води до развитието на нови техники за социален контрол. Властта постепенно дифузира към все по-децентрализирана държавна администрация и към недържавни организации. Така, в края на осемнадесети век добива очертания и се засилва *дисциплинарната власт*. *Дисциплината*, казва Фуко, е *технология*, насочена към това: „как да държиш някой под наблюдение, как да контролираш поведението му, действията му, наклонностите му, как да подобриш работата му, да умножиш способностите му, как да го поставиш на мястото, където е най-полезен: това е *дисциплина* в моя смисъл“ (Фуко, 1981: 191). Дисциплинарните техники са първоначално разработени в армията и затвори, а след това бързо приложени в болници, фабрики, и училищата. Макар и исторически дисциплинарната власт да е разработена първа, скоро след нея се появяват техниките за

[14] За обзора на идеите на Агамбен от трилогията *Homo sacer* полезни се оказаха, освен първичните източници, и коментари като „Невъзможен диалог върху биовластта: Агамбен и Фуко“ на Мика Ожакангас и „Узаконяване на беззаконието: За *Извънредното положение* на Джорджо Агамбен“ на Стивън Хъмфриз.

[15] В този смисъл, виж Lemke 2011: 34-36.

управлението на живота и смъртта на населението. Населенията в този случай не са просто големи групи от хора, а множества от живи организми с характеристики като раждаемост и смъртност, различни други демографски особености и здравни състояния. Фуко нарича технологиите, използвани за управление на населението *биовласт* или *биополитика*. Тези форми на знание и практики, свързани с хигиената, общественото здраве, контрола на възпроизводството и сексуалността, стават обект на интерес за държавните администрации, които впрягат научните знания за детайлно изследване на населението – изследвания, които от своя страна ще дадат най-добри насоки за ефективното управление на тези населения.[16]

Биополитически модел

Широко приветствано в интелектуалните кръгове, понятието *биополитика* бива използвано и модифицирано от други видни мислители. Въпреки модификациите в рамките на по-късни теоретични модели, *биополитика* запазва първоначалното си смислово ядро – осъзнаването, че биологичните или жизнени процеси стоят в центъра на съвременната политика. Видно място сред авторите на биополитическите модели, вдъхновени от семиналното творчество на Фуко, заемат приятелят и сътрудникът на Фуко Жил Дельоз с неговата жизнеутвърждаваща биополитиката в *обществата на контрола,* както и по-скоро оптимистичната глобалистка перспектива върху биополитическите процеси на американо-италианския академичен тандем Майкъл Харт и Антонио Негри. В контраст с тези автори, Агамбен рисува мрачна и жестока картина на биополитиката. Поредицата *Homo sacer* представя настоящето не като отправна точка за потенциални проекти към освобождение на субекта, а като катастрофална крайна точка на политическа традиция, която се заражда в гръцката античност и води до нацистките концлагери.

Оголен живот

Предизвиквайки сензация в академичните среди, книгата *Хомо сацер: Суверенна власт и оголен живот* бързо придобива статута на постмодерна политическа класика. *Хомо сацер* и нейните продължения се впускат в същия интепретативен проект като Фуко – и връщат този проект в областта, от която Фуко се стреми да се дистанцира: областта на суверенитета. Агамбен смята за неправилно

[16]Ако *дисциплините* представляват доминиращата модерността властова конфигурация в творчеството на Фуко от 1973-75 г., том 1 на Историята на сексуалността бележи промяна в идеите му. За краткия и достъпен обзор на основополагащи концепции на Фуко за властта помогна изложението по темата в O'Farrell, 2005.

противопоставянето у Фуко между биополитика и *суверенна власт*. За него всяка политика е по същността си биополитика. Агамбен въвежда концепцията за *homo sacer* като обяснителен модел за парадокса, който винаги е измъчвал модерните общества: правно-политическият порядък, която прокламира и гарантира права на човешките същества толкова често третира същите хора като напълно безправни и подложени или изоставени на произвола на необуздано насилие.

Агамбен започва разследването си в *Homo sacer* върху механизмите, които позволяват това буквално жертвопринасяне на човешки живот, от концептуално отграничение, което според него е характерно за Западната политическа традиция още от гръцката античност. Той заявява, че основната линия на социално разделение не е традиционно приетото в антропологията противопоставянето между приятел и враг, а разграничението между *оголения живот* (*zoé*) и *политическото съществуване* (*bíos*), между биологическото съществуване и правния статут на човешкото същество. Конституирането на суверенна власт изисква производството на биополитически тела, върху които Суверенът да упражнява власт; с други думи, самото институционализиране на закона е неразривно свързано с образа на оголения живот. В тази светлина, кохезията на дадена политическа общност е възможна само посредством изключването на някои човешки същества, на които не е позволено да бъдат субекти с пълен набор от права.

Агамбен обозначава тази тайна основа на суверенната власт с малко известна фигура от архаичното римско право. *Homo sacer* е лице, което може да бъде убито от всеки без правни последствия, тъй като той или тя е изключен от правно-политическата общност. Докато дори и престъпникът може да претендира за някакви правни гаранции и формални процедури, този *свещен мъж* е напълно незащитен и сведен до чисто физическо съществуване. Тъй като на него е даден статут отвъд човешкото и божественото право, *homo sacer* представлява нещо като *жив мъртвец*. Прочее, самата абсолютна власт на Суверена има за свой корелат, основание и произход извадения от правовия ред и третиран като чиста биологична единица човек – *homo sacer*.

Извънредно положение

Извънредното положение, втората книга от трилогията *Homo sacer,* изследва правно-политическия институт, към който правителствата прибягват с реалната цел или предтекста да се справят с природни или социални бедствия, включително граждански вълнения или международни въоръжени конфликти. За разлика от

традиционните учени-юристи обаче, Агамбен малко се интересува от избора и точното очертаването на хипотези, при които държавната власт преминава в „извънреден режим“. Изглежда, за италианския философ извънредното положение дори не представлява централна правна фигура, а е по-скоро важен ефект, преминаващо през общественото пространство „поле“, създадено от взаимодействието на двата противоположни оригинерни центъра на властта – *Суверена* и *оголения живот*.

Агамбен чертае генеалогията на извънредното положение от римските концепции *tumultus* и *iustitium* през оформянето му като модерна институция по време на Френската революция до възхода му към средата на 20-ти век като „парадигматична форма на управление“. Сред основните моменти в неговия разказ за развитието на извънредното положение е модерната формулировка на института в конституционното право с указ на Френското учредително събрание от 1789, разграничаващ *мирното положение* (*état de paix*) от *обсадното положение* (*état de siege*), при което „всички функции, възложени на гражданските власти за поддържане на реда и вътрешната политика, се прехвърлят на военен командир, който ги упражнява с дадените му извънредни компетенции“ (11). Впоследствие, извънредното положение постепенно се отделя от военния си контекст и бива въвеждано в мирно време за справяне със социалните вълнения и икономически кризи. Агамбен заключава, първо, че „модерното извънредно положение е творение на демократично-революционната, а не абсолютистката традиция“, и, второ, че то веднага приема „фиктивен“ или политически характер, като речевият регистър на войната се поддържа метафорично, за да оправдае хипертрофиралите функции на изпълнителната власт. Като фикция поддържана от военна метафора трябва да се разбира и *постоянното извънредно положение* в наши дни, посочва Агамбен. То не е еквивалентно на диктатура, където законите продължават да се създават и прилагат (макар и недемократично), а по-скоро състояние, при което законите са изпразнени от съдържание. Най-правилно е, заключава Агамбен, да схващаме извънредното положение като „*правна фикция* пар екселанс, която претендира да поддържа закона при самото му суспендиране, но която вместо това създава насилие, което няма никаква връзка с правото“ (59).

Homo sacer и други отхвърлени идентичности

В теоретизациите си върху *биовластта* и *биополитиката,* Мишел Фуко никога не престава да се противопоставя на

общоразпространеното разбиране за властта като репресивна.[17] Със своя комбиниран механизъм от дисциплинарни (или *анатомо-политически,* обработващи в приемлива форма отделното човешко тяло и поведение) и регулаторни (или *биополитически,* подхранващи общественото здраве и контролирано възпроизводство) процеси, властта е както репресивна (потискаща или коригираща „неправилни“ тела и субекти), така и продуктивна (създаваща и насърчаваща „правилни“ тела и субекти).

Изследването и типологизацията на произведени от властта покорни тела и субекти обаче остава в застой след началото на 1980-те години – края на активното творчество и трагичната кончина на Фуко. Може с увереност да се твърди, че поредицата *Homo sacer* внася основната живителна струя за най-новите изследвания върху моделирания от властта човек. Разбирането за Суверена като най-силен и репресивен по същността си източник на биовласт, който агресивно се насочва към елиминирането на тела и субекти, които стародавни стуктури в културната матрица обозначават като неприемливи, насочва културолози като Ашил Мбембе и Джудит Бътлър към търсенето на *отхвърлени идентичности,* на *homines sacri* в нашето съвремие.

В есе от 2003 г., озаглавено „Некрополитика“, камерунският философ и постколониален критик Ашил Мбембе набелязва *некрополитики* от последните десетилетия или които са все още в действие към групирани по етно-религиозни или расови признаци граждани. Сред примерите за некрополитики в есето са системата на институционализиран расизъм Апартейд в Южна Африка и на често сравняваното с Апартейд ограничаване на правата на палестинците в Израел. Това преобръщане на биовластта в *некровласт* води до десубективизация и дехуманизация на жертваните населения. Макар и за жалост Мбембе не прави подобно позоваване, неговите неологизми *некровласт/ некрополитика* са по същество езикови вариации на вече илюстрираните от Агамбен трансформации на биополитиката в *танатополитика*.

За разлика от специализиралият се в постколониални изследвания Мбембе, в две сходни по идейно-тематично съдържание и анализирана историко-социална фактология книги – *Несигурен живот: Властта на траура и насилието* (2004) и *Военни кадри* (2017) – американската философка и джендър теоретичка Джудит Бътлър връща дебата за извънредното положение и оголения живот обратно към метрополиите.

[17] В този смисъл, Dalibert 2014: 143-45.

Особен акцент Бътлър поставя на опасността от третирането като оголен живот на населения *в и от* родината ѝ САЩ. Тя чертае спецификите на производството на това, което в собствения си лексикон на отхвърлените субекти нарича *несигурен живот*, обогатявайки биополитическа перспектива на Агамбен с аналитични нюанси от области, в които тя е водещ теоретик – дискурс анализ, психоанализа и социална психология. Така, най-подробно изследвано явление в *Несигурен живот* е психоклиматът на засилена уязвимост и агресия след атаката срещу САЩ от 11 септември 2001 г. Книгата рисува картина на предубеждения и нагласи в американското общество, които според Бътлър определят възприемането на някои животи като „заслужаващи скръб“, а други като незаслужаващи състрадание и дори оставащи неразпознаваеми като животи. Американската философка разглежда засилването на расизма и етноцентризма като предпоставка за осъществяването на класическата схема на Агамбен за суверенно (държавно) насилие над затворниците в залива Гуантанамо. Находчиво транспортирани от американската администрация в територия, която правно-технически е извън национална юрисдикция, тези военнопленници са извадени от правовия ред и подложени на физически изтезания на основание, ако си припомним думите на Агамбен, една „*правна фикция* пар екселанс, която претендира да поддържа закона при самото му суспендиране, но която вместо това създава насилие, което няма никаква връзка с правото“ (59).

Концентрационния лагер като парадигма на Модерността

Разкритията на Мбембе и Бътлър за нови географски локации и исторически периоди, населени с *homines sacri*, изложени на безусловна заплаха със смърт, обогатяват дадената ни от Агамбен представа за степента, в която скритото сечение между властта на Суверена и биополитиката е погълнало общественото пространство. Така, перспективи върху биополитиката от страна на интелектуалци от Третия свят или *ненормативни* (*queer*) общности се явяват допълнителни свидетелства за тревожните тези в *Homo sacer* и *Останките от Аушвиц*, че концентрационният лагер е скритата матрицата на политиката и че съществува изначална връзка между формулирането на правата на човека в модерния свят и последвалите мащабни танатополитически проекти. В тази връзка, не съществува безопасна и надеждна разделителна линия между тоталитарните режими и либералните демокрации в Европа и Северна Америка.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Agamben, Giorgio. *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life.* Trans. Daniel Heller-Roazen. Redwood City: Stanford University Press, 1998.

---. *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive.* Trans. Daniel Heller-Roazen. Boston: MIT Press, 2002.

---. *State of Exception.* Trans. Kevin Attell. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

Behrman, Simon. "Giorgio Agamben in perspective". *International Socialism*. Issue: 140. http://isj.org.uk/giorgio-agamben-in-perspective/. Posted on 7th October, 2013.

Butler, Judith. *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence.* New York: Verso Books, 2006.

---. *Frames of War: When Is Life Grievable?*. New York: Verso Books, 2016.

Foucault, Michel. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978—1979.* Trans. Graham Burchell. Houndsmill: Palgrave Macmillan, 2008.

---. *Dits et Ecrits (1976–1988)*. Vol. 2. Paris: Broché, 2001.

---. *The History of Sexuality: The Will to Knowledge (v.1)*. Trans. Robert Hurley. London: Penguin Books Ltd., 1998.

Humphreys, Stephen. „Legalizing Lawlessness: On Giorgio Agamben's State of Exception." *The European Journal of International Law* 3 (2006): 687-702.

Dalibert, Lucie. *Posthumanism and Somatechnologies: Exploring the Intimate Relations between Humans and Technologies*. Diss. University of Twente, 2014. Print.

Lemke, Thomas. "'A Zone of Indistinction' – A Critique of Giorgio Agamben's Concept of Biopolitics." *Critical Practice Studies* 7.1 (2005): 3-14. Web.

---. Monica J. Casper and Lisa Jean Moore. *Biopolitics: An Advanced Introduction*. New York University Press: London, 2011. Print.

Mbembe, Achille. "Necropolitics". Transl. Libby Meintjes. *Public Culture* 15(1): 11–40. Durham: Duke University Press, 2003.

O'Farrell, Clare. *Michel Foucault.* London: SAGE Publications Ltd., 2005.

Ojakangas, Mika. "Impossible Dialogue on Bio-power: Agamben and Foucault". *Foucault Studies*. 2 (2005): 5-28.

Агамбен, Джорджо. *Homo sacer: Сувереннaта власт и оголеният живот.* Прев. Снежанка Михайлова. София: Критика и хуманизъм, 2004.

---. *Homo sacer II.* Прев. Валентин Калинов. София: Критика и хуманизъм, 2019.

Фуко, Мишел. *Надзор и наказание: Раждането на затвора.* Прев. Деан Деянов. София: УИ „Св. Климент Охридски", 1998.

Данни на автора:
Варна 9002,
ул. Марин Дринов 55
Департамент по чуждоезиково обучение, комуникации и спорт
E-mail: lachezarski@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛНИ МЕТАФОРИ ЗА ОПАСНОСТ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК

CONCEPTUAL METAPHORS FOR DANGER IN THE BULGARIAN LANDUAGE

Ст. преп. Петя Райкова
Медицински университет – Варна

Abstract: The choice of the concept space DANGER is dictated by the fact that it is an essential building block in both the physical and the mythical-religious world of man. The object of the study are the characteristics of the concept space DANGER as a source of metaphors in the Bulgarian language. One of the goals of the study is the level of verbalization of abstract concepts structured through the space DANGER, to investigate the mediating role of metaphor in the interaction between ideal reality and material reality and to determine the place of metaphorical conceptualization in the linguistic consciousness of native speakers of the Bulgarian language. Another goal is at the level of being manifestations of the danger of identifying the basic semantic features that characterize the types of connections between the source-space and target-spaces. The task is to investigate the behavioral motivation of metaphors related to danger. The methods and procedures of analysis within the framework of the cognitive approach the relationship is traced between concrete/abstract meaning - lexical form - bodily/cultural experience. The specifics of using these metaphors as a means of knowing the reality and as a tool for organizing the human experience are determined.

Key words: concept, metaphor, phraseological phrases

До средата на седемдесетте години метафорите се разглеждат като фигури на речта, които се използват предимно в литературата и реториката. „Метафорите, чрез които живеем“ (1980) на Лейкоф и Джонсън утвърждава схващането за метафората като инструмент и предмет на мисълта. Изследването на метафората става обект на множество научни дисциплини: литературознание, антропология, лингвистика и психолингвистика, реторика, философия, теология, когнитивни науки и др.

Според концептуалната теория за метафората от Лейкоф и Джонсън (1980) и разработена впоследствие от Лейкоф (1987) човешката способност да се изграждат сложни мисловни модели е зависима от индивидуалния физически опит, който е концептуализиран. Мисълта се основана на образността, т.е. на

метафоричните, метонимичните и другите процеси, които обуславят езиковата репрезентация на реалността. Концептуализацията е резултат от физически процеси, свързани с човешкото тяло, като категориите и понятията са свързани с взаимодействието ни с околния свят и са ограничени от културни фактори.

Лейкоф (1987) разработва система на мисловна организация, която включва *идеализирани когнитиви модели* (ИКМ), които ръководят процеси като категоризацията и мисленето. ИКМ е „конвенционална и прототипна концептуална репрезентация, резултат от мисловно упражнение, при което нашите умове изграждат понятията като абстрактни единици“ (Лейкоф 1987). Тези единици са плод на идеализирани обобщения на обектите и явленията в реалността.

Когнитивната лингвистика подчертава централното положение на човешкото тяло при реконструирането на света. Този подход е емпиричен и твърди, че човешкото познание зависи от опита. Ние не опознаваме света такъв, какъвто е (основна идея на обективизма), а такъв, какъвто го разбираме със сетивността си. Според Лейкоф и Джонсън (1980:125): „Понятията не се определят изцяло посредством вътрешно присъщи свойства; вместо това те се дефинират с помощта на интерактивни свойства“. Има два типа метафори: образни метафори и структурно-концептуални метафори. Понятието „образна схема“ е въведено от лингвиста Джордж Лейкоф и философа Марк Джонсън като един от основните стълбове на експериенциализма. Първите образни схеми са били установени чрез междуезиков анализ на движението и концептите за пространствени отношения и неформалния анализ на ежедневния опит. Нашето познание е организирано по различни модели на перцептивно взаимодействие с обкръжаващата ни среда. Такива модели или гещалти на опита се наричат образни схеми. Примери за такива схеми са КОНТАКТ, БАЛАНС, СКАЛА, ВЕРТИКАЛНОСТ, ЦЕНТЪР-ПЕРИФЕРИЯ, ВМЕСТИЛИЩЕ, ПЪТУВАНЕ И НЕГОВИТЕ КОМПОНЕНТИ, БЛИЗОСТ И РАЗСТОЯНИЕ, ОБЕДИНЕНИЕ И РАЗДЕЛЕНИЕ, ОРИЕНТАЦИЯ, ЧАСТ- ЦЯЛО, ЛИНЕЕН РЕД, ОРИЕНТАЦИЯ ГОРЕ-ДОЛУ и др. Образните схеми съставляват основата на абстрактното мислене. По мнението на Лейкоф и Джонсън (1987) тези образно-схематични понятия могат да се разширят систематично, за да образуват по-сложни абстрактни категории и концептуално-структурирани сфери. Процесът се нарича *концептуална проекция*. Метафората, според тях, е също такъв вид проекция.

Изборът на понятийното пространство ОПАСНОСТ е продиктувано от факта, че е основен градивен елемент във физическия и в митично-религиозния свят на човека. Обект на изследването са характеристиките на понятийното пространство ОПАСНОСТ като източник на метафори в българския език. Една от целите на изследването е на равнище вербализация на абстрактните понятия, структурирани чрез пространството ОПАСНОСТ, да се изследва опосредстващата роля на метафората при взаимодействието между идеалната реалност и материалната действителност и да се определи мястото на метафоричната концептуализация в езиковото съзнание на носителите на българския език. Друга цел е на равнище битийни прояви на опасността да се определят основните семантични признаци, характеризиращи типовете връзки между пространството-източник и пространствата-цел. Задачата е да се изследва битийната мотивация на метафорите, свързани с опасност. Чрез методите и процедурите на анализа в рамките на когнитивния подход се проследява връзката конкретно/абстрактно значение – лексикална форма – телесен/културен опит, като се наблюдават фразеологизми със значение „опасност“ от Фразеологичен речник на българския език, М. Банова, Ст. Димова (2014) и Българския национален корпус**.** Определя се спецификата на използването на тези метафори като средства за познание на действителността и като инструмент за организиране на човешкия опит.

Образните схеми, които се използват за ОПАСНОСТ са: ВМЕСТИЛИЩЕ (КОНТЕЙНЕР), ОРИЕНТАЦИОННА, ОНТОЛОГИЧНА. В анализирания езиков материал се откроиха вариации на следните схеми:

1. ВМЕСТИЛИЩЕ/ КОНТЕЙНЕР
ОПАСНОСТТА Е/ НЕ Е В ЗРИТЕЛНОТО ПОЛЕ

Концептуализирано е зрителното поле като вместилище, а това, което се вижда, е съдържимото в него. Самият израз „зрително поле“ е естествена метафора, мотивирана от това, че когато гледаме някаква територия, зрителното поле определя границата на това, което виждаме. Ограниченото зрително пространство е ВМЕСТИЛИЩЕ, затова можем да кажем, че човек *вижда опасност* или е *сляп* за нея, *следи за опасност* или *опасността е скрита, невидима* за него. А човекът или друг обект може да е *във/извън* опасност.

2. ОРИЕНТАЦИОННИ МЕТАФОРИ ЗА ОПАСНОСТ

Друг вид метафорични концепти са ориентационните метафори, които организират цяла система от концепти относно друга система. Те са свързани с ориентацията в пространството: ГОРЕ/ДОЛУ, ПРЕДНА/ЗАДНА СТРАНА, ЦЕНТЪР/ПЕРИФЕРИЯ, АКТИВНОСТ/ ПАСИВНОСТ и др. Такива типове пространствени отношения възникват вследствие на това, че на човека е присъщо тяло с определена форма, което взаимодейства с материалния свят. Ориентационните метафори придават на концепта пространствена ориентация. Те не са произволни, а са основани на нашия физически и културен опит.

2.1. ЦЕНТЪР - ПЕРИФЕРИЯ

Тази образна схема свързва пребиваването в центъра с баланс, сигурност и устойчивост, а отдалечеността от центъра с уязвимост, несигурност, заплаха. Тази схема позволява появата на изрази като *намирам се на ръба/ намирам се на ръба на пропастта* ('върша нещо рисковано'), на топа на устата съм ('в неблагоприятно положение, при което трябва да се поеме риска и отговорността за нещо неприятно, опасно или когато трябва да се понесе, изтърпи нещо').

2.2. ГОРЕ-ДОЛУ

Вертикалната ориентационна схема поставя здравето, живота и силата ГОРЕ, а болестта, безсилието и смъртта – ДОЛУ. Физическата основа за тази ориентационна схема е, че сериозните болести заставят човек да лежи. Мъртвият също лежи. Изрази като *опасността расте (нараства)* подчертават метафорично непреодолимостта и силата на опасността, а *подлагам се на опасности* недвусмислено внушава обреченост, уязвимост. *Надвиснала опасност, Дамоклев меч, животът ми виси на косъм, нож ми виси над главата* ('в голяма опасност, в критично състояние съм, намирам се в смъртна опасност'), *между Сцила и Харибда, между чука и наковалнята* ('опасност от две страни'), *облаците се сгъстяват* ('наближаваща опасност') са фразеологизми, които поставят силата на опасността високо над беззащитния човек.

2.3. АКТИВНОСТ – ПАСИВНОСТ

Изрази като *избягвам (избягам) (от) опасността, избавен от опасност, предотвратявам възможността от опасност, отървах се от опасността, защитавам от опасности, спасявам (се) от смъртна опасност, премахвам опасността* насочват към мисълта за силата и героичната способност на човека да се противопостави на опасността, както и възможността да я създаде: *причинявам опасна ситуация.* Пасивността като негативна проява се носи от изрази като: *попадам в*

опасност, намирам се в опасност, очаквам опасност. Тази непространствена ориентация в европейския културен опит показва, че активността се цени повече, от пасивността, за разлика от други култури, в които те са противоположно осмислени.

3. ОНТОЛОГИЧНИ МЕТАФОРИ

Концептуализацията с помощта на пространствените категории има своя граница. Човешкият опит за взаимодействие с физическите обекти и вещества формира друга основа за разбиране, което излиза извън рамките на простата ориентация. Разбирането на нашия опит в термините на обекти и вещества позволява възможността да се позовеш на тях, да ги отнесеш към определени категории, да ги групираш и да определиш тяхното количество – и по този начин да размишляваш за тях. Подобно на това как опитът с пространствената ориентация на човека поражда ориентационните метафори, опитът с взаимодействието с материалните обекти (например с човешкото тяло) създава основа за изключително широко разнообразие на онтологичните метафори. Метафори, при които един концепт е метафорично структуриран в термините на друг концепт, са структурни метафори.

3.1. ОПАСНОСТТА Е АВТОНОМНА СЪЩНОСТ

В тези случаи разглеждането на опасността като автономна същност позволява да се определи нейната сила и интензивност, да се отделят нейни определени страни, да се види в нея причина за нещо, да се действа, като се съобразяваме с нея и да се вярва, че я разбираме. Такива онтологични метафори са необходими за опита за рационалното осмисляне на нашия опит. Опасността може да бъде *нова, стара, излишна, явна, (не)реална, смъртна, потенциална, подобна, обществена, близка, далечна, непосредствена, (не)допустима, назряваща, голяма, малка, незначителна, сериозна, (не)постоянна, пряка, евентуална, истинска, виртуална, двойна, (не)определена.*

ОПАСНОСТТА Е СТИХИЯ (ОГЪН, ВОДА)

Играя си с огъня ('върша опасна, рискова работа'), *между два огъня съм* ('положението ми е крайно тежко, застрашен съм от опасности или от неприятности от две страни, които обикновено са с противоположни интереси или изисквания'), *клатя лодката* ('създавам несигурност, опасност'). Опасността се концептуализира като унищожителна стихия, която побеждава човека.

3.2. ОПАСНОСТТА Е ДВИЖЕЩ СЕ ОБЕКТ

Наблюдават се три начина на концептуализация на опасността:

3.2.1. ПАСНОСТТА СЕ ДВИЖИ, А НИЕ СТОИМ НЕПОДВИЖНО

Благодарение на тази метафора опасността получава ориентация спрямо посоката на движение. Затова опасността придобива ПРЕДНА/ЗАДНА страна като всеки друг движещ се предмет. Така опасността се обръща с „лице“ към човека, тъй като се движи към него и това позволява да се използват изрази като: *задава се опасност, изправен пред опасността, опасността отминава, предшества опасността, възниква опасност, връхлита опасност*. Тази съгласувана метафорична структура е част от ежедневната реч, с която описваме опасността. Тя е толкова привична, че дори не я забелязваме.

3.2.2. ОПАСНОСТТА Е НЕПОДВИЖНА, А НИЕ СЕ ДВИЖИМ

Тази метафора създава изразите: *въвличам в опасност, преминавам през опасности, приближавам опасността, опасността е избегната, натъквам се на опасност, движа се по острието на бръснача* ('върша много опасна работа').

3.2.3. ОПАСНОСТТА СЕ ДВИЖИ И НИЕ СЕ ДВИЖИМ

Представата за движение на човек и опасност прави възможен израза *следвам опасността, изпреварвам опасността*. Движението е относително, но опасността е ориентирана така, че предстоящата опасност е отпред, а отминалата – *зад гърба* ни и дори можем да я *загърбим*.

4. ОПАСНОСТТА Е ЗАГУБА НА КОНТРОЛ/ ОРИЕНТАЦИЯ

Загубен съм, свършен съм, свършено е с мене ('загивам, застрашава ме смърт, застрашава ме опасност') са изрази, които свързват загубата на контрол и ориентация с безсъзнателното, безсилието, слабостта, смъртта по вертикала ГОРЕ/ДОЛУ. ГОРЕ са властта и силата, подчинението на контрола или силата – ДОЛУ. Физическата основа за тази метафора е представата, че победителят в схватката е отгоре.

5. ОПАСНОСТТА Е ОПАСНО ЖИВОТНО/ЗЛО МИТИЧНО СЪЩЕСТВО

Дърпам (не дърпай) дявола/лъва за опашката означава 'излагам се на риск, опасност, сам си докарвам някакво нещастие, беля').

6. ОПАСНОСТТА Е ЧОВЕК/ПРОТИВНИК

Към най-очевидните онтологични метафори са случаите на персонификация, когато материален обект се интерпретира се като човек/противник. Това позволява да се осмисли опитът на взаимодействие с неживите същности в термините на човешката мотивация, характеристиките и дейността на хората или животните. Опасността *наднича, крие се, спотаява се, дебне, заплашва, грози*. Във всеки от тези примери намираме черти, свойствени за човека или животното, за живите същества. Тези онтологични метафори позволяват да се осмисли ставащото в термините на това, което познаваме. Очовечаването на абстрактната категория „опасност“ осигурява такова разбиране, което е самоочевидно за повечето хора.

7. ОПАСНОСТТА ЗАСТРАШАВА ДУШАТА/ТЯЛОТО, КОИТО СА КРЕХЪК, УЯЗВИМ ОБЕКТ

Като на тръни съм ('очаквам опасност') – изразът насочва към усещането за дискомфорт и уязвимост на тялото.

8. ОПАСНОСТТА Е ХАЗАРТНА ИГРА

Играя (си) с огъня, играя на руска рулетка, играя опасна игра ('занимавам се с опасна и рискована работа') са изрази, които малко хора биха определили като метафорични, защото са широко използвани в ежедневния език при съответстващи ситуации.

Метафорите за ОПАСНОСТ я представят като живо същество, което влияе на поведението и физическото състояние на човека, приписват ѝ способност за преместване в пространството. Всяка конкретна метафора може да се осмисли като *вариант* на един по-общ *тип*, много често с универсална природа. Многобройните метафори могат да се оценят като разновидности на една обща когнитивна схема за подобие между двете същности в метафоричния процес, зависещо от специфичните условия на контекста, ситуацията, фоновите знания на колектива. Тяхната функция е да осигурят частично разбиране на един вид опит въз основа на друг вид опит. Ние разбираме себе си като същности, които имат граници, и по този начин възприемаме някои обекти, с които влизаме в пряк контакт.

ИЗПОЛЗВАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Банова М., Димова Ст. 2014: М. Банова, Ст. Димова, Фразеологичен речник на българския език, 2014

Българският национален корпус

Добрева А. 2016: Когнитивен аспект в описанието на концепти за базисни емоции в английския и българския език, Шумен 2016 г.

Лейкоф и Джонсън 1980: Дж. Лакофф, М. Джонсон, Метафоры, которыми мы живем, М.,1980

Лейков 1987: Джордж Лакофф, Женщины, огонь и опасные вещи, М., 1987

От онлайн-източници:

Ивайло Дагнев, Мария Сайкова: Сблъсък на метафорите: Теорията за концептуалната метафора и теорията за сливането в анализа на анатомичните метафори в български и английски, Електронно списание LiterNet, 16.09.2013, № 9 (166) https://liternet.bg/publish5/ivdagnev/metafori.htm, 19.07.20

Данни за автора:

Служебен адрес:
МУ - Варна
Телефон: 0898731062
e-mail: Petya.Raykova@mu-varna.bg

МЕДИЦИНСКИТЕ ЕВФЕМИЗМИ В ЕЛЕКТРОННАТА КОМУНИКАЦИЯ

MEDICAL EUPHEMISMS IN E-COMMUNICATION

Ст. преп. Петър Фотев
Медицински университет - Варна

Abstract: Medical websites have multiplied exponentially over the past several years. And, although in many cases necessary and useful, they often mislead readers with incorrect, tendentious or deceptive information. They should therefore be selected in terms of accuracy of the data submitted and the accessibility of the language used.

The object of the proposed study is some popular health websites, Internet forums and chats.

The subject of the report are the euphemisms used to substitute medical terms with words and phrases that sound more familiar and "more digestible" to the audience, as well as their impact on readers.

20 health and medical information websites have been covered by the study:

ZDRAVEN.BG, VIVATA.BG, PULS.BG, CLINICA.BG, ZDRAVE.TO, FRAMAR.BG, MEDICINE.BG, START.BG, SEXOLOG.BG, etc. Euphemisms were extracted and grouped and the most common ones were analysed in terms of their appropriateness. The research and deductions made in the report are based on the author's direct observations on a survey involving 60 respondents – users of health websites, interviews and personal records. It was concluded that many of the nominations cannot be categorically defined as euphemistic and that the importance of the context affecting the assessment and the role of the referent to which a word or phrase refers must always be taken into account. The acceptable level of manipulation in view of public interest has been identified and specific recommendations have been made. New admissibility criteria for using euphemisms in health websites have also been suggested

Key words: e-communication, euphemisms, medical terms

Настоящият доклад разглежда функционирането на евфемизмите в сферата на електронната комуникация. Акцентира се върху динамичните процеси при употребата на евфемизми на някои думи и изрази, употребявани с повишена рекурентност в електронните платформи. Отчетени са ефектите върху съзнанието и емоционалното състояние на хората, които се интересуват от обща

медицинска информация. Анализирани са данни от информацията, публикувана в следните български здравни сайтове: ZDRAVEN.BG, VIVATA.BG, PULS.BG, CLINICA.BG, ZDRAVE.TO, FRAMAR.BG, MEDICINE.BG, START.BG, SEXOLOG.BG и др. Сайтовете с медицинско съдържание стават все повече и в много случаи подвеждат читателите с невярна или заблуждаваща информация. Поради това те трябва да бъдат селектирани по отношение на достоверността на поднасяните в тях данни и на достъпността на използвания език. Тук са посочени 20 от най-търсените сайтове.

Целта на това лингвистично проучване е:

- Да се изследват евфемизмите от гледна точка на търсеното внушение върху ползвателите на здравни услуги: пациентите.
- Да се дадат примери за подходяща и за неправилна употреба на евфемизми в здравните сайтове.
- Да се даде оценка за коректността на „заменките“ и да се отговори на въпроса дали те не подвеждат реципиентите, скривайки чрез евфемизми риска, сложността и високата цена на определени лечебни техники, процедури и манипулации.

Обект на доклада са сайтове на здравна тематика, форуми в интернет, чатове.

Предмет са евфемизмите, употребявани с цел замяна на медицински термини или обидни и непозволени думи и изрази, звучащи по-познато и „по-смилаемо“ за публиката, както и въздействието им върху читателите.

Евфемизъм е съзнателна замяна на дума или израз, смятан за груб и неприличен, неподходящ за дадена обстановка или ситуация, с друга по-подходяща дума или израз. Например: „Той извървя земния си път” вместо „Той умря”. Или: „Използвах кърпичката си” вместо „Издухах си носа”. Евфемизмът е дума или фраза, заменяща друга, която за читателя или слушателя звучи обидно, раздразнително или обезпокоително. Подобна дефиниция е дадена и в „Кратък речник на литературните и лингвистичните термини”, където евфемизмът е „вид перифраза, при която един израз се заменя с друг, с цел да се смекчи неприятното въздействие” (Личева, Дачева 2006: 15). Въпреки някои нюанси, изследователите не се разминават съществено при определянето на понятието. За целите на нашата разработка под „евфемизъм” разбираме благозвучието на всяка дума или израз, заменящи друга дума или израз, възприемащи се от потребителите на електронната платформа като неприлични,

непристойни, груби и/или неподходящи за онлайн публикация. С известна условност приемаме и дефиницията на Уилямс, според когото евфемизмът е „вид лингвистична приповдигнатост или подобрение, което е специално насочено към намирането на социално-приемливи думи за концепти, за които повечето хора се затрудняват даговорят”(Уилямс1975: 15).

Комуникацията в онлайн платформите на медицински теми е по-особен вид дискурс. Най-често това са диалогични и монологични изказвания на специалисти, представени в писмен вид. Обикновено авторите не са медици или здравни работници, а журналисти или модератори, които поддържат интернет платформите. Те подбират определени здравни теми споредсезона с огледна популярни заболявания, възрастта на читателите и др.фактори. Освен това съществува и още една онлайн комуникация – тази между читателите. Там те са принудени да използват евфемизми, тъй като модераторът има право да изтрие тяхното изказване. Използването на евфемизми в онлайн платформите често е не само въпрос на възпитаниеи такт от страна на компетентния специалист, но и важна част от процеса на онлайн комуникацията между автора и потребителите. За целта на нашето изследване е направена анкета с 60 души, ползватели на здравни сайтове, на възраст между 20 – 60 години. Резултатите от анкетата показват, че 40% от читателите влизат в тези платформи, за да търсят допълнителна информация за лечение на определени заболявания. 30% споделят, че търсят алтернативно лечение с природни средства. Други 30% посочват, че търсят по-достъпна информация от тази, която са получили от своя лекар. На въпроса дали разбират публикуваната информация и дали ги удовлетворява, хората отговарят, че в голяма степен разбират съдържанието (60%), 20% са разочаровани от подбора на лексиката, с която се споделят личните примери. 20% одобряват стила на публикуваните статии. 75% заявяват, че вярват на написаното и то им влияе при вземане на решения, свързани с посещение при лекаря, прием на лекарства, при изпълнение на инструкции. 25% не споделят публикуваните мнения. Ексцерпирани и групирани са евфемизми според тяхната употреба. След това е направен и анализ на най-често употребяваните евфемизми от гледна точка на тяхната коректност.

Прави впечатление, че в сайтовете, където има опция за коментар от страна на читателя, се срещат един по-особен вид евфемизми, а именно евфемизмите табу. Според Мария Жерева съдържанието на този речев акт е заклинание, т.е. волева дума -

действие. Магическата му основа е обусловена от съзнанието за забраната като действие (Жерева, 2013: 57-64). От тези словесни заклинателни формули в онлайн комуникацията за здраве откриваме следните:

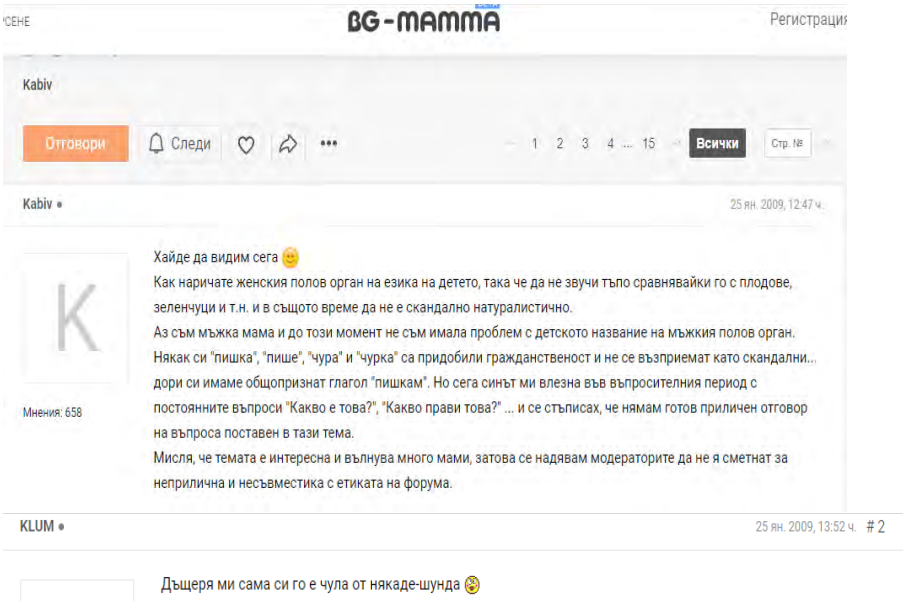
- *Дай Боже*! (В случаи, когато читателят е получил информация за вид плод, билка, чай, които ще помогнат за дадено заболяване или проблем);
- *Не дай Боже!* (При обсъждане на страничен ефект от приема на билки, ползването на мехлем и т. н.);
- *Пепел ти на езика*! (При обсъждането на негативна възможност като резултат от лечението);
- *Помози Бог!* (Вж. Дай Боже!).

Употребата на евфемизмите, като маркери за смекчаване на изразяването, е необходима с оглед на анкетата, проведена от АЕЖ (Асоциация на европейските журналисти). Според резултатите от нея съществува списък на забранените теми и понятия, които не трябва да се появяват на страниците на онлайн статиите. Към този списък принадлежат следните понятия, които се заменят с посочените евфемизми.

Таблица 1. Забранени понятия (според АЕЖ)

Забранено понятие/тема	**Евфемизъм**	**Онлайн платформа**
Чукане	Полов акт	Zdrave.to
Гъз	Седалище, дупе	Zdraven.bg
Мърла	Нечистоплътна жена	Plus.bg
Дърт	Достойно остаряващ	Vivata.bg
Пишка	Мъжки полов орган	Clinica.bg

Посочените примери в таблица 1 показват две лексеми с обидни конотации (мърла, дърт) и може да се приеме, че тези думи са табуирани в публичното онлайн общуване. При думите *гъз, чукане и пишка* не можем да говорим за табу, а за темите табу, в които се появяват. Те са забранени. *Порно, секс, рогоносец* - тези думи са стилистично неутрални, но се употребяват при табуираната тема за секса и затова се оценяват като забранени.



Фиг. 1. Родители търсяг евфемизъм за половите органи на децата

Таблица 2. Нежелателни думи за публична онлайн употреба (според АЕЖ)

Нежелателни думи/тема	**Евфемизъм**	**Онлайн платформа**
Цици	Бюст	Zdrave.to
Натопорчил	Възбуден	Zdraven.bg
Шунда	Женски полов орган	BG-Mamma
Шкембак	Отпуснат корем	Clinica.bg
Кръшка	Изневерява	Vivata.bg

Наблюденията показват, че към нежелателните думи спадат по-често части на тялото: *цици, топки, шунда* и др. В текстовете, публикувани на страниците на здравните сайтове, този вид нежелателни думи се избягват с помощта на евфемизмите, посочени в таблица 2. В коментарите на читателите (като автори) се наблюдава употребата на нежелателни думи (Фиг. 1).

Таблица 3. Обидни думи при публична онлайн употреба (според АЕЖ)

Обидни думи/тема	**Евфемизъм**	**Онлайн платформа**
Педераст	Хомосексуалист	Zdrave.to
Шишко	Закръглен човек	Zdraven.bg
Женкар	Дон Жуан/прелъстител	Plus.bg
Изрод	Човек с извратен морал	Clinica.bg
Рогоносец	Човек, на когото изневеряват	Vivata.bg

Забелязва се, че употребата на обидните думи в онлайн пространството се използва с цел манипулация или създаване на мнение или поведение за дадена личност.

Изводите, които можем да направим след проучването на здравните сайтове, са следните:

- Използването на евфемизми е внимателно обмислено с цел да се задържи аудитория на различна възраст и с различно образование. Така се удовлетворяват по-голям брой предразсъдъци, стереотипи, културни и религиозни нива.
- Голяма част от номинациите в онлайн публикациите в сайтовете за здраве не могат да се определят категорично като ортоевфемистични и евфемистични. Това се определя от контекста на изказването, който влияе върху оценката на използваните дума или израз.

В заключение следва да отбележим, че в здравните сайтове използването на евфемизми все повече се налага и разширява. Те са чудесно и доказано средство за заобикаляне и непряко назоваване на болести, манипулации, тежки клинични състояния, физически и ментални нарушения и др.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Ефтимова, А. (2016)*Двойственият език вмедиите:езикътна политическата коректностvs езика наомразата. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на научната степен „доктор на науките“,* София: 2016. Жерева, М. (2013) Евфемистичната функция на фразеологизмите в българския език

http://acta.bibl.u-szeged.hu/32750/1/dissert_slav_linguistica_030_057-064.pdf (13.07.2020)

Личева, А., Дачева, Г. (2006) *Кратък речник на литературните и лингвистичните термини.* https://bglog.net/Literatura/5067 (20.04.2020)

Радева, В. (2017) Българска лексикология и лексикография, София: 2017.

Резанова, А. (2008) *Дисфемия в английском семантические механизмы и прагматические функции. Автореферат,* Санкт-Петербург: 2008.

Речник на чуждите думи в българския език. София: Наука и изкуство, 1970.

Wiliams, J. M. (1975) Origins of the English language: *A Social and Linguistic History.* New York: Free Press, 1975. http://www.aej-bulgaria.org/bul/p.php?post=6114&c=328 (13.07.2020)

Данни за автора:

Служебен адрес:
Медицински университет
„Проф. д-р П. Стоянов“ – Варна,
9002, ул. „М. Дринов“ 55,
Катедра по славянски езици и комуникации
Телефон: 0889238401
E-mail: peter_fotev@abv.bg

ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧЕН КОНТЕКСТ

ПАНДЕМИЯТА И ДИГИТАЛИЗАЦИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО ВЪВ ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА – ШАНСОВЕ В КРИЗАТА

THE PANDEMIC AND HIGHER EDUCATION DIGITALIZATION – BETTER CHANCES IN TIMES OF CRISIS

Проф. Иван Мерджанов, д.п.
Медицински университет – Варна

Abstract: The crisis with the closed schools and universities forced everyone to look for alternative teaching methods. However, our review of the technological means used to conduct the learning process during the times of crisis explicates an array of tools applied without a didactic concept. The process of formation of digital competence usually precedes the real transition from analogous to digital education, but as per the index of basic digital skills in the EU countries statistics Bulgaria occupies the penultimate place. The analysis of the teaching forms applied in higher education institutions indicates the following three options - offline, online and online face-to-face training through Zoom, Skype, and Blackboard Collaborate Ultra (at Medical University – Varna). Forced to transfer to the virtual world and to use its tools for communication and learning, the instructors discovered and applied new didactic approaches and methods that proved to be more effective and efficient than the traditional ones, as exemplified in the present paper.The preparation and conduct of such seminars presupposed more efforts and input in the management of educational resources and media, but provided for the active participation of all students and the diversification of all learning channels - text, audio, video, individual and group work, etc. At the same time, this toolkit brought the learning process closer to the standard way of communication and assimilation of information by students, built greater confidence and the feeling that the trainees managed their way of learning by combining the various possibilities of the virtual world. Our initial observations following the first virtual semester are indicative of the fact that certain lectures and seminars could successfully and continuously be performed online for an effective learning process, as well as most of the self-study tasks that involve online solutions with active student participation. All used applications will not only fully contribute to a more flexible use of the available premises and the students-instructors' time, but will also improve the quality of training, and the students' satisfaction with the educational process.

Key words: digital competence; pandemic; e-learning; communication; didactic.

Въведение

Принудителното отлагане на всички предвидени форуми в периода от март до юни 2020 г. и невъзможността за планиране с хоризонт поголям от две седмици ни даде възможност да направим първи опити за обобщения на натрупания опит от проведеното неприсъствено обучение във висшите училища, което обхвана почти целия летен семестър. Като глобална криза тази безпрецедентна пандемична ситуация се разви в три основни направления – сковаването на глобалната икономика предизвика огромни (макар и все още неизчислени) икономически загуби за едни и печалби за други, страхът и изолацията промениха психиката и поведението на хората, а новите обстоятелства създадоха шансове за пробиви и ускорено развитие в различни сектори, които дотогава – по една или друга причина – бяха неглижирани. Това се отнася в най-голяма степен за образованието, което, за разлика от други области на обществения и културен живот, не спря, а продължи своята работа в дистанционен[18] формат с помощта на „новите“ (за някои) информационни технологии. Бяха направени, разбира се, опити за концерти, театрални постановки или оперни спектакли в дигитална форма, но – като изключим демонстрацията на висок дух и на способността на човека да оцелява при всякакви обстоятелства – резултатите не са особено обнадеждаващи. Човек може да седи на дивана в дневната и да гледа всякакви филми, спектакли или концерти, да слуша музика с великолепно качество, а дори и да учи ефективно, но това не може да замени личния досег със създадените от обществото в течение на хилядолетия – нека ги наречем – институции на духа. Те задоволяват две насъщни потребности на зрителя, слушателя или учещия – съпреживяване и ритуалност, които дигиталните технологии и интернет пространството не могат да предложат. За разлика от гледането на филми, които остават в паметта не повече от 15 минути след края, човек отива на театър и опера не защото иска да разбере как ще се разплете сюжетът, а за да се наслади на целия ритуал – от подбора на подходящо облекло, през влизането в залата, обсъждането с познати и приятели по време на антрактите, угасването на светлините и ритуалното очакване до взаимодействието с актьорите или певците на сцената, чувството на съпреживяване, което не ти дава да забравиш това събитие. Същото се отнася и за

[18] Терминът „дистанционен“ се използва в случая като обобщение и ще бъде дискутиран по-късно в текста

образованието – университетът е не просто сграда, а чувство, усещане за съвместност и съобщност на съмишленици в знанието, т.е. не просто обучение, а процес на взаимодействие на знанията и емоциите (Kerres 2018). Така че хората ще се върнат неизбежно към тези институции на духа каквато и криза да ги връхлети. Ето защо този текст е опит да се открият рационалните, иновативните подходи и техники в приложението на дигиталните технологии, които да обогатят и допълнят процеса на обучение, а не да го заменят.

1. Изходните позиции преди кризата

Преди избухването на пандемията от COVID19 и последвалото въвеждане на извънредно положение със задължителна социална изолация и в частност с прекратяване на присъственото обучение почти всички висши училища разполагаха с една или друга учебна платформа (LMS) - Moodle, Blackboard, Ilias и др., чрез която предоставяха допълнителни учебни ресурси на студентите или осъществяваха дистанционна форма на обучение по различни специалности като част от дигитализацията на обучението. Основната характеристика на този вид електронно взаимодействие е, че то протича изцяло offline и игнорира богатия инструментариум за online комуникация и учене. Това се отнася и за МУ-Варна, където въпреки плановите и извънредни обучения на преподавателите, малка част от тях използваха повече от 10% от наличните функционалности на системата, и то предимно възможностите за предоставяне на учебни ресурси (лекции в ppt или PDF формат, рядко в аудио или видеозапис) и електронно изпитване. Много преподаватели не считаха за необходимо да се възползват от инструментариума на учебната платформа (в МУ-Варна това е Blackboard) въпреки провежданите обучения, лесните за ползване инструменти и натиска от страна на студентите. В национален мащаб се констатира сериозен дефицит по отношение на дидактиката на академичното преподаване и изпитване, включително и в областта на електронното обучение (Европейския проект BGTITHE – „Иновативни инструменти за подобряване уменията на преподавателите във висшите училища за повишаване на качеството на висшето образование в България“), дължащ се на неглижирането на дидактическата и методическата подготовка на преподавателите по специалните дисциплини (инженери, лекари, химици и пр.). Тези проблеми не могат да се компенсират от новите технологии и техническата обезпеченост, защото преподавателят не е наясно как да ги използва дидактически правилно за постигане на

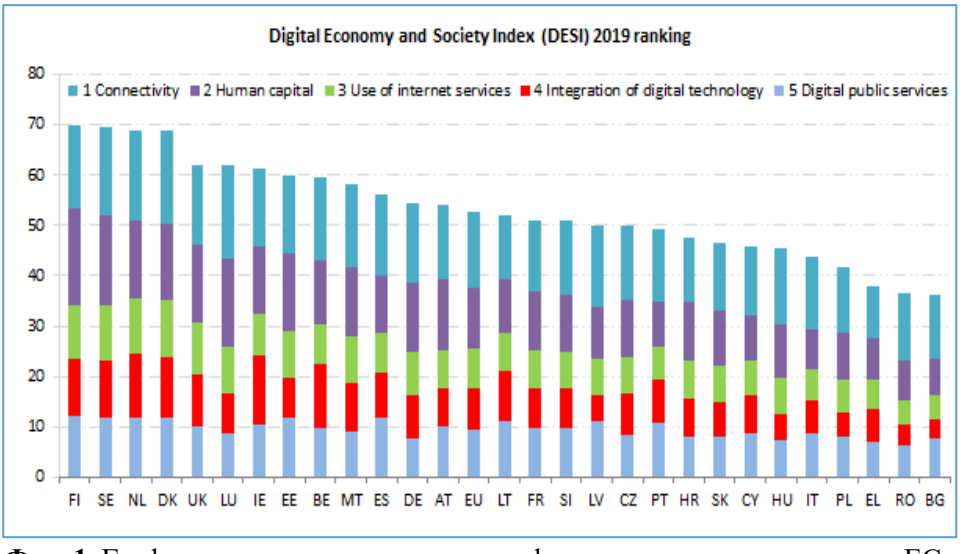
образователните цели. А за постигане на образователни или учебни цели е необходимо знание за това какво представляват, как се формулират и какви методи се прилагат при тяхното осъществяване. В този смисъл изходната ситуация има хаотичен характер и само от активната работа на всички зависи да се направят правилните изводи, да се открият рационалните елементи и да се предложат ефективни решения.

2. Форми на обучение по време на кризата

Кризата и затворените училища и университети принуди всички да търсят алтернативни методи на преподаване, а много преподаватели откриха за първи път електронната форма на комуникация и виртуалния свят. Както отбелязва Амуджиева, разработването на електронни ресурси "е резултат от синергичното действие на необходимост, подходящи условия и вдъхновение" (Амуджиева 2018, 96), като в случая за вдъхновение послужи коварният вирус. Твърденията обаче за извършен дигитален скок в образователната сфера са преувеличени, а ако може да се говори за скок, то той е по-скоро хаотичен. Кратък преглед на използваните технологични средства за провеждане на учебен процес показва огромен набор от инструменти без дидактическа концепция - форуми, лекции през Facebook, Moodle, видеоконференции през Zoom или Classroom, използване на електронна поща и други. Самото понятие „дигитализация" във всички свои аспекти представлява процес на преход, трансформация – от мисленето и компетенциите на обикновения човек до възможностите и креативния потенциал на цялото общество. Третата - дигитална - революция в комуникацията прави средствата за свързване, за достъп до знания и образование практически достъпни за всеки. За да се извърши преход от аналогово към дигитално образование е необходимо обаче преди всичко формиране на дигитална компетентност, в което България според Индекса за навлизането на цифровите технологии в икономиката и обществото DESI през 2019г.[19] България се нарежда на последното място сред европейските страни. Страната ни е значително под средния резултат в измерението „Човешки капитал", като цялостното равнище на уменията в областта на цифровите технологии е сред най-ниските в ЕС. Едва 11 % от хората притежават умения над основните,

[19] https://ec.europa.eu/digital-single-market/desi

което представлява по-малко от една трета от средната стойност за ЕС (Проект на стратегия…МОН 2020).



Фиг. 1. Графика, показваща индекса на цифровите умения по държави в ЕС за 2019 г

Дигиталната компетентност има комплексен характер и според разработената от ЕС рамка включва **пет основни области** (компетенции) – информационна грамотност (търсене, оценка, управление на информацията), комуникация и сътрудничество (споделяне, сътрудничество, нетикет[20] и др.), умения за създаване на дигитално съдържание (създаване, авторски права, програмиране), безопасност (лични данни, здраве и околна среда) и решаване на проблеми (идентифициране/решаване на технически проблеми, творчество и др.) **(**Vuorikari R. et al 2016). Ето защо, когато говорим днес за дигитализация, следва да се разбира едно първично ниво, при което всеки пробва това, с което разполага, и смята, че като използва Skype или Zoom и може да "качи" лекциите си онлайн без каквато и да е дидактическа концепция, е постигнал електронно взаимодействие със студентите. Другата често повтаряна мантра е "дистанционно обучение", макар в началото чиновниците да питаха каква е разликата между отдалечено и дистанционно обучение. Като се изключат телевизионните уроци за началното и средно училище, преподаването във висшите училища (там където е имало такова) може да се раздели

[20] Норми за етично поведение и общуване на хората в Интернет

на два сегмента - **офлайн** (отложено във времето и с пространствено разделение на преподаватели и студенти) с използване на форуми, задания с прикачване на файлове и др. и **онлайн** (разделени пространствено, но не и времево) с чатове, интерактивни задачи, самостоятелно учене и др., а не би следвало да се обозначава като дистанционно по смисъла на Наредбата за държавните изисквания за организиране на ДФО, защото същата предвижда комбинация от присъствени и неприсъствени периоди, като съгласно чл. 11, ал 2 от Наредбата присъствените периоди не могат да надвишават 30% от аудиторната заетост. Понеже в МУ-Варна учебните занятия (лекции и упражнения) се провеждаха по график, т.е. присъствено, може да дефинираме този нов начин на обучение като **онлайн-присъствено**. Използва се инструментът Blackboard Collaborate Ultra (виртуална класна стая) като студентите присъстват на занятията виртуално, а преподавателят, влизайки във виртуалната стая, вижда имената на присъстващите студенти, води лекция или упражнение, споделя файлове и учебни материали, може да задава въпроси, а присъстващите отговарят както устно, така и в писмен вид в чата. Във всеки един момент преподавателят може да изиска от студентите да включат микрофоните и камерите за визуална идентификация. При липса на такъв инструментариум може с подобни функции, но с по-малка степен на сигурност и защита да се използват Skype, Zoom и др.



Фиг. 2. Blackboard Collaborate Ultra (виртуална класна стая)

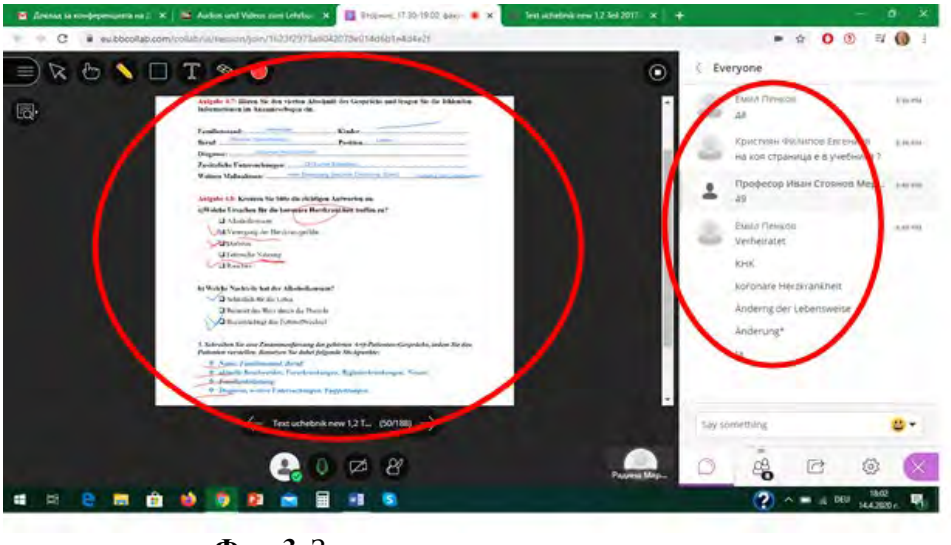
3. Творческите подходи в дигиталното преподаване

Преминаването към онлайн-присъствена форма на обучение в МУ-Варна се осъществи от първия ден на извънредното положение, а благодарение на създадената и усъвършенствана електронна инфраструктура на университета учебният процес протече стриктно по графика за летния семестър и то във всички дисциплини, които позволяват това. Провеждаха се лекции и упражнения в реално време, като студентите участваха по-активно, отколкото при традиционните присъствени форми, защото преподаването се изкачи до техния познат свят на електронни устройства и приложения и се адаптира към тях, а не се налага те да се адаптират към него. Преподаватели и студенти вече заговориха на един език, което имаше положителни последици както за едните, така и за другите. Принудени да работят във виртуалния свят и да използват неговите инструменти за комуникация и обучение, **преподавателите** започнаха да откриват и прилагат нови дидактически подходи и похвати, които се оказват по-ефективни и резултатни от традиционните. Важното в случая е не да се стремим да пресъздадем или да копираме методите на присъственото обучение във виртуален формат, а да ги усъвършенстваме и подобрим като използваме възможностите на електронните инструменти. Тук ще разгледаме два примера за приложение на виртуалната класна стая, развили се в хода на учебния процес и доказали своята ефективност.
Взаимодействието на преподавател и студенти може да се осъществява в няколко нива, като някои могат - за разлика от традиционните форми - да функционират едновременно:

- използване на бяла дъска успоредно с чат - отговорите на студентите се пренасят от чата върху бялата дъска; позволява едновременна активност на всички студенти;
- споделяне на файл от преподавателя и дискусия в чата или коментари на студентите директно върху файла (текст, цветни линии и др.); преподавателя следи едновременно всички коментари и предложения и ги коментира;
- студентите споделят свой файл с текст или презентация и представят в пленум своите разсъждения по темата, последвано от коментари или корекции на останалите в групата;
- при лекция през определени интервали може да се задават кратки въпроси за разбирането на материала и да се провери разбирането му (pooling);
- при обучението по чужд език могат да се развиват всички умения - слушане, четене, говорене и писане;

- занятието може да се записва от преподавателя и от студентите, което улеснява ученето.

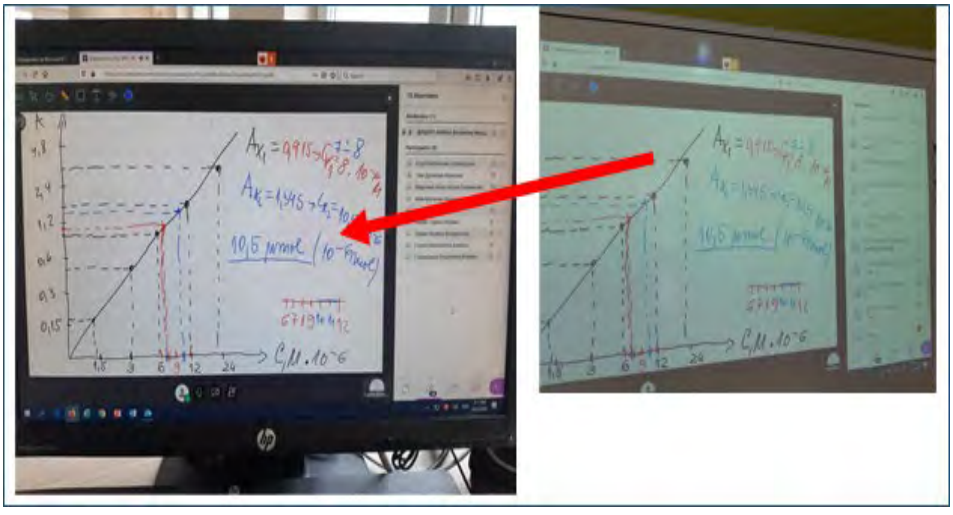
Подготовката и провеждането на такова занятие изисква повече усилия за управление на учебните ресурси и медии, но осигурява активно участие на всички студенти и диверсификация на каналите за усвояване на учебния материал - текст, аудио, видео, самостоятелна и групова работа и т.н.



Фиг. 3. Занятие във виртуална класна стая

Пример за креативно използване на технологиите за усъвършенстване на преподаването в дистанционен режим е интегриране на интерактивна дъска във виртуалната класна стая. Самата стая разполага с бяла дъска, но свързването на интерактивната дъска позволява максимално комбиниране на възможностите на двата инструмента:

- позволява онагледяване на преподавания материал;
- коментарите на студентите се получават в чата и могат да бъдат коментирани;
- записаното на интерактивната дъска може да се допълва от студентите;
- изображението може да се съхрани във всеки един момент и да се използва по-късно отново.



Фиг. 4. Интегриране на интерактивна дъска

Работата с виртуалния инструментариум доближава ученето до обичайния начин на комуникация и усвояване на информация от студентите и същевременно им дава по-голяма увереност в работата и усещането, че те управляват начина си на учене, комбинирайки различните възможности на виртуалния свят. По този начин обучението протича както групово, така и индивидуално, което трудно се осъществява при традиционните методи на преподаване.

Какво научихме – първи изводи

Провеждането на онлайн-присъственото обучение показа, че дигиталната компетентност както на преподавателите, така и на студентите, е най-важното условие за дигитализация на висшето образование - знанието за това какво можеш да използваш и как да го използваш за постигане на максимален учебен ефект. Досега електронните платформи и курсове бяха предназначени само за самостоятелно учене и изпитване в контролирана среда. Вече можем да говорим за онлайн-присъствено обучение като възможност за висшите училища и извън периода на изолация, тъй като „технологиите помагат да правим по-добре неща, които така или иначе вече правим“ (Панова, 2016, EPALE):

- лекциите биха могли да минат частично или изцяло в онлайн формат, което ще осигури по-голяма посещаемост, активно взаимодействие между преподавател и студенти и по-ефективно усвояване на учебното съдържание;

- според спецификата на отделните упражнения могат да се предвидят онлайн занятия, когато се предполага използването на видеофайлове и допълнителни материали и линкове;
- голяма част от задачите за самоподготовка също предполагат онлайн решения с презентации, разработки и прикачени файлове;
- съществуващият софтуер за сигурност на изпитите позволява провеждането на междинни и дори семестриални изпити от къщи.

Всички тези приложения ще доведат не само до по-пълноценно и гъвкаво използване на наличната материална база и времето на студентите и преподавателите, но и ще издигне на по-високо ниво качеството на обучение и удовлетвореността на обучаваните от предлагания образователен продукт. Има и дисциплини с ограничено използване на електронни форми, особено в областта на регулираните професии, които са изключително с практическа насоченост и където дигиталният формат може да отговори само частично на нуждите на обучението и следва да се търсят специфични решения, например симулатори.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Kerres, Michael (2018). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, Ausgabe 02-18 (Berufliches) Lernen in digitalen Zeiten

Mager, R. F. (1965): Lernziele und programmierter Unterricht: Weinheim: Beltz

Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. (2016) DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model

Амуджиева Н. (2018) Разработване на концепция за упражнения по латински език и медицинска терминология в интернет-базирана учебна среда. Втора Варненска конференция по електронно обучение и управление на знанието. МУ-Варна, стр. 95-101

Панова, Р. (2016). Дигитална грамотност. https://ec.europa.eu/epale/bg/node/25320

Проект на стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2020-2030 година, МОН, София 2020.

Данни за автора:

Служебен адрес:	Медицински университет – Варна, ул. „Марин Дринов“ 55, 9002 Варна
Телефон:	677 123
E-mail:	merdjanov@mu-varna.bg

ПОЛЕМИКАТА ЗА САМОСТОЯТЕЛНОТО УЧЕНЕ: ДОПИРАТЕЛНИ И РАЗДЕЛИТЕЛНИ ЛИНИИ МЕЖДУ ЕСТЕСТВЕНИЯ И ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ

THE SELF-LEARNING CONTROVERSY: SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN NATURAL AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Д-р Айля Илиязова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”

Abstract: Self-learning, as a sign of intellectual human activity, is one of the starting points in both analyzing the process of human learning and in focusing on the problem of computer programming. When referring to the creation of artificial intelligence, similar to the natural human intellect, the term intelligent behavior is understood as the interaction between a system and the environment, which enables the formation of knowledge, as well as the ability to reason and act purposefully. Learning is carried out in a social context by interacting with other individuals - directly or through the media. This implies the creation of a stimulating learning environment in which the individual comes into direct contact with events or phenomena that cause changes in his cognitive patterns. One goal is to adapt these mental models to new experiences. According to researchers in the field of machine learning and artificial intelligence, machines should be able to act and react as humans, provided that they have enough information about the world. However, unlike intelligent machines, it is important for people to realize the need for new information since knowledge alone may not be a sufficient condition for intelligent behavior.

Key words: trained machines, learning models, artificial neural networks, natural intelligence, social interactions

През 1956 г. на конференция в колежа „Дартмут” (т. нар. Дартмутска конференция) е публикувана хипотеза, станала известна като „Хипотезата от Дартмут”, според която всеки аспект на самообучението или който и да е друг признак на интелигентността, може да се опише достатъчно подробно и толкова прецизно, че да бъде симулиран от машина.

Симулацията според американския изследовател Марвин Мински е ситуация, при която една система копира поведението на друга. Мински дефинира понятието *учене* като обобщаващ израз за всички процеси, които водят до продължителна промяна на нашите умове (Минский, 2018:128). Въпроси, които неминуемо биха

възникнали в процеса на програмиране на интелигентни машини, са: Дали това *копиране* на поведение ще доведе до продължителни изменения в зададените параметри на интелигентната машина? Възможно ли е да се създаде самообучаваща се машина изцяло по човешки образец? Ако една интелигентна система репликира всички ключови аспекти на човешкия интелект, дали тогава тази система ще има съзнание?

Към такъв подход, разбира се, би трябвало да се подходи с голяма доза критичност, тъй като в действителност самообучаващите се машини са в състояние за кратък интервал от време да обработват, анализират и оценяват информация, но изкуственият интелект не би следвало да е точно копие на естествения, а само негов продукт, интелигентен инструмент, който с параметрите си да успява да направи онова, което хората сами не могат. Учените, които се надпреварват в областта на машинното самообучение, както и в тази на дълбоките невронни мрежи, са убедени, че изкуственият интелект е всичко, което не е било постигнато досега.

Понятията *интелект* и *интелигентно поведение* в тази работа се дефинират и използват в контекста на проблема за самостоятелното учене. Като *интелигентно поведение* се разглежда взаимодействието между система и среда, за което е характерно възможността да се знае, да се разсъждава логично и да се действа целенасочено. Като *интелигентна система* в научните дебати се разглежда всяка система, която „винаги е поставена в социална среда", като пример за такава система е и човекът (Unseld, 1990:10). Обкръжаващата среда изпълнява определени функции, две от които играят ключова роля в концепцията на настоящото изложение: ориентировъчната и информативната функция.

Всяка интелигентна система е в състояние да наблюдава обкръжаващата я среда, да я изследва и с това „ […] количествено и качествено да разширява знанието си" (Unseld, 1990:10).[21] Наличието на такава социална среда, както и взаимодействието между система и среда създават нужната основа за по-нататъшно развитие на интелекта. Тук обаче изследователите конкретизират, че става дума за учебна среда, ориентирана към цел/и и създадена в учебни ситуации, които предявяват определени претенции в когнитивен план към реагиращата интелигентна система (Messner&Blum, 2006:5).

Ако хипотетично се приеме, че такава среда не съществува, системата не би могла да разчита на следните опции:

[21] Превод мой, А. И.

- получаване на (актуална) информация
- ориентиране спрямо различни признаци на средата
- коригиране на поведението чрез обратна връзка (feedback), като корекцията ще доведе до оптимизиране на налични характеристики и параметри на системата.

Липсата на оптимизация на системата би означавала липса на промени в нея, което води и до заключението, че отсъствието на среда води до невъзможност да се осъществи *процес на учене.*

Ученето при хората се осъществява в социален контекст при взаимодействие с други индивиди, което предполага стимулираща учебна среда, в която отделният индивид влиза в непосредствен досег със събития или явления, които предизвикват промени в когнитивните му модели. Основна цел е приспособяване на менталните модели към новия опит.

В областта на еволюционната роботика също се използват подходи, целящи успешно натрупване на нови умения при обучаваните роботи чрез социално взаимодействие с човешки учители, и използване на механизми като активно учене, зреене, синергия на движението и имитация.

Концепциите за възникване на ново знание при хората и при интелигентните машини са били обект на противоречиви научно-изследователски анализи на представители на различни научни центрове и школи, някои от които ще бъдат накратко представени в тази работа с една единствена цел: очертаване на сходните и различните аспекти на проблематиката за самостоятелното учене при хората и при обучаваните интелигентни машини.

Изследвания в областта на психологията дефинират ученето като процес на относително стабилни промени в поведението. Човешката дейност е функция на интелекта, който се опитва от общия поток на преживяното да създаде относително траен свят.

В основата на своята *теория на знанието* професорът по когнитивна психология Ернст фон Глазерсфелд разглежда два постулата: „ […] Теорията на знанието може да се ограничи до две формули. Първо, знанието, което всеки от нас овладява през живота си, не може да се вземе наготово от другите, а трябва да се конструира. Второ, знанието е инструмент на приспособяването – а не огледало на реалността, т.е. на света, какъвто би бил без нас”[22] (Glasersfeld, 2005:1).

[22] Разговор на Ернст фон Глазерсфелд с журналиста Робърт Шчепел, в science.ORF.at, превод мой, А. И.

За Алън Нюел, един от пионерите в областта на ИИ, процес на учене се осъществява само тогава, когато всяка стъпка в играта носи със себе си някаква информация. Това е възможно чрез разделяне на задачата на малки фрагменти. Успехът се измерва чрез достигане на целите: ако целта е достигната, това води до фиксиране на междинните цели, водещи до крайната цел, в противен случай те се изтриват от системата (Минский, 2018:133).

В отделни изследователски проучвания понятието *самостоятелност в процеса на учене* е разглеждано, респ. дефинирано през различни призми, в зависимост от това къде е позиционирано в общата научна парадигма и какви възгледи на изследователя подкрепя. Сред най-активно употребяваните термини са: *самообучение, самостоятелно обучение, учене без надзор, учене без външен контрол, саморегулирано обучение* и *независимо учене*.

Обучението без външен надзор при обучаваните интелигентни системи изисква способност да се идентифицират модели в зависимост от постъпващата информация на входа на системата. Това умение да се откриват модели и структури в поток информация е ценно и при обучение на хора. Изследователите на изкуствения интелект /ИИ/ са насочили вниманието си върху две основни технологии: тази на невронните мрежи и на дълбокото учене (Шчибак, 2019:5).

Невронните мрежи могат да се самообучават и да се учат от опита. Самообучението се разглежда като основен аспект в профила на ИИ (Шчибак, 2019:2), то е една от основните дейности, върху които се фокусира програмирането на компютрите.

Към специфичните особености на процеса на учене се отнася от една страна фактът, че някои части на разума се учат от успехите, като се запомня нещо вследствие на успешно приложени методи. Други части от него обаче залагат на запомняне на знание чрез грешки, чрез запомняне на обстоятелствата, при които определени методи не са били правилно използвани. При учене въз основа на успех е важно това *как* ние мислим, докато ученето посредством неуспехи води до *продуктивна* мисъл (Шчибак, 2019:4).

Хората се учат по-често от успехите си, отколкото от провалите си, въпреки това обаче „положителното" учене е процес, водещ до малки стъпки, а не до желаните големи скокове в развитието. Важна стъпка по пътя към постижения, базирани върху интелектуална дейност, е не самото усвояване на умения, а спецификата на подхода, който е насочен към това, да се използва това, което *вече* се знае.

Това, което *вече* се знае, което вече е *преживяно*, е в основата на развитието ни, „ […] не фактите, а историите ни тласкат напред,

карат ни да си наострим сетивата и остават трайно в паметта ни" (Spitzer, 2007:453). За разлика от естествения интелект, изкуственият има нужда само от *постъпваща* информация, която да използва при интелигентен анализ на данните.

Концепцията за самостоятелно учене при хората се базира на изискването за оптимизиране на определени дейности, високо ниво на автономност при планиране на процеса на учене, както и наличието на относително гъста мрежа от междуличностни отношения. Изследвания показват необходимостта самообучаващият се да бъде включен в мрежата от междуличностни контакти, тъй като това е предпоставка креативността на човешкия интелект и способността му да разсъждава и преценява да се разгърнат в процеса на търсене на решения (Böhle, 2004:48).

При обобщеното представяне на ролята на интерперсоналните отношения при самоорганизираното учене може да се изясни и критерият *качество на общуването*. В едно от изследванията си за намесата на обучаващия в процеса на самостоятелно учене Юрген Зайфрид и Кристина Клюбер се аргументират, че с помощта на този критерий се измерва „ценностното отношение на обучаващия към обучаваните по време на намесата, респ. вмешателството му в процеса на учене" (Seifried&Klüber, 2006:157).

Други теории насочват вниманието към самостоятелното обучение като един от градивните елементи на „училището на самодейността", което може да се определи и като „училище на самоорганизираното учене." (Herrmann, 2006:12). За Улрих Херман, професор по педагогика в Тюбингенския университет, човешкият мозък е устроен да учи самостоятелно: „[м]озъкът „казва": аз правя и мога и въздействам върху нещо и научавам, че мога и още повече – само ако ме оставят да го направя" (Herrmann, 2006:12).

Тази идея предполага самообучаващите се да се справят самостоятелно със задачите, като стигнат сами до знанието, необходимо за разрешаване на съответна проблемна ситуация. Необходимо условие е те сами да установят най-оптималния подход за работа. В резултат на този алгоритъм на работа се овладява знание само тогава, когато това знание е важно за учещите се, както и по начин, от който те се нуждаят в даден момент.

Като акцентува върху активното разгръщане, респ. използване на интелектуалния потенциал, настоящата работа се фокусира и върху най-съществените *различия* при самообучение в областта на ИИ и в тази на човешкия интелект.

Таблица 1. Разлики при самообучение между изкуствен и естествен интелект

Интелигентни машини, базирани върху ИИ	**Човекът като интелигентна система**
1. ИИ учи от примери и данни, които може да обобщи след приключване на обучението.	1. Обобщения се правят въз основа на сложността на включения ситуативен контекст.
2. Способност да се идентифицират модели и структури в зависимост от постъпващата информация на входа на системата.	2. Разпознаване на структурата на задачата, вникване на съдържанието ú и разкриване на логически връзки и зависимости.
3. Точна симулация на работата на мозъка, т.е. на нервната система на човека.	3. Процесите на учене не се ограничават само върху процесите в мозъка. Комплексното познание възниква в културния контекст.
4. Анализът на данни и създаването на модели са възможни вследствие на имитиране/копиране.	4. Създаване на индивидуална атмосфера, която стимулира креативното развитие на индивида.
5. Протича процес на решаване на проблем/и.	5. Възниква любопитство по отношение на решения и решаване на проблеми.
6. Обучението на машини изисква множество повторения.	6. Хората много често научават дадена информация, след като са били подложени само веднъж на нейното влияние.
7. Множеството повторения са вследствие на заложения в работата принцип на действие.	7. При хората постоянството не е характерно за всички в еднаква степен, което е причина и за невъобразимо голямо разнообразие.
8.Учене чрез опит: разпознаване на общи признаци в информационния поток.	8. Опитът се основава не само на разпознаване и откриване на модели, а до голяма степен и на (съ)преживяването и на тълкуването му.
9. Реакция в процеса на обучение според присъствието или отсъствието на общи характеристики в данните.	9. Реакцията е с цел използване на наученото в нови ситуации.
10. Машините не реагират на обратна връзка.	10. Хората реагират (емоционално) на обратна връзка.
11. Не е нужна нагласа за учене: ИИ се програмира, за да се самообучава.	11. Необходима е нагласа за учене, мотивация, вяра в собствения потенциал и убеденост в успеха.
12. Нужно е планиране на процеса.	12. Уменията да се разпределя и организира времето, както и да се използва информацията, са признаци за компетентност.
13. Протича процес, който цели създаване на универсален модел,	13. Протича процес, който цели създаване на неповторим модел, налице

липсва собствена зона за развитие на отделната интелигентна система.	са собствена зона и отделен образователен път.
14. Целенасочено действие в зависимост от зададения алгоритъм.	14. Критично обследване на начини на поведение, на процеси, в зависимост от поставените изисквания.
15. Обучение на принципа *проба – грешка*.	15. Учене чрез *осъзнаване*.
16. Прецизно определяне на всяка стъпка от алгоритъма за обучение.	16. Включени са предположения, интуиция и чувства в процеса на самостоятелно учене.
17. ИИ не се самооценява, не дава преценка за себе си.	17. За хората е характерна саморефлексия.
18. Липсва емоционална връзка между обучавана машина и обучаващ.	18. Уникални активиращи и деактивиращи емоции, които могат да повлияят върху готовността на обучавания да прояви усилие при учене.

Изводи и перспективи

Самостоятелното учене при хората изисква реализиране на когнитивни и креативни процеси, докато при интелигентните системи то води до ефективност.

Изкуственият интелект, колкото и ефективен да е, трябва да си остане само *инструмент*, който сам по себе си е безпомощен, ако не бъде използван от естествения интелект. Даниел Денет, директор на Центъра за когнитивни изследвания към университета Тафтса в САЩ /Tafts University/, е на мнение, че „ [н]а нас не са ни нужни изкуствени съзнателни агенти […] На нас са ни нужни интелектуални инструменти. Инструментите нямат право и не трябва да изпитват чувства, които могат да бъдат засегнати”[23] (Dennett, 2019:1). От друга страна, машината не може да бъде отговорна за свои решения. Отговорност могат и трябва да носят само хората.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Böhle,F., Pfeiffer, S.,Sevsay-Tegethoff, N. (2004). *Die Bewältigung des Unplanbaren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Messner, R., Blum, W., (2006). *Selbständiges Lernen im Fachunterricht*. Kasseler Forschergruppe. Empirische Bildungsforschung. Kassel: Kassel university press

Minsky, M. (1986). *The Society of Mind*. New York: Simon and Schuster

[23]Превод мой, А. И.

Seifried, J., Klüber, C. (2006**).** *Lehrerinterventionen beim selbstorganisierten Lernen*. Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 153-164. - https://www.researchgate.net/publication/30015876_Lehrerinterventionen_beim_selbstorganisierten_Lernen/link/53edd14a0cf26b9b7dc62145/download

Spitzer, M. (2007). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag (heute: Springer Vieweg, Wiesbaden)

Unseld, S. (1990). *Künstliche Intelligenz und Simulation in der Unternehmung*. Wissensbasierte Systeme im Dienste des Managements. Stuttgart: B.G. Teubner

ОНЛАЙН ИЗТОЧНИЦИ

Минский, Марвин (2018) *Сообщество разума*. Retrieved from https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?trials=1&art=20599739&user=648404037&file=47853900&cover=%2Fpub%2Fc%2Fcover%2F20599739.jpg&baseurl=%2Fpub%2Ft%2F20599739.&uuid=63a30499-5af2-11e6-bb59-0cc47a1952f2) (05.02.2020)

Шчибак, Петя (2019) *Изкуственият интелект. Дълбоката промяна на бизнеса*. http://mvuiel.bg/wp-content/uploads/2019/06/%D0%98%D0%B7%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F%D1%82-%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82.pdf (30.01.2020)

Dennett, D. C. (02.10. 2019). *Will AI Achieve Consciousness? Wrong Question*. Retrieved from https://www.wired.com/story/will-ai-achieve-consciousness-wrong-question/ (26.01.2020)

Glasersfeld, E. v. (13.5. 2005). *Die Wirklichkeit als Konstruktion*. Retrieved from https://sciencev1.orf.at/news/135507.html (28.01.2020)

Herrmann, U. (25.07. 2006). *Gehirngerechtes Lenen und Lehren.* Retrieved from http://www.gehirn-und-geist.de/sixcms/media.php/370/Leseprobe.212374.pdf (31.01.2020)

Данни за автора:
Гл. ас. д-р Айля Илиязова
Катедра „Германистика”,
Факултет по хуманитарни науки
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”
e-mail: a.iliyazova@shu.bg

ОНЛАЙН ОБЩУВАНЕТО ПО ЗДРАВНИ ТЕМИ МЕЖДУ НЕСПЕЦИАЛИСТИ

ONLAIN COMMUNICATION ON MEDICAL TOPICS BETWEEN NON-SPECIALISTS

Ст. преп. Даниела Миткова Танчева
Медицински университет - Варна

Abstract: The subjects of the present scientific report are the thematic, linguistic and communicative aspects of online communication of health topics between non-specialists. The subjects of the research are popular Facebook groups, forums and sites like Bg - Mama, Mom's cures, Herbal recipes, Drugs from Turkey, Recipes and advice from ancient healers, etc. The main purposes of the suggested research are to observe and describe the linguistic features of this kind of communication, to consider and systematize the topics of communication between non-specialists in medicine and to observe genre forms and linguistic features of the texts. The emphasis is on the ways to make a request, ask a question, look for and give advice.

Key words: KOK, medical topics, non-specialist

Целта на изследването е да се опишат някои лингвистични аспекти на общуването по здравни теми в интернет форума *Bg-Mamma* и популярни фейсбук групи. От това следват следните задачи:

1. Да се разгледат същността на КОК и жанровите форми на текстовете на здравни теми.
2. Да се анализират компонентите на комуникативната ситуация, възникване и функциониране на текстовете в онлайн пространството.
3. Да се потърсят сходствата между устното общуване и комуникацията в интернет.
4. Да се търсят причините за повишена активност на виртуалното общуване по здравни теми. Мотивация на потребителите.

Обекти на настоящото изследване - сайтът *Bg-Mamma*, фейсбук групите – *Мамини лекове, Мултидисциплинарен подход срещу онкологични и имунологични заболявания, Билкови рецепти, Лекарства в Турция, Рецепти и съвети на древни лечители*.

Методът на работа е дескриптивен – събиране на данни, наблюдение и анализ.

Грета Дерменджиева първа говори за КОК (компютърно опосредствана комуникация) в „Увод в компютърно опосредстваната комуникация”, 2001 г. Л. Кирова приема този термин и в книгата си „Компютърните технологии и българският език“, 2007 г. прави анализ на интернет общуването и коментира спецификата на жанровете – чат, форум и електронна статия. Тя прави характеристика на виртуалното общуване в един по-ранен етап, където комуникацията се осъществява от „геймъри, компютърджии и чатъри‘‘, а по-късно изследва и модела на общуване в социалните мрежи *(Виртуалните общности и компютърно опосредстваната комуникация днес*). Б. Тодорова през 2015 г. представя своето изследване върху интернет общуването в дискусионния форум *Bg* - Mamma.

Ще използвам наложеното вече в науката понятие КОК или *интернет комуникация*. КОК реформира всички сфери на общуване, бързо популяризира абстрактни научни факти и често за тях се говори в мрежата с езика на разговорното общуване. Обратно на това, алтернативни методи за лечение и бабините рецепти могат да се възприемат като утвърдена медицинска практика, доказана от личния опит на много от потребителите на интернет информация.

Различните комуникативни ситуации задават жанровата специфика на текстовете в науката (Тодорова, 2015: 22) говори за:

1. *Синхронни и асинхронни жанрове на КОК* според това дали комуникацията съвпада по време или се разминава. Все по-често асинхронните се превръщат в синхронни поради постоянното присъствие на потребителите в интернет и светкавично бързите известия на коментарите. Дискусиите по здравни теми могат да протичат дълго време, асинхронно, в продължителност дори до няколко години, те са отворени и при интерес могат да се активират. Много от темите, актуални за потребителите на здравна информация, продължават да са актуални години наред, информацията остарява по-бавно. Някои от комуникативните ситуации протичат бързо и синхронно като чат. Повтарящите се ситуации често са по-кратки като време, могат да протичат едновременно или неедновременно.

2. *Монологични и диалогични* – по този критерий КОК по здравни теми предлага монологични и диалогични текстове. Има информативни текстове по медицински теми, без възможности да се коментират в съответния блог или сайт, но голяма част от тях само на пръв поглед са монологични, защото предизвикват дискусии в други групи. Фокусът на внимание в тази статия е върху преките дискусии за здраве.

3. *Центрирани около човека или фокусирани по определена тема* – КОК в обхвата на „говоренето“ за здраве се фокусират върху темите, значими за потребителите, а не върху участниците в комуникацията.

4. *Лични и публични* – да говори човек за собственото си здраве с непознати не е никак лесно, от друга страна има интимни теми, които се дискутират в интернет среда, без това да е проблем за повечето от участниците в комуникативния акт. Някои коментиращи предпочитат решението „ще ви пиша на лични“, а не рядко се среща уточнението „питам за един приятел“.

Кирова приема деленето на: 1. Жанрове за междуличностна комуникация: e-mail, ICQ, прайвит чат; 2. Групови жанрове: чат, форум (дискусионна група, нюзгрупа, бюлетин борд - BBS); 3. Масови жанрове: електронно публикуване (статия, книга и пр.). Според това делене дискусиите по здравни теми се отнасят към груповите жанрове и към т.нар. „миксирани жанрови форми“ (Кирова. 2007).

Особености на общуването по здравни теми в интернет. Виртуална болница с реални болни

Компонентите на комуникативната ситуация и тяхното отношение към възникването и функционирането на текста са: „участници в общуването, код, канал за връзка, място, време и предмет“ (Добрева, Савова, 1994:41, 51). КОК на здравни теми включва различен брой участници, най-често темата се задава от един потребител, дискусията се отправя към друг или много други. Нагласата е да се създаде интерес у повече хора и така да се събере по-голям обем информация с цел обективност, а повечето споделен опит, създава усещане за надеждност. Общуването обичайно е асинхронно, но може да премине и в синхронно (видим или скрит чат). Комуникативният процес често започва с въпрос, който се разгръща в разговор и се надгражда текстово във времето в хипертекст. След направените наблюдения се вижда, че участниците са предимно жени (неспециалисти), които коментират лични здравословни проблеми или на свои близки. Женският пол се слави с своята чувствителност и съпричастност. Разговорите между непознати често започват със *Здравейте!*, допълнени от неформални обръщения: *момичета, съфорумки, приятели, мамчета, мила, миличка, група*, обръщение по име, това създава атмосфера на близост и доверие. Във форума членовете присъстват обичайно с никнейм (има известна анонимност), а във фейсбук групите с имената от профилите си. Участниците в комуникативния акт най-общо ще наречем *потребители на здравна*

информация – някои от тях търсят, а други споделят опит и знания, според ситуацията адресат и адресант могат да сменят ролите си, да влизат в съавторство на общия текст. Резултатът е непрекъснат обмен на информация. Има и членове, които само четат, без да коментират - пасивни потребители, които не участват в обмена на здравна информация, членуват в групите за всеки случай, при нужда да потърсят информация.

Различен е социалният статус на потребителите – от нисък до висок, както и социалните роли – майка, дъщеря (син), съпруга, сестра, приятел, ситуативна роля (условно казано „лекар“ и „пациент“, които могат да си разменят ролите), различна е и степента на езикова култура. Анализът на съобщенията показва, че у много потребители битува схващането, че лекарствата са вредни, а природното лечение не може да навреди, а често е и по-евтино. Сред участниците в дискусиите има по-компетентни (напр. майките на деца с хронични болести или увреждания) и такива, които за първи път се сблъскват с проблем или заболяване и нямат никаква информация. За някои прочетеното във форума и групите със здравна тематика е достоверно, лесно се доверяват на непрофесионален съвет, ако е базиран на личния опит. Други потребители са умерено резервирани (биха съгласували информацията с лекаря си), трети намират тези дискусии за опасни за човешкото здраве (но все пак доброволно участват в тях).

Напр.: *Администе, не е лошо да ограничите и постовете, с питане за лечение на заболявания! Това не е група за консултации, има ди лекари за това! Безумни въпроси и съвети се дават!*

- *Правилно, но понякога е добре да чуеш мнение.*
- *Правилно! За това има лекари, в кой век живеем?!*



- *Знам, че ще се смеете. И аз се смях. В нашата клиника дойде пациент със скилидка чесън в лявото ухо, стискайки стрък целина в дясната ръка. Така се прави при болки в десен зъб. Справка - вестник „Трета възраст“(Лекарства в Турция, 18.06.2020 г.).*

Често коментиращите споделят противоположни мнения, може да се стигне и до вербален конфликт по темата, съпроводен с критика към грамотността на някои от потребителите. Но все пак хората, когато говорят за здраве, са много по-толерантни едни към други. Събират се в тези микрообщности, за да търсят и споделят информация, в това пространство с пълна сила важи поговорката „Не питай старило, а патило“. Мотивацията им е различна – нерешен дългогодишен здравословен проблем, търсене на алтернативен метод, разочарование от лекарското съсловие, липса на комуникация с лекар/достъп до

лекар, търсене на съпричастност, съвет, емоционална подкрепа от хора с подобни проблеми, опит да се избегне инвазивно лечение и т.н. и най-общо казано желанието да си помогнат сами.

Важен компонент на всяка комуникация е мястото – за да анализираме здравната тематика на КОК, ще разгледаме виртуалното пространство на форума „на майките“ и някои фейсбук групи. „Говоренето“ чрез писане в мрежата задава своите собствени критерии и тенденции. Онлайн формите на езиков дискурс съчетават разговорното устно общуване и правилата на писмената реч, които комбинират техните специфики в различна степен и представляват хибрид на езиковите особености. Дискусията за здраве може да е неформална, но може да има претенцията за научна дискусия между неспециалисти (Тодорова, 2016). Не малко потребители използват медицинска терминология *(При ниски триглицериди и висок HDL, LDL може да е всякакъв и това не е повод за притеснение. Твоите са високи, трябва да са под 1. Общия също е без значение като цяло. Много ми е интересно как се хващат за висок холестерол, а твоя даже е в референциите, а на висок инсулин не обръщат внимание. Не специално твоя лекар, ама щом се е закачил за холестерола, значи не е особено в крак с нАуката и си повтаря каквото са го учили в университета. – Bg-Mamma).* Потребителите могат да се позовават на научни източници или на публични препоръки на Световната здравна организация (*Само по гръб... Такива са препоръките на Американската педиатрична асоциация след направено изследване, което показва връзка между синдрома на внезапната детска смърт и бебенцата, които са оставяни да спят настрани или по коремче – Bg-Mamma*).

Основното предназначение на това уеб пространство е да бъде център за бърза помощ, домашен лекарски кабинет, в който се прави разпит на болния, преглед, назначават се изследвания, разчитат се резултати от изследвания, поставят се диагнози от неспециалисти, предлагат се рецепти, съвети и т.н., а също и място за емоционална помощ и подкрепа. Групите имат по-малко членове в сравнение с *Bg-Mamma* между 40 – 100 000, много от тях членуват в повече от една група. Постовете там са по-кратки от тези във форума (1–2 изречения), обикновено структурирани като въпроси, не рядко към тях има снимка, за да се визуализира проблемът. *Bg-Mamma* съществува почти две десетилетия и от гледна точка на това информацията там е голяма по обем, структурирана е в раздели. Предимствата на групите е по-лесният достъп и по-бързата комуникация чрез известията на фейсбук, опростена структура. Форумът *Bg-Mamma* и разглежданите групи разполагат с търсачки, обозначени с лупа и по ключови думи всеки би

могъл да открие информация, която го интересува. Прави впечатление, че хората задават повтарящи и подробно дискутирани въпроси. Непрекъснатите напомняния в коментарите да се използват търсачките потвърждават факта, че по-лесно и бързо е питането, отколкото самостоятелното търсене на информация (в *Bg- Mamma* излизат над 120 теми за базедова болест, а в групата *Рецепти и съвети на древни лечители* – над 30 за хемороиди, 25 за косопад). Големият обем в един момент се превръща в проблем за потребителите.

Дискусиите във фейсбук групите приличат на чат, за час могат да се съберат стотици коментари. Речта е „разговорна - непринуденост (неофициалност на общуването), неподготвеност (спонтанност), персоналност (непосредствено участие на комуникантите в общуването), силна опора на ситуацията, както и зависимост от контекста, която при чат-разговора е огромна“ (Кирова, 2004). Отговорите са бързи и кратки. Животът на дискусията обичайно е по-кратък от този във форума, където може да продължи с години. Разговорът не може да се смята за финализиран, остава на изчакване и винаги може да бъде активиран отново при интерес от друг потребител – диалог без край. Има потребители, които се включват в дискусията след година-две, за да направят запитване за резултатите от дадено лечение.

Доброто структуриране на форума *Bg-Mamma* улеснява отразяването на голям брой аспекти от предметната област *Здраве,* разбира се коментарите на потребителите задават още множество аспекти. Форумът е разделен на категории и във всяка има множество теми, ограничени до обем от 50 страници, а микротемите в тях могат да са много различни. Има участници, които прекарват много време в това онлайн пространство и виртуално или реално се познават. За да имат пълен достъп до темите потребителите трябва да са регистрирани, могат да следят и известията по темата. В категорията *ЗДРАВЕ* се откриват следните теми – *Здравословни проблеми и профилактика* (43741 теми, 27265 участници), *Детско здраве* (2802 теми, 3813 участници), *Деца с хронични заболявания и увреждания* (3544 теми,1921 участници), *Алтернативна медицина* (3630 теми, 8547 участници), *Очно здраве и красота* (863 теми, 2724 участници), *Стоматология* (1995 теми, 40013 участници), *Здравни заведения и специалисти* (17777 теми, 19272 участници), *Консултации с психотерапевт* (518 теми, 1728 участници). Тъй като това все пак е форум на „мамчетата“, като отделна категория е обособена *Бременност и раждане* и нейните подтеми, свързани със здравето на

бебето и майката (над 30 000 теми и над 4 000 000 отговори). Темата *Здравни заведения и специалисти* регистрира най-голям интерес в категорията *ЗДРАВЕ* с най-голям брой теми и участници. Форумът датира от 2002 г. и днес, осемнадесет години по-късно, той представя една богата палитра от комуникативни ситуации.

Микротемите в *Bg-Mamma* са голям брой и трудно подлежат на описание, тяхното многообразие се обуславя от здравословни проблеми от всякакъв вид и казусите, които са възникнали в резултат на това.

1. Микротеми, които назовават популярен здравословен проблем, напр.: *Цистит, Херпес, Хемороиди, Синузит,* и т.н., по-редки заболявания – *Някой знае ли какво е синдром на Пелгер Хюит, Муковисцидоза, Синдром на Калман и* др., тежки онкологични заболявания (*Борба с рака –физическо оцеляване и духовно преодоляване – 58*), хронични болести (*Диабет тип 1- трябва ли да се тревожа, Идиопатична интракраниална хипертония, Базедова болест).*

2. Втората група са свързани с търсене на лекар, лечение, болница, специализирано изследване, коментар на резултати - *Не пропускайте година без цитонамазка, Разчитане на изследвания от очен лекар, Изследване за Рейно*, *Резултати от микробилогия, Бял списък на лекарите, Черен списък на лекарите, Добър гинеколог във Варна, Операции на коляно, Смяна на става, къде?, Къде правят безкръвни операции на жлъчка?* и др.

3. Микротеми, свързани с продукти на фармацевтичната индустрия – лекарства, добавки, медицински изделия – *Шуслеровите соли, полезни ли са?, Алергия от антибиотик, Избор на пробиотик, Антидепресанти, Стягащ колан след секцио, Ковид 19 - предпазване – маски, дезинфектанти и други*.

4. Алтернативните методи на лечение, продукти – *Цветолечение – капки на Бах, Тибетска кефирена гъба, Класическа хомеопатия, Фитотерапия, Рейки, Хипнотерапия, Акупунктура, Иглотерапия, Ирисова диагностика* и др.

5. Цена на медицински услуга и продукти – *Прегнил-колко струва?, Къде на видеозон и колко струва?, Раждане без здравни осигуровки, Тест за алергия – колко струва?, Цитонамазката поема ли се от Здравната каса?, НЗОК и бременните*. На всички е ясно, че здравето струва пари. Стойността на медицинските услуги и лекарства вълнува потребителите и цената често се засяга във формулирането на самите теми, в постовете и коментарите.

Сред микротемите се отличават и такива, при които са реализирани успешни опити за ритмизиране: *Хипохондрички, сладки шматки, тормозят доктори с неравностойни схватки, Февруарските бебоци, малки сладки жабоци, Ако дискова херния имаш ти, на купон с нас бъди.* Игровият характер на заглавията създава настроение, въпреки сериозността на коментираната тема *ЗДРАВЕ.* С експресивен характер са и други заглавия, напр.: *Гъбички! Писна ми…почвам да се лекувам сама, Съфорумки с намален слух, да се запознаем, За леля Фло как идва по-бързо на гости (*леля Фло е менструацията – бел. е моя*), Ей, писна ми вече от този фъркащ нос, Аман от ,,компетентни" лекари, Трето зърно- що е то?, Проблем с мъжката ни гордост, Да поплача- ох тези бели гъбки – зъбки, Тези от здравната каса са големи дърводелци, , Расте ни рог, Хипократовата клетва или важното е бизнесът да върви, Докога с гъкчетата? (*оргиване при бебетата след хранене – бел. е моя*), Ядене на стъкло??? Аква сорс треволяци* и др. Потребителите имат възможността да се позабавляват на въпроси като тези*: Малко глупав въпрос, но... Има ли някаква опасност, когато зъболекарят работи с машинка, когато има гръмотевици?, Как безобидно да отлепя лейкопласт? Дали ще има ефект, ако сложа на детето верижката на кучето срещу кърлежи?* Няма важни и маловажни теми, за автора на темата проблемът винаги е сериозен.

Според особеностите на тематично-смисловата структура и комуникативната функция на текстовете (Добрева, Савова, 2000:116) обособяват следните видове: *повествование (наративни текстове), описание, аргументация, апелация.* В КОК по здравни теми се използват различен тип съобщения – повествователни (пациент претърпял хирургическа интервенция в болница споделя събитията в последователност), описателни (описание на лекар, болнична обстановка, части на тялото, симптоматика, описание и снимка, която да илюстрира здравословен проблем), аргументативни (дискусии за и против ваксини, антибиотици, операции и т.н.) и апелативни (молба, зов за помощ, търсене на мнение, информация, препоръка). Анализираните текстове на здравна тематика често имат хибриден характер.

Според функционално-смисловата си натовареност най-често срещани са апелативните текстове и такива от смесен тип (комбинация от различните типове). Ще ги наричам още ,,изходни", защото се надграждат чрез отговорите на останалите потребители и на самия автор и многократно се надвишава първоначалната им текстова граница. Те подканват към речева реакция. Обемните параметри са

различни – но все пак тези текстове се отличават с краткост - средно от 1-100 думи, конструирани от реплика-стимул и множество реплики реакции или редуване на стимули и реакции (Добрева, Савова, 1994:147).

1. Реплика-стимул – въпросно-отговорните единства задават конкретната тема чрез *репликата-въпрос* (стимул), която създава очакване за комуникация с друг потребител, който е имал този здравословен проблем или знае нещо за него. Репликата може да е **въпрос, подбуда, съобщение, твърдение, молба** и т.н.). Най-често в здравните форми се използва въпрос, следват коментарите на потребителите и понякога уточняващи въпроси от страна на питащия или негови отговори. Предпочитан от потребителите е въпросът: *Някой знае ли…?*

Търсенето на лечение може да е конкретно назовано (лекар, лекарство, болница и т. н). Може да се търси **препоръка, идея, помощ, информация, съвет, отзив** или най-общо - търси се **нещо.**

- *Здр много ви моля да ми кажете **лек** за венци и за зъби* (*Мамини лекове,* 8.04.2020 г.).
- *Здравейте може ли мехлем за цирей под мишницата (Мамини лекове,* 5.04*).*
- *Здравейте, бихте ли **препоръчали** нещо ефективно при разширени вени? Благодаря*. (*Билки и рецепти,*10.04.2020 г.).
- *Някой възпалявал ли е става на челюстта? Всичко започна преди повече от 50 дни. Пробвах антибиотик и силно противовъзпалително по идея на личния, но само за момента малко ме облекчи. Болката най-вече при хранене е непоносима. Не съм се хранила от сноши поради тази причина. А отделно лекувам гангрена на зъб от същата страна. Някакви **идеи?*** (*Мамини лекове,* 10.04.2020 г.).
- *Здравейте, моля за **ПОМОЩ**. Днес получих внезапна много силна болка в дясно точно под ребрата. Отидох в спешното, гледаха ме на ехограф… Казаха, че евентуално сутринта ще ми направят компютърна томография. Въпросът ми е към тези, които са имали такъв проблем. Как ви откриха камъка и какви бяха симптомите? Благодаря. (Рецепти и съвети на древни лечители, 18.06.2020 г.).*
- *Здравейте! Някой може ли да сподели **информация** за скъсан минискус? (Рецепти и съвети на древни лечители, 9.06.2020 г.).*
- *Може ли някой да ми даде **съвет** за хронична почти две годишна кашлица с изкарване*

на миниатюрни храчки-ходих на лекар-дробовете са чисти, лекувах гъбички, бактерия, и понеже имам синузит сега твърдят ,че може да е от него. (Лекарства в Турция, 12.05.2020 г.).

- *Здравейте някой използвал ли е масло от кимион? Моля за **отзиви** (Лекарства в Турция, 5.02.2020 г.).*

- *Здравейте, група! Имам една гореща молба към вас. Става въпрос за инжекции, които се слагат по време на бременност. Тук, в България са изчерпани. Може ли някой да ми помогне да разбера има ли ги в Турция и как се казват. В коментар ще кача снимка. Благодаря предварително на отзовалите се.* (*Лекарства в Турция, 30.10.2019 г.).*
- *Знаете ли* ***нещо*** *за облекчаване на сърбеж,* ***Нещо*** *за главоболие.* ***Нещо*** *за стомашна болка? (Мамини лекове,* 8.06.2020 г.).

Съобщенията също могат да бъдат стимули в комуникацията по здравни теми – 1. Споделяне и благодарност към членове на форума или групата, към лекари и екипи. Следват множество коментари на потребителите в знак на благопожелание; 2. Съобщаване за здравословен проблем и с оглед на комуникативната ситуация потребителят очаква коментари.

- *Здравейте приятели! Искам да споделя с вас резултатите от лечението на майка ми, която е с доброкачествен карценом на черен дроб и с киста на бъбрека. Днес бяхме на ехограф и се оказа, че и двете образувания са намалили размера си. До сега е правила само един курс на лечение. Огромни благодарности на Айдън Мустафов за насоките и знанията, които споделя безвъзмездно с нас. (Мултидисциплинарен подход срещу онкологични и имунологични заболявания*, 17.10.2018 г.).
- *Благодаря на екипа на Многопрофилна болница „Св. Анна“ – гр. Варна (Bg – Matma,* 22.11.2017 г.).
- *Дъщеря ми е с тревожност, има стягане в челото и слепоочията. Не иска да отиде на лекар, защото се страхува от рак, Завишени еритроцити 250 при норма 5. Притесняват ме изследванията (Рецепти и съвети на древни лечители,* 18.06.2020 г.).

2. Репликите реакция – са най-общо съобщенията (коментарите) на потребителите - тук може да говорим за **отговор, мнение, отзив, съвет, потвърждаване/отричане, емоционална реакция, одобрение/неодобрение, рецепта, молитва**, **благопожелание** и т.н. Те могат и да се съчетават.

Напр.: Кажете нещо изпитано за здравословно отслабване? (Мамини лекове – 18.06.2020 г.) За два часа въпросът има над 200 коментара, макар че темата е често повтаряща се в много групи и форуми, но все пак коментаторите са отзивчиви, понякога и хумористично настроени.

- *Спорт, тежка физическа работа и малко храна* – **отговор, мнение**
- *Глад, майка!* – **емоционална реакция и потвърждаване**.
- *Никакъв глад!* – **емоционална оценка и отричане.**
- *Ядове и немотия,* 😀

- *Прочетете книгата на Лидия Ковачева, с този режим отслабнах 25кг.* – **мнение, отзив, одобрение, съвет.**
- *И аз ще препоръчам режимът на Атанас Узунов* – **одобрение, препоръка**.
- *Правих я, но ефектът е йо-йо. Нищо не помага!* – **отричане.**
- *Желая успех* - **благопожелание**.

В коментарите към поста се дават координатите на диетолог, рекламират се продукти за отслабване, книги, други фейсбук групи, популярни диети, споделят се лични резултати за свалени килограми или резултати на близки, има добронамерени шеги и такива, които прекрачват границата.

Хората са склонни да споделят и тежки здравословни проблеми в групите със здравна тематика:

Напр.: Някой тук да е преборил рак на бял дроб и мозъчни метастази? Търся и се моля за надежда... (Мултидисциплинарен подход срещу онкологични и имунологични заболявания, 4.02.2019 *г., 394 коментара).*

Коментаторите препоръчват конвенционално и алтернативно лечение - лъчетерапия,

рецепта и схема за билково лечение, книги, Герсон терапия, биорезенонас, таргетна терапия, имунотерапия, координати на лекари в страната и в чужбина, баячки, билкари и т.н. Някои от коментарите са подкрепящи и оптимистични, други отричат възможността за лечение:

- *Не, няма ако, искате това да чуете. Никой диагностициран с рак на белите дробове не е преживявал дълго. Тъжно, но факт; ...знам, че бял дроб не се възстановява.*

❤️ 🙏

Анализът на текстовете от КОК на здравни теми доказва, че все повече хора искат да повишат своята медицинска компетентност и по една или друга причина това им се налага. В „глобалното село“ се коментира всичко и тъй като здравето на човека трябва да се поддържа непрекъснато, темата е постоянно актуална. Процесът на постигане на здраве зависи от еволюцията на знанието, лекарската грижа и персоналната грижа за себе си. В днешните условия на глобализация и непрекъснато обогатяване на уеб пространството все повече хора използват интернет с цел намиране на информация на здравни теми. Болният търси лечение, а здравият превенция.

Настоящата работа очертава следните насоки за бъдещи анализи: портрет на потребителя на здравна интернет информация

(пол, възраст, социално положение, реч), „мъжкото и женско“ говорене, специфика на „говоренето“ (писане) за коронавирус, диабет, рак, хипертония и др. или езикът на болестта, езикът на пациента и на вече оздравелия, реклама и манипулация във форумите за здраве и т.н.

Бързият достъп до здравна информация в интернет често кара потребителя да проучва симптоматиката на заболяването си, а и нерядко да си поставя сам диагноза, да си назначава лечение, влизайки в ролята на лекар. Информацията в мрежата е често полезна, но може да бъде подвеждаща и опасна, ако не бъде съгласувана с медицинско лице. Със сигурност лекарите не знаят всичко, но се оказва, че *мамите* „знаят“. Дали медицинската практика печели или губи от това? Можем да попитаме в *Bg-Mamma.*

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Дерменджиева, Грета (2001), *Увод в компютърно-опосредстваната комуникация*. София: УИ "Св. Кл. Охридски", 2001.

Добрева, Елка, Савова, Ивелина (1994). *Проблеми на изграждане на текста*, Шумен, 1994

Добрева, Елка, Савова, Ивелина (2000). *Текстолингвистика*, Шумен, 2000

Кирова, Людмила, *Електронният форум като жанр на компютърно опосредстваната информация*, https://liternet.bg/publish3/lkirova/e-forum.htm// 1.06.2020 г.

Кирова, Людмила. *Виртуалните общности и компютърно опосредстваната комуникация днес. Социалните мрежи,* http://rhetoric.bg/A Peer Reviewed Scientific Journal – ISSN 1314-4464 /1.06.2020 г.

Кирова, Людмила (2007). „*Компютърните технологии и българският език”,* 2007

Кирова, Людмила (2004). *Особености на чат-разговора.* В: Проблеми на българската разговорна реч. Т. VI. В. Търново, Ун. издателсгво “Св. св. “Кирил и Методий”, 2004, с. 113–123.; LiterNet, 12.07.2001. <http://www.liternet.bg/publish3/lkirova/chat.htm> 1.06.01.2020 г.

Тодорова. Биляна (2015). *Лингвистични аспекти на компютърно опосредстваната комуникация*, 2015

Тодорова, Биляна (2016). *Непрофесионалните научни дискусии в компютърно опосредстваната комуникация*/ https://www.researchgate.net/publication/313032966/ 1.06.2020 г.

Тодорова, Биляна (2016). *Жанрови форми на компютърно опосредстваната информаци*я, 2016/ https://www.researchgate.net/publication/1.06.2020 г.

Данни за автора:
Ст. преп. Даниела Танчева
„Катедра по славянски езици и комуникации“,
ДЧЕОКС
Медицински университет – Варна
daniela_tancheva@abv.bg

СИНХРОННОТО ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД – ВЪЗМОЖНОСТИ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, РЕШЕНИЯ

ONLINE SYNCHRONOUS INSTRUCTION IN BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE – OPPORTUNITIES, CHALLENGES, SOLUTIONS

Евдокия Скочева, д.ф.
Медицински университет – Варна

Abstract: This report aims to summarize our experience and assessment of the specifics of online teaching. The object of research is the process of learning Bulgarian as a foreign language - general and specialized, and the subject of research is the effectiveness of its entirely online synchronous version. The scientific method we use is the participant observation. Our experience and the relevant conclusions from the observation are based on a total of 65 online classes and exams conducted by us with 70 foreign students in the first, second and third year in the period March 23 - June 3, 2020. The learning environment used in our teaching and research work is Blackboard Collaborate Ultra accepted as a norm in distance learning at MU-Varna. Our assessment of the quality of synchronous online classes is based on the analysis of the following indicators: realization of the models and principles adopted by us for foreign language acquisition; provision of the teaching process with all necessary tools for its successful function; feedback from trainees - verbal and visual; the level of control of students' work by the teacher. The expected results are to initiate discussions and ideas for conversion of face-to-face activities into equally rich online instruction.

Key words: synchronous, online, instruction, effectiveness, opportunities

Синхронното дистанционно езиково обучение започва развитието си от 90-те години на 20. век с първите свързани в мрежа персонални компютри и телефони за „онлайн разпространение на информация и дистанционно трениране на умения" (Тотков 2010:27). От тогава насам технологичният напредък добавя нови и нови функционалности към онлайн образователните среди, така че в максимална степен те да репликират във виртуалното пространство класическата учебна зала. В този смисъл като ангажирани в сфера на обществения живот, пряко засегната от безпрецедентната необходимост от физическа изолация в условията на пандемия, имаме големия късмет, че днешните технологии ни позволяват ученето и преподаването да не зависят от затворените врати на университетските

сгради и с известна адаптация да продължат нормалния си ритъм в дистанционен формат.

Целта на настоящия доклад е да се систематизират и оценят възможностите на синхронната електронна среда за осигуряване на качествен обучителен процес. Обект на изследване е обучението по български език като чужд – общ и специализиран, а предмет на изследване са спецификите на неговата изцяло онлайн версия.

Постигането на поставената цел е свързано с решаването на следните задачи:

- да се провери степента на реализация на възприетите от нас модели и принципи на чуждоезиковото усвояване;
- да се анализира обезпечаването на преподавателския процес с всички необходими инструменти за успешното му протичане;
- да се снемат характеристиките на получаваната от преподавателя обратна връзка– вербална и визуална;
- да се открояят възможностите за проследяване, подпомагане и коригиране дейността на студентите от страна на преподавателя.

Използваният от нас научен метод е прякото наблюдение с участие, известно още като изследователско преподаване (Шопов 2014:85). Опитът ни и съответните изводи от направеното наблюдение се базират на проведените от нас общо 65 онлайн занятия и изпити със 70 чуждестранни студенти в първи, втори и трети курс англоезично обучение в периода 23. март – 3. юни 2020 година. Използваната в преподавателската и научноизследователската ни дейност учебна среда *Блекборд колаборейт ултра* е платформа за видеоконференция, възприета като норма в дистанционното обучение в МУ-Варна.

Очакваните резултати са на базата на споделения опит и наблюдения да се дискутират и предприемат стратегически мерки за трайно имплементиране на синхронното онлайн обучение в традиционното.

Работата ни със синхронното онлайн обучение по български език като чужд показва, че наравно с традиционното то притежава всички необходими условия и възможности за успешно и балансирано съчетаване на принципите на трите педагогически модела, застъпени в нашата теоретична рамка на преподаване - *бихейвиоризъм, когнитивизъм, конструктивизъм*. Тъй като те се отнасят към три различни етапа в прогресията на обучаваните към усъвършенстване на езиковите им знания и умения, както и към различните стилове на учене, от особена важност е преподавателят да разполага с набор от средства и канали за комуникация с обучаваните за безпрепятствен преход от единия към другия модел на обучение. В това отношение

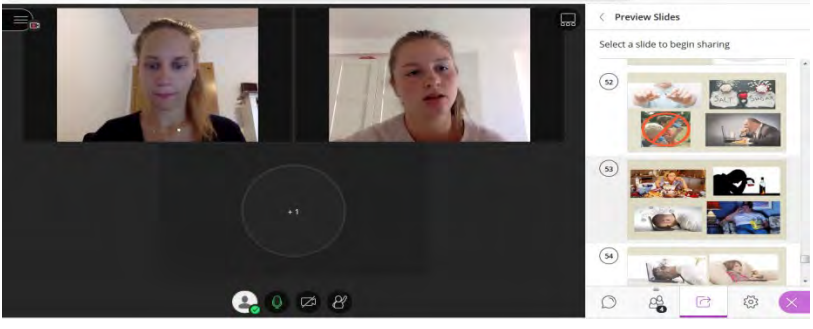
мултимодалната платформа Блекборд колаборейт ултра е снабдена с редица функционалности, които улесняват интеракцията на студентите както с преподавателя и помежду си, така и с различни учебни материали, така че по време на онлайн занятията да бъде изградена верига от разнообразни рецептивни, репродуктивни и креативни речеви дейности. Практиката ни с вградените инструменти за директно споделяне на *бяла дъска, файлове, екран*, както и за разделяне по групи, показва, че в онлайн семинарите могат да се реализират напълно успешно:

- онагледяване, обясняване и дискутиране на правилата, по които функционира езикът цел;
- индивидуална и колективна работа върху разнообразни предкомуникативни лексико-граматични упражнения, основани на принципа на повторението и имитацията по модел с незабавна обратна връзка от преподавател или друг обучаван;
- организиране на обучаваните в съвместна работа по двойки или в малки групи с цел активиране на техните спонтанни устни речеви изяви.

Едновременната писмена, аудио- и видеовръзка, която имаме с всички обучавани по време на дистанционните занятия, им осигурява достъп до разбираема и адаптирана според индивидуалните им нужди входяща устна и писмена информация; възможност да продуцират реч, която да бъде коригирана на момента, и да взаимодействат помежду си в реално време, така че развиването на комуникативните им умения да се осъществява интегрирано и според принципите на съвременните теории за чуждоезиковото усвояване (хипотезите на Крашън, Суейн, Лонг, Ларсен-Фриймън). Разбира се, не бива да пренебрегваме техническата страна на въпроса, която често пъти заради сривове в електронната мрежа или поради други причини забавя, влошава или не осъществява контакт между преподавателя и студентите. Опитът ни показва, че тези проблеми се дължат както на чисто обективни фактори, които не зависят от нашите компетенции, но също и на недостатъчна лична дигитална култура, която обучавани и обучаващи сме длъжни да развиваме предвид трайните тенденции за дигитализиране на образованието. Можем да заключим, че удовлетвореността ни от широките възможности за реализация на възприетите от нас модели и принципи на обучение се повлиява до известна степен негативно от пряката зависимост между учебния процес и техническата експертност, поддръжка и оборудване от страна на всички участници в него, които на този етап не могат да бъдат напълно гарантирани.

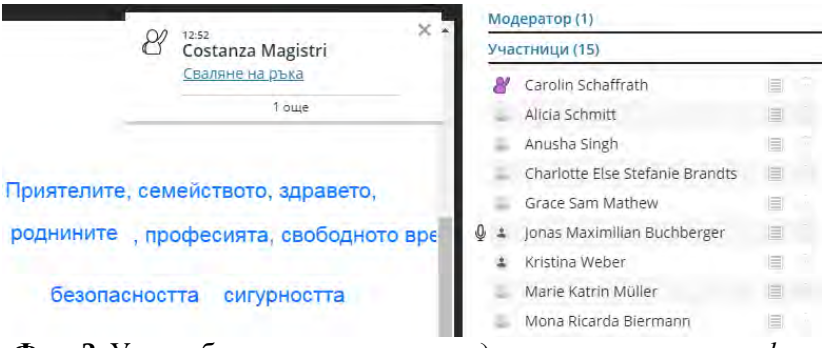
По отношение на инструментите, които преподавателят използва в традиционната класна стая за организиране на учебната дейност, считаме, че виртуалната такава ги репликира в пълна степен. На първо място, функциите на мултимедийния проектор в традиционната учебна зала са напълно покрити от опциите на електронната платформа за споделяне на екран или за качване на различни презентационни и визуални материали, което обезпечава реализацията на всякакъв тип упражнения върху четирите речеви умения, както и на всички елементите от устните изпити, включващи визуални стимули (фиг.1).

На второ място, за нас особено полезни са опциите на бялата дъска за смяна на цвета, подчертаване, увеличаване на екрана, така че вниманието на обучаваните да бъде фокусирано върху определен езиков аспект. Като недостатък, с който трябва да се съобразяваме, е невъзможността за изтриване само на отделна дума или буква в сравнение с електронните дъски в учебните зали – при натискане на опцията се изтрива всичко написано върху дъската, което създава известно неудобство за преподавателите и студентите.



Фиг. 1. Упражняване на умението говорене по визуален стимул

Инструментът за вдигане на ръка сигнализира звуково и визуално активността на студентите и успешно структурира участието им в часа, с което допринася за доближаването на виртуалния семинар до класическия (фиг.2).

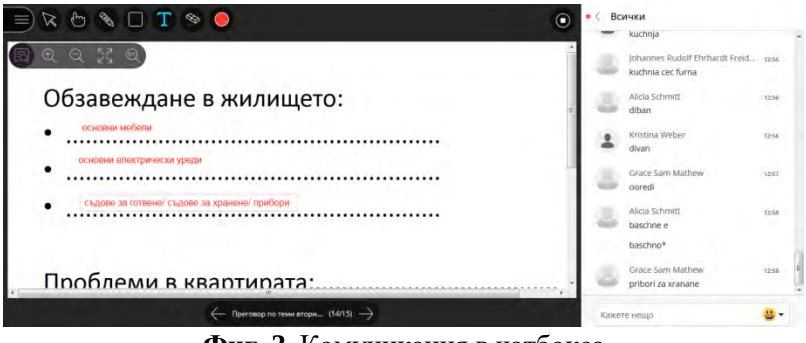


Фиг. 2. Употреба на инструментите *вдигане на ръка* и *микрофон*

Не на последно място сред ефективните инструменти е списъкът с участниците в онлайн сесиите не само за проверка на текущото присъствие в занятията предвид невъзможността за едновременното използване на камери от всички студенти, но и за организиране на различни езикови дейности във верига (напр. четене, задаване и отговаряне на въпроси). Допълнителни онлайн удобства, с които не разполагаме във физическа среда, са записването на всяко упражнение и автоматичното генериране на отчети за присъствието на студентите. Записът се явява от изключителна важност за студентите в случаите на невъзможност за присъединяване към онлайн сесиите поради технически пречки или голяма часова разлика, както и при необходимост да се повторят, чуят, изгледат още веднъж дадени обяснения или упражнения. Анализът ни на най-използваните в електронната платформа инструменти сочи, че преподавателският процес е напълно обезпечен с всички необходими помощни средства за успешното му реализиране – фактор, който в значителна степен допринася за привлекателността на онлайн обучението. В същото време обаче адаптацията към дистанционния начин на общуване със студентите ни е едно от най-големите предизвикателства пред нас, което изисква съществени усилия и пренастройка на възприятията. Ако в класическата учебна зала преподавателят разполага с арсенала на жестовостта за въвличане на обучаваните в учебния процес – поглед, невербални мимики, движения в пространството, то в дигиталната класна стая той може да използва предимно ефектите на гласа си. Това го лишава от мощен инструмент за обучение, тъй като „жестът има повторителен характер и допълва словото, /...../ или най-накрая го замества”(Зюмтор, 1992:174). От тук произтича и субективното ни усещане за по-висока степен на формалност, еднотипност, стерилност на онлайн комуникацията, респективно

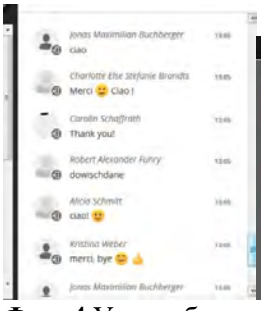
обучението, в сравнение с присъствените форми, което за нас се явява най-голямата слабост на онлайн обучението.

За успеха на учебния процес от първостепенно значение за преподавателя е получаването и отчитането на обратната връзка от студентите с цел оптимизиране, пренастройване, префокусиране на дадено учебно съдържание или стратегия на обучение. В синхронната онлайн среда тя може да бъде едновременно в устна и писмена форма. За разлика от традиционната учебна зала, в онлайн семинара студентите имат на разположение специален прозорец в съседство с екрана за споделяне на съдържание, в който да пишат своите идеи, въпроси, отговори, докато преподавателят или друг обучаван говори. Това обогатява комуникационната среда и отваря пространство за по-активно участие на студентите според предпочитания от тях стил на себеизява.

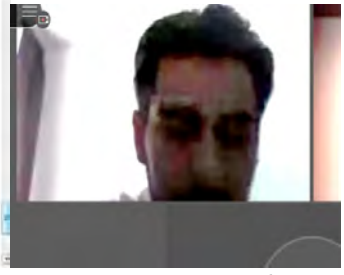


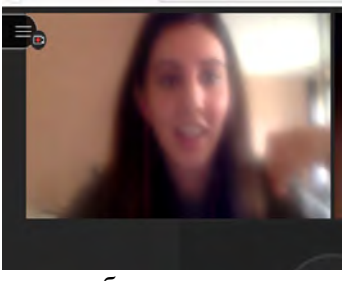
Фиг. 3. Комуникация в чатбокса

В известна степен това предимство за студентите се явява проблем за преподавателя едновременно да слуша, отговаря на поставен въпрос и да следи протичащата комуникация в чатбокса, като има риск някой въпрос или мнение да останат без обратна връзка от негова страна. Възприемането на писмените съобщения се затруднява и от изписването на българските думи на латиница чрез буквени съчетания, характерни за родния език на обучаваните, което е причина за известно забавяне и отклоняване на вниманието на преподавателя. Емотиконите в чатбокса са друга възможност за своеобразно споделяне на обратна връзка, компенсиращо донякъде липсата на визуален контакт с обучаваните. Разбира се, тези опростени, шаблонни изображения не могат да предадат нюансите в поведението и емоционалното изражение на обучаваните (фиг.4).



Фиг. 4 Употреба на емотикони





Фиг. 5,6. Затруднена обратна връзка поради неясен образ

Те заедно със замъглените образи от камерите дават точно както Машината в антиутопията на Едуард Форстър „само обща идея за хората – идея, която е достатъчно добра за практически цели", но не и за пълноценно общуване със сетивата. Замяната на телесното присъствие с неговата вербална онлайн репрезентация и тук се явява съществен фактор, който проблематизира ефективността на електронното обучение. Това, което се губи според нас, е усетът за общо пространство, за споделен контекст, който направлява преподавателя в педагогическите избори, които се налага да прави в хода на учебния процес. „При преподаването контекстът е настроението в стаята. Именно то направлява хората в осмислянето на онова, което те изживяват. Винаги има някакво общо споделено настроение в класната стая и то определя какво има значение, кое се изживява като интересно или отегчаващо, важно или незначително, уместно или неуместно." (Драйфъс, 2010:100). Обучението по чужд език е не само размяна на реплики с утилитарни цели, но преживяване, „различна гледна точка към живота" (според Фредерико Фелини), която камерата и микрофонът не могат да уловят напълно.

Последният аспект на синхронното онлайн обучение, който е обект на нашето научно внимание, е контролът на преподавателя върху самостоятелното изпълнение на поставените педагогически задачи. В съпоставка с практиката ни в реална учебна зала, където темпото, количеството и качеството на извършваната работа от студентите са под постоянен „надзор" и корекция от страна на преподавателя, в електронна среда такъв тип контрол е невъзможен и се разчита предимно на автономността и самодисциплината на обучаваните. Това, разбира се, не означава, че липсват механизми за проверка на текущата работа на студентите – напр. изискване за заснемане на задачите и изпращане по имейл, което, за съжаление, утежнява и забавя обратната връзка предвид големия брой студенти в

една група и технически по-времеемкия процес за нанасяне на поправки върху електронни документи. Като цяло смятаме, че в синхронна електронна среда темпото на работа е по-бавно (поради възникнали проблеми със звука или поради изчакване на студентите да включат и изключат микрофоните си) и изисква повече търпение от страна на преподавателя. Също така като слабост на онлайн обучението отчитаме невъзможността за ефективен контрол върху използването на средства за подсказване, което съществено опорочава провеждането на писмени и устни изпити. За да минимизираме използването им, е необходима ревизия на традиционните изпитни формати и адаптирането им към условията на електронната комуникация (напр. оценяване на спонтанното монологично говорене върху познати теми, както и говорене по непознати визуални стимули).

По отношение на контрола, който преподавателят може да упражнява върху развиването на умението говорене в час, не трябва да се пренебрегва възможността, която *Блекборд колаборейт ултра* му предоставя за достъп до всяка индивидуална стая, където студентите могат да работят по двойки или малки групи. Така преподавателят е в състояние да осъществява успешно нужното подпомагане и коригиране на устната им речева продукция.

В заключение бихме искали да посочим и гледната точка на студентите, споделена в частни разговори по време на занятия. Като съществен проблем на онлайн обучението те отчитат липсата на живия контакт с колегите си, по-слабата концентрация и по-слабата мотивация за учене в домашна среда. От друга страна, като предимство се изтъква удобството на собствения дом и пестенето на време за пътуване. Обучаваните отчитат по-малко стрес, бидейки скрити от погледа на преподавателя, както и по-ниско ниво на неудобство от грешка пред групата.

Напълно се солидаризираме с тези наблюдения на студентите и считаме, че комбинацията от двете форми на обучение може да неутрализира недостатъците им по отделно. С известна реорганизация на учебната програма и добро планиране на учебните занятия дистанционното синхронно обучение може да бъде частично внедрено в традиционното като решение на проблемите с материалната база, големия брой студенти в група, настоящите изисквания за спазване на дистанция в затворени помещения. В електронна форма може да се осъществяват преподаването на нов материал в трети курс, където се набляга предимно на лексикалните и синтактичните особености на клиничната комуникация, и изпълнението на последващите задачи за тяхното автоматизиране (лексико-граматически, за четене, за писане).

В тези случаи би могло да се помисли групите да останат в по-голям състав (двойни, както досега), а в присъствените занятия да се разделят на по-малки, така че обучаваните да имат повече време за индивидуална изява. Също така синхронният онлайн формат е напълно приложим за провеждане на занятия в условия на епидемии, тежка метеорологична обстановка; при отработване на по-продължителните отсъствия на чуждестранните студенти, свързани с националните празници; за индивидуални консултации, поправителни и ликвидационни сесии.

Синхронното онлайн обучение по БЕЧ в МУ-Варна, за разлика от асинхронната си версия, която бе въведена планирано и постепенно през годините, се случи при екстремни обстоятелства, в бърз порядък, с нагласата у всички участници в учебния процес за изправяне пред предизвикателства, които трябва да се решават в крачка, без предварителна подготовка и които невинаги биха били под наш контрол. Първоначалният ни стрес от неочакваната цифровизация на традиционните учебни практики отстъпи място на удовлетворението от редовното присъствие на студентите в сесиите и множството функционалности на онлайн средата за постигане на ефективно, с високо качество онлайн обучение. Ако трябва да опишем опита си накратко, бихме го поместили в двете крайности от усещане за „глас в пустиня” (мълчанието на обучаваните е по-трудно за интерпретация в онлайн среда) до радост, че „гласовете ви чувам”. Съпътстващият всяко занятие страх от възможен технически срив и оттам провал на занятието е един от страничните ефекти на удобството да преподаваш от вкъщи, който обаче с натрупването на опит и напредването на технологиите е лесно отстраним и не отменя предимствата на синхронното онлайн обучение. Според нас оптимизирането на обучението по български език като чужд от тук насетне е възможно единствено през добре премереното „смесване” на сетивната наситеност на живото общуване в зала с рационалните функционалности на технологиите и академичните усилия трябва да бъдат насочени именно в тази посока.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Драйфъс, Хюбърт (2010) *Интернет*, София. КХ, С. 100

Зюмтор, Пол (1992) *Въведение в устното поетическо творчество*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, С. 174

Тотков, Г и колектив (2010) *Е-обучението в информационното общество*, Пловдив, УИ „Пайсий Хилендарски”

Шопов, Тодор и Екатерина Софрониева (2014) *Изследвания в обучението по съвременни езици*, София: УИ „Св. Кл. Охридски“, С. 174

Forster, E (1909). . The Machine Stops, Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org, 29.05. 2020

Данни за автора:

Служебен адрес: Медицински университет „Проф. д-р П. Стоянов“ – Варна,

9002, ул. „М. Дринов“ 55, Катедра по славянски езици и комуникации

E-mail: skocheva@mu-varna.bg

КЛОПКИТЕ НА ЕЛЕКТРОННОТО ИЗПИТВАНЕ ПО ЛАТИНСКИ ЗА МЕДИЦИНСКИ ЦЕЛИ И КАК ДА ГИ ИЗБЕГНЕМ

Ивана Икономова, д.ф.
ДЧЕОКС, Медицински университет – Варна

Abstract: The paper focuses on the goals of Latin language and medical terminology proficiency testing for first year students of medicine, dental medicine and pharmacy. The new technological conditions of education enable electronic testing. Although innovative and tuned to the modernization of the learning process, the e-test hides pitfalls that can make students feel under-assessed. Dead language proficiency testing is quite different from spoken language proficiency testing. It is necessary to change some basic testing principles for the creation of electronic tests valid for spoken languages.

The paper speculates on the pitfalls of electronic testing and suggests ways of formulating tasks to avoid these pitfalls. Task models are offered in which writing is minimized to bridge the differences between paper based testing and e-testing. The goal is to evaluate students proper to their knowledge. We are fully aware that the Latin and Terminology course is basic and meets the immediate needs of students. The postponed needs are filled in practice according to the field of work of a doctor, dentist or pharmacist.

Key words: electronic testing, pitfalls of e-testing

Езиковото изпитване има различен формат в зависимост от целта и методите на изпитване. Езиковият тест е инструмент за измерване на езикови умения, за вземане на решения за обучението и за структурирането на учебните програми. Тестовете информират преподавателя къде се намира, как е структуриран учебният материал, и формират виждания за нови решения по отношение на преподаването.

Проверката на знания по медицински латински измерва езиковата компетентност, получена в курса по латински език в медицинските университети. Целта на курса по латински е да се добие базисна езикова подготовка, която да се надгражда в целия курс на обучение и по-късно – в практиката. Ако трябва да се дефинира езикова компетентност, една кратка дефиниция е: домейн от информация, която е специфична за езиковите умения и е съхранена в

дълговременната памет. Езиковите знания включват две големи области:

- организационни знания;
- прагматични знания.

Тези области непрекъснато се променят, тъй като се научават нови елементи, а съществуващите елементи се реконструират.

Езиковите тестове изпълняват задачи като:

- институционална: един добър тест дава възможност на обучаемия да прецени слабите си страни и да работи за тяхното отстраняване;
- мотивационна: тестовете изпълняват служба на награда (чрез оценката) или като цел към по-добро представяне с ясно дефинирани цели за постигане;
- диагностична: чрез тестовете се идентифицират специфични проблеми на обучението.

Езиковите тестове се различават в зависимост от целта си. **Тестове за постижения** и **тестове за цялостно добро владеене на езика** се администрират в различните етапи от обучение. Тестовете за постижения дават информация дали и до каква степен студентите напредват във връзка с целите на обучението, като според прогреса на обучаемите се вижда, че преподавателят си върши работата. Те са в голяма степен репродуктивни. Превръщането на тестовете в рутинна практика води да намаляване на стреса при полагане на тест, от една страна, а от друга, държи обучаемите в готовност периодично да бъдат готови за изпитване. По-големият брой тестове дава по-реална картина за цялостната компетентност на всеки един от обучаемите. Освен това рутинното изпитване дава по-точна преценка за тестувания. Всеки успешен тест е изкачване на едно стъпало от стълбището, водещо към целта на обучение, а именно – степен на цялостно добро владеене на езика-цел. При по-малък брой тестове точността е ниска предвид непостоянството при поведението на индивида. В човешката природа е заложено тя да е непостоянна в смисъл на предразположение, мотивация, отношение и други променливи.

Тестовете за постижения измерват резултатите от вече преподаден материал. За разлика от тях тестовете за цялостно добро владеене на езика имат творчески характер. Те измерват евентуално поведение в бъдещата практика извън класната стая. Един такъв тест може да включва много по-творчески подход от страна на изпитвания при използване на придобитите знания. Критерий за теста е една бъдеща ситуация от реалната практика и релевантно поведение в

ситуацията цел, в която до студента не стои преподавател. Така тестът сравнително точно предсказва поведението на обучаемия в една последваща реална ситуация. Бахман посочва, че задачите в един добър тест трябва да представят както езика, използван в класната стая, така и езика цел.

Езиковата компетентност по латински за медицински цели обхваща много области на медицинското знание. Освен това не е препоръчително задълбаване в една област за сметка на друга. Поставянето на здрава основа на владеене на граматиката е предпоставка лексикалният запас да бъде попълнен ad hoc в областта на тясната специализация. Граматичният материал предхожда по важност усвояването на лексиката.

Проверката на знания по латински в традиционния смисъл е основано на стандартен речник и граматика, които присъстват в обичайните учебници по класически латински език. Проверката на знания по латински за медицински цели преди всичко трябва да отговори на въпросите: кога, къде и как се ползва езикът от един представител на медицинската общност. Нужно е принципите и практиките на езиково изпитване да се съобразят с отговорите на тези въпроси. Проверката на знания по език за специфични цели може да се обясни най-добре с цитат на Дан Дъглас, който казва: „Тест по език за специални цели е такъв, в който съдържанието и методите се извличат чрез анализ на целева ситуация на използване на специализирания език, така че задачите и съдържанието да са автентични и репрезентативни за целевата ситуация. Един такъв тест позволява да се направят изводи за способността на студентите да използват езика в домейна на специалната цел.“

Подготовката на един тест започва с подготовка на ясни тестови спецификации („плановете за тест, които се използват като общо ръководство при писане на тест и като упътване за хората, пишещи теста“, Nathan Carr (2011).

Спецификациите за един тест обхващат три категории:

- спецификации на тестовия контекст и цел;
- спецификации на структурата на теста;
- спецификации за отделните тестови задачи.

Спецификациите на тестовия контекст и цел показват как ще се използва тестът, как ще се интерпретират резултатите и защо тестът се дава на обучаемите. Другите два вида спецификации (на структурата на теста и за отделните тестови задачи) дават насоки как да изглежда тестът и какво да прави авторът, когато пише въпроси/задачи или подбира лексикалния езиков материал.

Методите в проверката на знания по латински са ограничени поради спецификата на езика. Езикът се ползва за четене и писане, но не за говорене. Тестовете се използват за преценка на различни компоненти на езика като граматика и речник или разбиране (декодиране) на сложни термини. Медицинският латински има няколко основни цели, които улесняват планирането на тестове. Тези цели включват:

- студентите да владеят основна граматика с оглед на ползването ѝ в анатомия, в четене и писане на диагнози и рецепти;
- да владеят принципите на словообразуване и да знаят един минимум от базисни терминоелементи, които влизат в различни комбинации;
- на базата на постигната езикова компетентност да могат да декодират и да създават сложни термини;
- да пишат рецепти според изискванията;
- да могат да изписват диагнози според изискванията.

Целта, в резюме, е тестът за специфични цели да е автентичен и валиден. Автентичността на един тест е средство да се проучи до каква степен интерпретацията на резултатите от теста обобщава справянето на самия тест и в подобни, нетестови и реални ситуации.

При изпитването по латински език броят на конструктите (уменията, предмет на проверка) е ограничен, за разлика от говоримите езици. Изискване при подготовката на тестове е всяка секция да е подчинена на един конструкт, който да е предмет на оценяване. Спецификата на латинския език предполага задачите да обединяват няколко конструкта, напр. превод на латински и образуване на множествено число; пренаписване на израз с предлог, превод на диагноза и използване на диагнозата като несъгласувано определение след therapia и др. Комбинирането на конструкти проверява компетенции, за които се изисква понякога извършването на комплексни ментални действия за ограничено време, т.е. използването в интеграция на единични елементи. Тези компетенции са прогностични за професионалното справяне в една бъдеща реална ситуация.

Проверката на знанията на хартия и проверката на знанията през електронна платформа поставят изисквания, които да предпазят обучаемите от несъответна на знанията им оценка във връзка с клопките на електронното изпитване.

Предимствата и недостатъците на електронното изпитване са разгледани от колегата Надежда Амуджиева в работата „Проблеми в

електронното тестиране на студенти от медицинските специалности по латински език и медицинска терминология“. Към нейните наблюдения и разсъждения могат да се прибавят нови наблюдения за някои клопки на електронното изпитване, които могат спокойно да бъдат избегнати.

Какви са причините за „клопки“ при полагане на тест на компютър?

Според Надежда Амуджиева една причина е „високият риск от технически проблеми“. Едни от най-срещаните техническите проблеми, които компютърът отчита като грешки, включват:

- термин, изписан с една съгласна вместо с диграф;
- изписване на сложен термин без съединителни гласни;
- изписване на съединителна гласна, която вече присъства в задачата;
- смяна на латиница с български и обратно.

Предлагам на вниманието на аудиторията модел на тест със 7 задачи, създаден с цел минимум писане за избягване на технически грешки. Студентите работят по 5 примера от всяка задача за 60 минути.

1. Съгласувайте по род, число и падеж.

Студентите виждат съществително, в падащо меню са формите за различните родове/числа. На базата на познаване на спецификите на петте склонения и на прилагателните, кликват на отговор, който считат за верен. Напр.

latus

dexter
dextra
dextrum

2. Маркирайте примера с несъгласувано определение:

muscili cutanei
musculi dorsi
vulnus sclopetarium
abscessus acutus
fracturae apertae

Подборът на примерите (умишлено подвеждащи) дава възможност за много точна преценка на знанията по отношение на езиковите средства за създаване на терминологични названия в езика на анатомията и на клиниката. От страна на студентите е необходим задълбочен морфологичен анализ за справяне със задачата.

3. **Кой термин означава „болка на стомаха?“**
   stomatalgia
   gastralgia
   gastropathia
   stomatopathia.

Тази задача цели знанията да се проверяват без писане от студентите. Задачи тип множествен избор могат да постигнат това.

4. **С гръцките терминоелементи напишете сложен клиничен термин за:**
   mollities ossium
   dolor capitis
   inflammatio renum
   morbus articulationum
   augmentatio lienis, etc.

Тук писането не може да бъде избегнато, но пред вид важността на познаването на клиничната терминология, такъв вид задача е много важна. Свързването на латинските термини със съответните им гръцки терминоелементи е добър признак за задълбочена подготовка.

По-малко писане предполага и задача от типа:

Допишете израза, за да означава: „инструментален преглед на стомах“

Студентите виждат първата или втората част на термина, напр. *gastr-* или *–scopia.* Остава да съобразят дали им е нужна съединителна гласна, за да дадат правилен отговор.

5. **Кой израз означава „тежки декубитални рани на гърба“?**
   - *vulnus dorsi decubitale grave*
   - *vulnera dorsi decubitalia gravia*
   - *vulnera dorsi decubitalia gravia*

Една задача за превод може да се създаде в този формат. Така поднесена, задачата показва до каква степен студентите познават лексиката като терминологично значение и синтактична употреба. Посочването на верния отговор не е възможно без задълбочени знания. Обичайно тестовете на хартиен носител включват превод латински-български и български-латински. В един електронен тест многото писане със смяна на клавиатури крие опасност да се допуснат технически грешки и студентът да не бъде оценен по достойнство поради тях.

Задача за фармацевти може да се формулира по следния начин:
Кои лекарства са против повръщане?

- *remedia antipruriginosa*
- *remedia vomitiva*
- *remedia antiemetica*

Макар и днешните студенти да са компютърно поколение, елементите на стрес по време на изпитване повлияват представянето, особено при изписване на дълги фрази.

6. Напишете следните изрази в множествено число:

costa vera
morbus acutus
ligametum arcuatum
processus spinosus
caries profunda
sirupus simplex, etc.

Писането в такава задача е неизбежно, но при добро познаване на парадигмите на петте склонения отличното изпълнение е напълно възможно.

7. Пренапишете диагнозите, като започнете с „therapia”:

commotio cerebri – therapia ……..
gingivostomatitis exacerbata ……..
ulcera coli ……..
caries occlusales ……., etc.

Тази задача отново изисква писане. Пренаписването на диагнозата в родителен падеж след “therapia” е донякъде улеснено от честотната употреба на родителен падеж и допускането, че формите за единствено и множествено число в петте склонения са добре усвоени от респондентите.

Предимствата за изпитваните при умело формулиране и конструиране на задачите са безспорни. Безспорни са и предимствата за преподавателите при изпитване в електронна платформа, въпреки продължителната подготовка на базата данни за електронен тест. Въвеждането на технически улеснения не означава лесен тест. Изискванията за добро владеене на материала остават валидни при такава форма на изпитване. Добрите резултати носят удовлетворение и за двете страни, ангажирани в електронното изпитване.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Мерджанов И., Измерения на е-изпита. Електронното изпитване в контекста на дигитализацията на висшето образования, 2019

Амуджиева, Н., Проблеми в електронното тестиране на студенти от медицинските специалности по Латински език и медицинска терминология. В: сборник доклади от „Първа варненска конференция за електронно обучение и управление на знанието*: мост между средното и висшето образование*“ – 30 септ. – 1 окт. 2016. – Варна: Медицински университет "Проф. д-р Параскев Стоянов", Варна, 2017, с. 116 – 124. ISBN: 978-619-221-043-4 https://roundtable.mu-varna.bg/wp-content/uploads/2017/04/roundtable16-mu-varna.pdf

Данни за автора:

Ивана Икономова, дф
Медицински университет – Варна
ДЧЕОКС
ivana.ikonomova@gmail.com

СЪВРЕМЕННИ ДИГИТАЛНИ МЕТОДИ ЗА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

CONTEMPORARY DIGITAL METHODS IN TEACHING BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Йордан Рачев
Медицински университет - Варна

Abstract: The research is focused on the field of mobile assisted language learning since there are no studies written on this topic regarding Bulgarian language. The possibility of using mobile phones and mobile technologies in learning is making this topic modern and responding to the needs of the students. The object of this study are 3 applications designed for foreign language learning. The goals of this study are: first - to analyze the research done up to this date and second - to compose a shortlist of possible applications for usage from the students learning Bulgarian as a foreign language in the Medical university. The goals will be achieved by synchronic and diachronic analysis of the researches on this topic to date and analysis of a questionnaire with 10 questions that is responded by 100 students. The expectation is to find the most suitable applications of using mobile assisted language learning (MALL). Most probable outcome is that the students will require applications that will help them learn and practice vocabulary. Such applications are going to expand and enrich the existing textbook and video course by adding value and modernize the learning experience for the students.

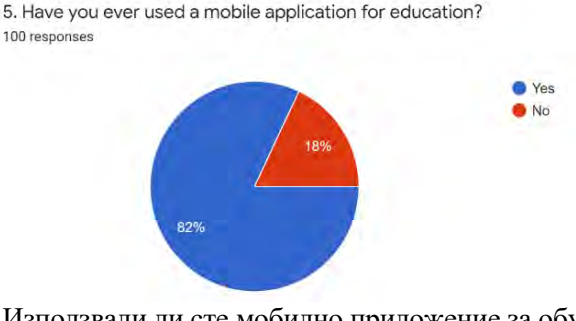
Key words: e-learning; mobile-assisted language learning; mobile applications

Възможността за изучаване на български език от чужденци посредством мобилни приложения е малко проучвана тема. В момента нито едно от съществуващите приложения за изучаване на чужди езици не предоставя като опция български език. Освен това обучението в условията на социално дистанциране от последните месеци доказва, че дистанционното електронно обучение може да бъде до голяма степен съизмеримо и дори конкурентно с обучението в учебните зали. В този контекст изработването на ново приложение за изучаване на български език, или добавянето на български като част от вече съществуващите приложения, изглежда напълно логично, дори необходимо.

По своята същност мобилното обучение е част от електронното обучение и дистанционното обучение (Георгиев, Георгиева и Смрикаров 2004). Авторите дефинират мобилното обучение като

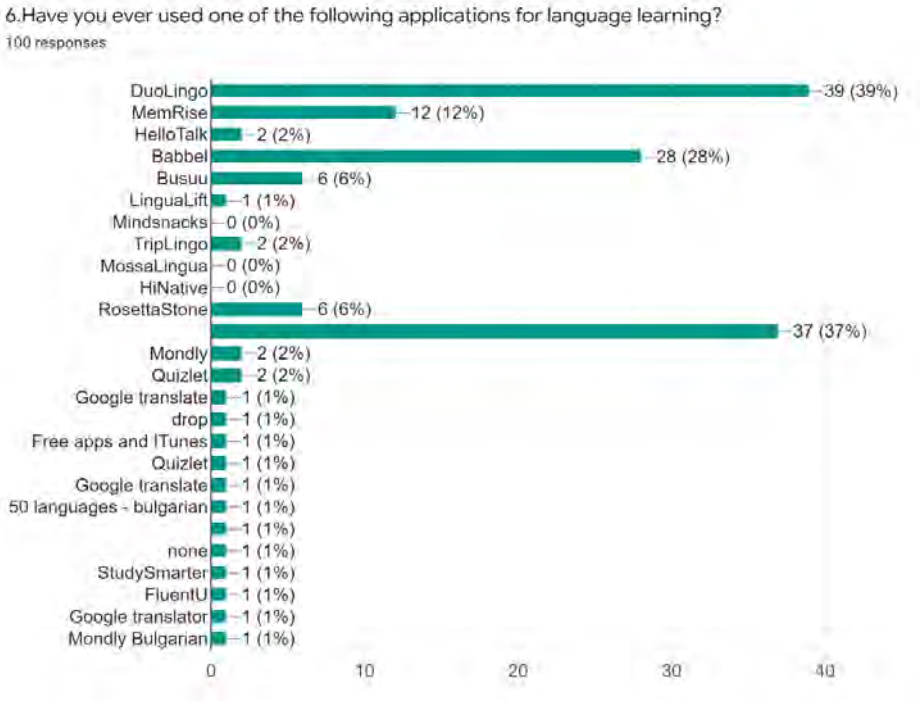
„възможността да се учи навсякъде, по всяко време без постоянна физическа връзка към мрежа“. Частен случай на това обучение е и мобилното обучение по езици. В науката вече съществува терминът MALL (mobile-assisted language learning) или мобилно подпомогнато езиково обучение. Под този термин се разбира „използването на смартфони и други мобилни устройства за езиково обучение“ (Kukulksa-Hulme 2018). Насочването към MALL се обуславя от факта, че се очаква до 2025 потребителите на смартфони ще бъдат 5,8 милиарда, или 70% от населението на Земята - с 3% повече, отколкото е в момента (GSMA 2020).Това показва, че бъдещата достъпност на мобилните технологии ще се увеличава, макар и с бавни темпове.

В момента съществуват десетки мобилни приложения, които предоставят възможност за изучаване на чужд език. Повечето от тях имат безплатна и платена форма, като разликата обикновено включва липса на реклами, повече уроци и допълнителни екстри при платената форма на приложението. За да бъде определена насоката към кои приложения да бъде направено настоящото проучване, беше направена анкета сред студентите от англоезичното обучение по медицина в Медицинския университет във Варна на възраст между 18 и 32 години. От анкетираните 59% са жени и 41 % - мъже. Всички те използват най-често смартфон (59%) и лаптоп (28%). Останалите проценти са разпределени между таблет, настолен компютър и други. Беше установено, че студентите прекарват голяма част от времето си, използайки тези устройства – 52% от анкетираните признават, че прекарват повече от 4 часа на ден, 36% - 3-4 часа на ден и 12% - 1-2 часа на ден. Нито един от анкетираните не е отговорил, че използва предпочитаното от него устройство по-малко от час на ден. Тези данни отново потвърждават факта, че мобилните технологии са напълно интегрирани като част от ежедневието на студентите. Целите, с които те използват въпросните устройства, могат да бъдат както развлечение, комуникация и осведомяване, така и за обучение.



Фиг. 1. Използвали ли сте мобилно приложение за обучение?

От фигурата се вижда, че 82% от анкетираните са използвали мобилно приложение за обучение, а най-употребяваните приложения за езиково обучение сред студентите са: Duolingo, Babbel и Memrise.



Фиг. 2. Ползвали ли сте някога някое от изброените приложение за езиково обучение?

На сайтовете на тези три приложения са публикувани техните основни методи на обучение. В Duolingo залагат на разделяне на материала на малки откъси и на игровия принцип. На сайта на Duolingo твърдят: „ Ние вярваме, че всеки може да учи език с Duolingo. Нашите безплатни и малки уроци изглеждат по-скоро като игра, отколкото като учебник, и това не е случайно. Обучението е по-лесно, когато се забавлявате.“[24] Това, на което отделят специално внимание, е: комуникация на живо, откроряващо се съдържание, балансиран подход, персонализация, различни варианти на обучение и непрекъснато развитие. Според информацията на техния сайт те обучават над 300 милиона души. Основният плюс на Duolingo е, че приложението е напълно безплатно. То има и платена версия, но единствената разлика с безплатаната е, че в нея няма реклами.

[24] Всички преводи са мои. Й.Р.

Второто по известност приложение сред студентите – Babbel също предлага безплатна версия, но в нея са налични само първите два урока. За пълен достъп до целия курс заплащането е 6, 95 американски долара на месец. От екипа на Babbel наблягат на „потапяне в новия език чрез диалози, с които ще започнете да говорите веднага“; „изработване на всеки курс въз основа на вашите родни езици и интереси“; „употреба на доказани когнитивни техники, които поставят новите думи във вашата дългосрочна памет“ и „използване на човешки гласове и речево разпознаване, за да започнете да говорите с увереност“.

Третото приложение се казва Memrise. От екипа му споделят своите три принципа: „Богато и реално езиково съдържание “; „Сочна рецепта от технологии и наука “; „Ако не е забавно, просто няма да го научите“. Безплатната версия на приложението дава достъп до първите уроци, но за пълния курс потребителят трябва да заплати 7, 99 лева на месец.

Както се вижда от горепосочените описания на приложенията, всички те наблягат на диалозите и живата комуникация. Основната разлика между Duolingo и останалите приложения е, че пълният обучителен курс е безплатен, което е значителен плюс и неслучайно е сред най-популярните приложения за изучаване на чужди езици. Друг плюс на това приложение е възможността на потребителите да участват в създаването и допълването на съществуващи езикови курсове. Тази опция би могла да даде основа на създаването на курс по български език в приложението или пък да се изработи ново приложение, което би спомогнало изучаването на български език като чужд.

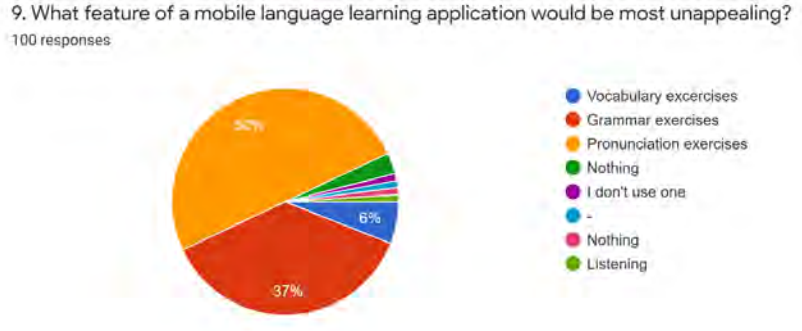
В анкетата, проведена в Медицинския университет във Варна, на въпроса „Как бихте описали Вашия опит с приложение за изучаване на чужд език?“, 31% са отговорили по-скоро негативен, 43% са по-скоро позитивен, а 26% са дали неутрален отговор. На въпроса дали биха използвали приложение за изучаване на чуждия език, който учат в момента, 89% са отговорили положително и 11% - отрицателно.

Следващите два въпроса от анкетата са свързани с това какво търсят студентите и какво според тях би било най-полезно за тях. Отговорите отговарят на очакванията на работната хипотеза, че най-голяма полза според анкетираните е изучаването на лексика. Най-малко биха били полезни за упражняване на правоговор. Това се обяснява с факта, че студентите не се притесняват от това дали говорят правилно, а по-скоро очакват да обогатят речниковия си обхват, за да могат да комуникират по-лесно. Неслучайно всички представени

приложения, а и голяма част от останалите, наблягат на комуникацията. Това е и основен принцип за създаването на учебниците „Аз уча в България“ на издателството на Медицинския университет – Варна. Смятаме, че изработване на приложение, което да спомага с изучаването на нова лексика, би било от полза за студентите и това също е потвърдено от резултатите от анкетата. Относно изучаване на граматиката, отговорите на студентите също са съпоставими. Въпреки че е поставена на второ място сред категориите, които биха ги привлекли да използват мобилно приложение за езиково обучение, тя събира едва 12%. От друга страна, 37% отговарят, че не биха били привлечени граматични упражнения.



Фиг. 3. Кой елемент на мобилното приложение би бил най-привлекателен за Вас?



Фиг. 4. Кой елемент на мобилното приложение би бил най-отблъскващ за Вас?

Анализирайки резултатите от въпросите, те в голяма степен оправдават очакванията и също така дават насоки накъде би било добре да се насочи разработката на бъдещо приложение за изучаване на български език. Ако това приложение бъде разработено, съобразявайки се със съществуващия лекционен курс, то би било

полезен инструмент в ръцете на студентите, а най-голям плюс е това, че те могат да го използват не само в учебна обстановка, но и в реални комуникационни ситуации. Изводите, които могат да се направят въз основа на настоящото проучване, са следните:

1. Мобилните технологии и в частност мобилните приложения са неотделима част от ежедневието на съвременните студенти.
2. Голяма част от студентите имат опит с използването на мобилни приложения за изучаване на чужд език.
3. Добавянето на мобилно приложение към учебника „Аз уча в България“ би било от полза на студентите, помагайки им да имат достъп до учебно съдържание навсякъде и по всяко време.

Настоящото изследване и изводите от него биха могли да послужат за основа на бъдеща разработка на мобилно приложение, като добавка към вече съществуващия курс по общ български език.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Georgiev, Tsvetozar & Georgieva, Evgenia & Smrikarov, Angel. (2004). M-learning—a new stage of e-learning. 4. 1-5.

GSMA (2020) The mobile economy 2020. Report. GSM Association

Kukulska-Hulme, Agnes (2018) Mobile-assisted language learning [Revised and updated version]. In: Chapelle, Carol A. ed. The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Wiley.

https://www.duolingo.com/approach

https://about.babbel.com/en/

https://www.memrise.com/about/

Данни за автора:

Служебен адрес:
ул. „Марин Дринов“ 55, Варна; ПК 9002
Телефон: +359 883448701
E-mail: yordan.rachev@mu-varna.bg

ЕЗИКОВА ТОЛЕРАНТНОСТ В ЕЛЕКТРОННА СРЕДА[25]

LANGUAGE TOLERANCE IN AN ELECTRONIC ENVIRONMENT

Проф. д-р Красимира Алексова,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Доц. д-р Руска Станчева,
Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“

Abstract: The report examines the tolerance of Bulgarians towards deviations from the norms of language standard in e-communication today. Our observations are based on the answers to set of questions in a national survey of language attitudes, conducted in 2017. We study the respondents' opinions about the extent to which the written rules of Bulgarian standard is respected in business emails, internet forums and blogs as well as chats. The answers measure the language attitude awareness of the norm. The socio-demographic factors that determine the stratification of the responses are analysed. The report also comments on respondents opinion about the admissibility of other graphic systems (Latin, digits, etc.) alongside the Cyrillic alphabet in the written electronic communication today. The responses provide an opportunity to measure the degree to which the language loyalty attitude is built.

Key words: e-communication, national survey, language attitudes, socio-demographic factors, language loyalty, awareness of the standard language norms.

Въведение

Езиковата комуникация в електронна среда се отличава със съществени промени в начина на организиране на информацията. Тя се характеризира с висока степен на интерактивност, достъпност, хиперсвързаност, обмен по принципа „всеки един към много“ и възможност за динамика на дигиталния текст в електронното общуване. Текстът в дигиталната среда не споделя характерния за статичния печатен текст императив за абсолютна задължителност на писмените книжовноезикови норми. Следствие от това са различните

[25]Настоящият текст е част от реализацията на научната програма по проект „Изследване на обществените нагласи и ценностните ориентации към съвременния българския книжовен език като фактор при кодификацията на нормите“, финансиран от ФНИ – МОН, договор ДН10/5 от 15.12.2016 г. Изказвам благодарност за финансовата подкрепа.

по тип отклонения от тези норми, които се наблюдават в текстовете в дигитална среда. В настоящата работа се интересуваме от толерантността на съвременните пълнолетни българи към прилагането на писмените книжовни норми в електронно опосредстваното общуване и към използването на други графични системи освен кирилицата. Емпиричните данни от национално представително изследване дават възможност да се отговори на въпроса каква е степента на осъзнаване на задължителността на българските книжовни норми и езиковата лоялност на респондентите, общуващи в електронна среда.

Емпирични данни, анализ и коментари

Наблюденията ни се базират върху отговорите на няколко въпроса от национално представително по признаците пол, местоживеене и възраст анкетно проучване на езиковите нагласи, проведено през 2017 г. сред 1000 пълнолетни българи[26]. Приложена е тристепенна гнездова извадка с вероятности, пропорционални на размера на общината. За извадкова рамка е използван модифициран картографски метод (по Лесли Киш). Използван е методът на полустандартизираното face-to-face интервю по домовете на респондентите.

Тук първоначално се анализира мнението на респондентите доколко се спазват писмените правила на българския книжовен език в *служебни имейли*, *интернет форуми* и *блогове*, както и в *чатове*. Наред с това се изследва и оценката на анкетираните за степента на допустимост в писмената електронна комуникация на други графични системи, напр. латиница, цифри и др., вм. кирилицата. Предварителните хипотези са за наличието на оценки за по-висока степен на неспазване на писмените книжовни норми в дигиталното общуване за разлика от неелектронната писмена комуникация, както и за преобладаващо негативно отношение към замяната на кирилицата с други кодове след предходен период на висока толерантност към подобни замени.

Първата хипотеза се проверява с въпрос № 4 от анкетата. В него анкетираните дават оценка доколко се спазват писмените правила на българския книжовен език в три подобласти на е-комуникацията: служебни имейли, чатове и интернет форуми и блогове. Оценката е по предварително зададена в отговорите 5-степенна скала: *1. Изцяло се*

[26] Повече за резултатите и анализите от анкетното проучване вж. Станчева и кол. 2019 и Алексова и кол. 2019.

спазват, 2. По-скоро се спазват, 3. По-скоро не се спазват, 4. Изобщо не се спазват, 5. Не мога да преценя. Въпросът дава възможност за сравнение с оценките на анкетираните за други 3 недигитални писмени източника: *административни и служебни документи, учебници и учебни помагала, художествена литература*. Отговорите на анкетираните според нас са показателни за представеността на езиковата нагласа *осъзнаване на нормата* (повече вж. у Garvin 1993 и Станчева 2017).

От Фиг. 1 могат да се направят няколко важни обобщения. На първо място могат да се обособят две групи текстове. Към първата група спадат текстове с редакторска и/или коректорска намеса, които получават разпространение и чрез интернет: административни и служебни документи, учебници и учебни помагала, художествена литература. Втората група оформят текстове, създавани само за нуждите на същинската интернет комуникация: служебни имейли, интернет форуми и блогове, както и чатове.

Спрямо първата група текстове преобладава мнението за относително висока степен на спазване на писмените книжовни правила. Това доказва сумата от отговорите *Спазват се изцяло* и *По-скоро се спазват* – най-висок е делът им за учебниците и учебните помагала (80.4% от анкетираните споделят едно от двете мнения); 79.5% от анкетираните споделят едно от двете мнения за художествената литература; а 71.1% – за административните и служебните документи.

Доста по-нисък е делът на анкетираните, споделящи едно от двете посочени по-горе мнения в изследваните области от е-комуникацията (служебни имейли, чатове, интернет форуми и блогове). Това потвърждава една от издигнатите хипотези (вж. Фиг.1).

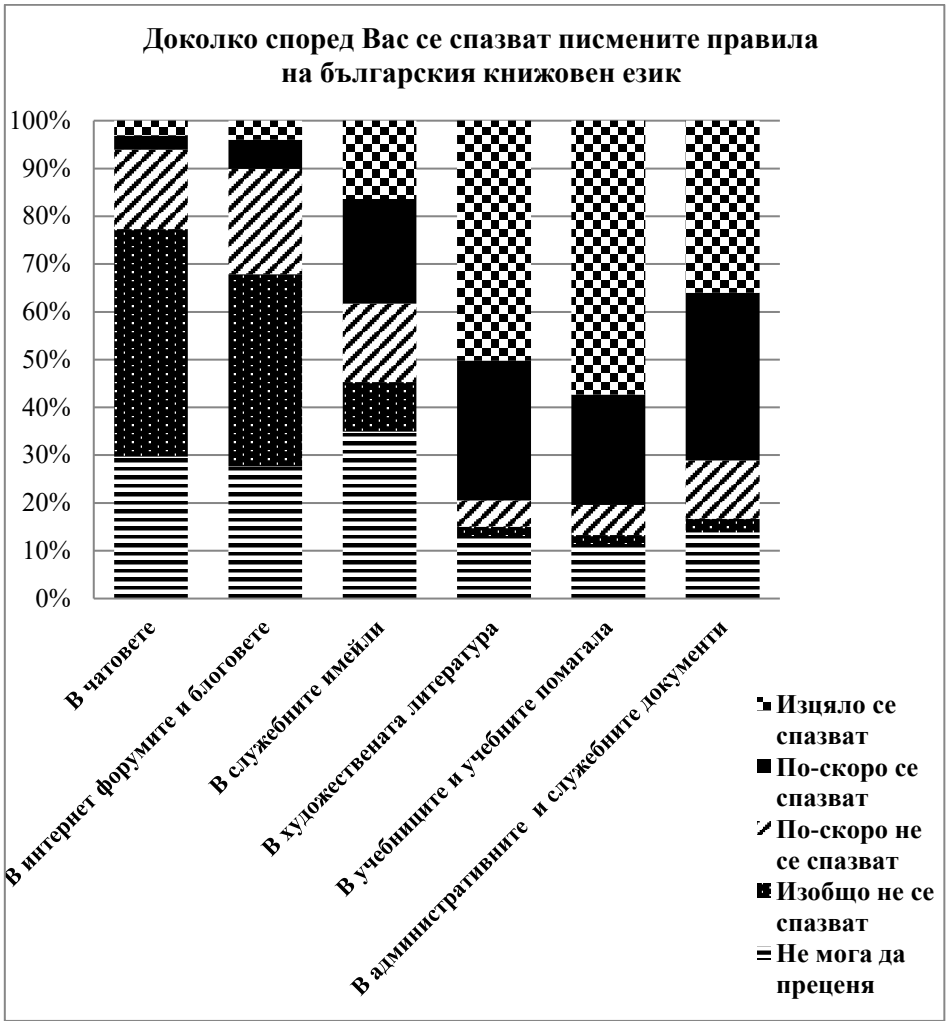
Вторият извод, който може да се извлече от Фиг. 1, е, че изследваните текстове от същинската е-комуникация формират вътрешна йерархия според дадените оценки за спазване на писмените книжовни норми. Ако се обединят отговорите *Изцяло се спазват* и *По-скоро се спазват* в един макроотговор *Правилата се спазват*, трите вида текстове от е-комуникацията се подреждат по следния начин: на първо място са служебните имейли с 38.3% анкетирани, смятащи, че *Правилата се спазват*, на второ място са интернет форумите и блоговете с 10.1%, а чатовете събират само 6.1% респонденти с отговори *Правилата се спазват*.

Това дялово разпределение дава възможност да се обособят две подгрупи в рамките на електронния тип текстове: а) подгрупата на служебните имейли и б) подгрупа на текстовете в интернет форуми и

блогове и текстовете в чатове. Разграничаването на двете подгрупи се основава върху противопоставянето служебно : неслужебно електронно общуване. В неслужебното електронно общуване процентът на отговорите, че писмените книжовни норми *се спазват* (сума от отговорите *Изцяло се спазват* и *По-скоро се спазват*), се движи между 10% и 6%.

Третият извод, който може да се извлече въз основа на анализа на данните, е, че спазването на книжовните норми в е-комуникацията не е значима тема за около 1/3 от респондентите. А това предполага две хипотези: или тези респонденти не общуват (много рядко общуват) чрез служебни имейли, блогове, интернет форуми и чатове, или нямат собствени наблюдения върху спазването на писмените книжовни норми в тях (вероятно поради недостатъчното познаване на тези правила). Основание за изказания по-горе извод дават емпиричните данни от Фиг. 1 – 34.9% от респондентите са предпочели да дадат отговор *Не мога да преценя* за спазването на книжовните норми в служебните имейли, 29.7% е процентът за чатовете и 27.6% за интернет форумите и блоговете. За сравнение ще посочим, че отговорите *Не мога да преценя* за трите вида текстове от неелектронна комуникация са значително по-малко: 13.8% за административни и служебни документи и по 13.1% за художествената и учебната литература. Може да се каже с риск за грешка от 0.05, тъй като анкетата е национално представителна, че съвременните пълнолетни българи имат по-малко наблюдения върху спазването на книжовните норми в текстове от е-комуникацията, отколкото върху текстове извън нея.

Анализът на връзките между отговорите на респондентите (като зависими променливи) и техните социално-демографски характеристики (като признаци резултати) показва, че факторът *образование* (на респондента и/или родителите му) е най-значимият определител на оценките. С нарастване на образованието намаляват отговорите *Не мога да преценя*, т.е. нараства възможността за даване на оценка за степента на спазване на книжовните норми в текстове от електронната комуникация, а и вероятно – познаването на тези норми. Респондентите с висше образование не само са най-активни в изразяването на мнение, но са и най-критични по отношение на спазването на езиковия стандарт в е-комуникацията. Може да се каже, че с нарастване на образователната степен, нараства и делът отговори *Изобщо не се спазват* и *По-скоро не се спазват* книжовните норми в трите вида текстове от дигиталното общуване.



Фиг. 1

Факторът *възраст* също е значим определител на мнението на респондентите. Възрастовите групи между 18 и 29 г. и между 30 и 39 г. са най-активни в даването на оценка (с нисък дял на отговора *Не мога да преценя*). Тези анкетирани са и най-критични – напр. ¾ от тези анкетирани са на мнение, че в чатове *правилата не се спазва*т (сума от *по-скоро не се спазват* и *изобщо не се спазват*).

На другия полюс са респондентите над 59 г., половината от които не могат да преценят доколко се спазват писмените книжовни норми. Това косвено подкрепя и мнението, че младите поколения са

най-активните участници в електронната комуникация. Критичността им показва още, че сравнително добре познават книжовните норми.

Въпросът за допустимостта на заместването на кирилицата с цифри, символи и латиница при писане в електронна среда пък изследва нагласата *езикова лоялност.* Отговорите се избират между 4 възможности, които могат да се видят на Фиг. 2 заедно с разпределението на отговорите. Ниският дял на отговорите *Изцяло е допустимо*, *защото това улеснява комуникация* се дължи според нас на проявата на двата аспекта на нагласата *езикова лоялност*: и *емоционален*, и *прагматичен*.



Фиг. 2

Емоционалният аспект личи и от презрителното назоваване на некирилските вариации като *шльокавица*, *маймуница*, дори и в ироничното *методиевица*. Прагматичният аспект на лоялността отвежда към възможността за улесняването на общуването чрез кирилицата. Тя се възприема и като един от белезите на националната идентичност. Лоялността към кирилицата е закрепена и във форумите, които изтриват некирилски текстове или които въвеждат като правило писането на кирилица.

Отговорите на респондентите са в най-силна връзка с признаците фактори *жизнен стандарт* и *образование* на респондента и/или неговите родители. Данните говорят, че с увеличаването на жизнения стандарт намалява делът отговори *Не мога да преценя* и нараства делът отговори за абсолютна недопустимост на заместването на кирилицата с други графични системи. С нарастване на образователната степен намалява невъзможността да се даде отговор, което показва, че образованието е важен фактор за формиране на езиковата нагласа *лоялност* към кирилицата. Това се доказва и от факта, че с нарастване на образователната степен на респондентите се увеличава и процентът на недопускащите в никакви ситуации заместване кирилицата с друга графика.

Кратко заключение

Данните от два въпроса в национално представителното проучване дават основание да се каже, че според анкетираните трите изследвани вида текстове от е-комуникацията не се отличават с висока степен на спазване на книжовните норми. Сред 2/3 от респондентите преобладава критично отношение към нарушаването на писмените правила, което показва висока степен на оформеност на нагласата *осъзнаване на нормата*. Най-критични по отношение на спазването на правилата в неформалната е-комуникация са анкетираните от поколението на интернет (18 – 39 г.), което има и най-голям опит с текстове от мрежата. По-високото образование води и до по-голяма критичност към спазването на писмените норми в неформалните е-текстове. А това означава, че макар и да съществува неглижиране на писмените норми в е-комуникацията, по-голяма част от респондентите остават нетолерантни към това нарушаване. Тази висока степен на представеност на нагласата *езикова лоялност* личи и в преобладаващата нетърпимост към употребата на други графични системи, заместващи кирилицата в неофициалното електронно общуване.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Алексова, Красимира и кол. (2019). *Езиковите нагласи на днешните българи. Приложение 2. Езикови нагласи – мотивация и оценки на езиковата общност за спазването на книжовните правила*. Български език, Приложение № 2, 2019, с. 251.

Станчева, Руска (2017). *Теоретична рамка на изследването на обществените нагласи към съвременния български книжовен език като фактор при кодификацията на нормите му*. Български език, Приложение 2017 г., 11-40.

Станчева, Руска и кол. (2019). *Езиковите нагласи на днешните българи. Приложение 1. Езикови нагласи, езиково поведение и кодификацията на книжовните норми днес.* Български език, Приложение №1, 2019, с. 386.

Garvin, Paul (1993). *A Conceptual Framework for the Study of Language Standardization*. Journal of the Sociology of Language, 100/101, 37-54.

THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN A DIGITAL ENVIRONMENT BY BULGARIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES

Petar Todorov, PhD
D. A. Tsenov Academy of Economcis – Svishtov, Bulgaria

Abstract: As the corona virus pandemic has brought about unprecedented challenges to all spheres of life, the education sector has been forced to adopt electronic forms of learning in order to respond to those challenges. This paper focuses on how information and communication technologies are applied by students and lecturers at Bulgarian and foreign higher education institutions. It turns out that despite the plethora of ICT-based methods and tools, at many universities this is done either in distance learning forms or via learning management systems such as Moodle. However, the offered content differs from the "brick-and-mortar" one only in its electronic form. Therefore, this paper shall present an overview of the current situation and the findings of a survey among students and lecturers from Bulgaria and abroad as to the degree of use and the methods applied in their studies and teaching. I argue that information and communication technologies are insufficiently used despite the fact that their paramount importance is acknowledged at all levels of studying and teaching.

Key words: information and communication technologies; learning management systems; Moodle; digital environment.

Introduction

In view of the spreading coronavirus pandemic and the growing demand for distance and other electronic forms of education, the objective of this paper is to assess the current state of the application of information and communication technologies at Bulgarian and foreign institutions of higher education. Recently, many public and private institutions completely shut down their activity, including secondary schools and universities. This has brought forward the necessity of considering alternative forms of education. My home university, the D. A. Tsenov Academy of Economics in Svishtov, has opened its distance learning system to full-time students. However, as it happens, many lecturers turn out to be totally unprepared for this challenge. Moreover, the students themselves do not seem to be at ease with working with information and communication technologies in a digital environment. And last but not least, this poses the following question: does this have to happen only in cases of emergency? Although the answer is

"no", the importance of information and communication technologies in education is still underrated on students', lecturers' and institutional level as my preliminary survey indicates that they are mostly applied in distance forms of education, in most cases through learning management systems such as Moodle and Blackboard, and by applying methods that – though digital – do not differ much from traditional face-to-face lectures. Therefore, the paper shall present an overview of the current situation and the findings of a survey among students and lecturers from Bulgaria and around the world on their experience with such technologies. I argue that despite the huge technological advances, the application of valuable methods and tools based on information and communication technologies by students and lecturers is insufficient.

Overview of the current situation

Theoretically, the problem is addressed in numerous Bulgarian and foreign sources. For instance, certain authors discuss curriculum development through the application of information and communication technologies (Monteith, 2004). In most cases, though, the curricula involve traditional methods wrapped in an electronic package. Lammintakanen and Rissanen (2005: 675) claim that "web-based education is believed to promote a constructivist approach by allowing all-round interaction, transferring the responsibility of learning to the student, and enhancing the construction of knowledge by interaction." Nonetheless, even after so many years, many institutions still deliver teacher- , not student-centered education. In this respect, Marold (2005: 787) argues that "final grades on Web-based education courses generally do not differ significantly from those earned in the classroom." Yet, there is evidence that such a statement ought not to be generalized. For instance, Todorov (2020) makes a pedagogical experiment in which through the use the "flipped classroom" method, he delivers original content in the form of video lectures and the results prove quite the opposite. In this case, all the work is done individually without any involvement of the institution whatsoever and conducting such an experiment requires certain skills and competences. They are, as defined by Claro, et al (2018).

ICT Skills: The information and communication skills and knowledge that teachers should have to perform their professional work (e.g., plan and prepare lessons) in a digital environment. […] pedagogical criteria in a digital environment: Teachers' ability to define and apply criteria and knowledge relevant to guiding students' schoolwork in a digital environment.

As Deshev (2020) has pointed out, "both 5G and Wi-Fi 6 come with great innovations compared to their previous versions. The aim of Wi-Fi 6 is to increase the transfer speed, to handle more efficiently multiple connected devices and to change and improve communication between them and the network."[27] The improved access to high-speed Internet presents an advantage, but also an opportunity to do work on the go through a handheld device. Wilden (2017), for instance, discusses mobile learning as he presents various tools and practices such as voice recognition, screen recording, mobile devices and informal assessment. Furthermore, Traxler and Kukulska-Hulme (2016) describe case studies based on mobile learning. While proving the usability of mobile technologies in certain contexts, these works do not throw light on the sufficiency or insufficiency of their use, which therefore requires further analysis.

Survey description

The surveying has been carried out through the Survey Monkey platform. I have asked the respondents such questions so as to be able to ascertain to what extent their university applies information and communication technologies and through what means. Two versions of the survey have been created, one in Bulgarian and one in English. The survey title and the questions that have been asked are the same (see fig. 1).



Figure 1. The two surveys with the titles and the number of respondents.

In the first section of the survey the respondents are asked about their country of origin, whether they are students or lecturers and what their

[27] The translation of all sources from Bulgarian into English is mine.

educational degree (if they have one) is, what the name of their institution is and what subjects they study or teach. The Bulgarian respondents are mainly from the D. A. Tsenov Academy of Economics and Sofia University, whereas the foreign respondents from Ukraine, China, Morocco, Russia, Germany, etc.[28] The second section of the survey asks the respondents about the extent to which their institution applies information and communication technologies; through what means ICT is applied; to what extent ICT has helped them in their studies/teaching; their overall satisfaction with the application of information and communication technologies by their institution.

Analysis of the responses[29]

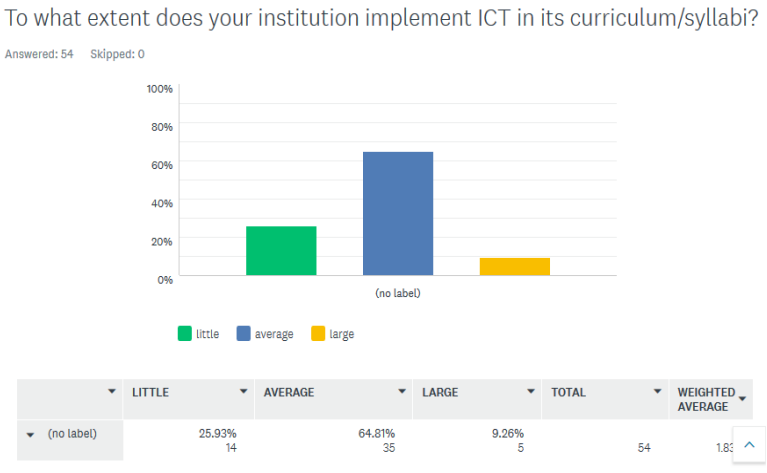
In the second section of the survey, Question 6 asks the respondents to indicate the extent to which their institution applies ICT in their curricula/syllabi. The responses can be viewed in figures 2 and 3 below.



Figure 2. The Bulgarian responses to question 6 of the survey.

[28] The foreign respondents teach/study at different universities which cannot possibly be listed in this paper. Besides, whereas the Bulgarian respondents teach/study Business Informatics (D. A. Tsenov Academy of Economics) or various philologies (Sofia University), the foreign respondents teach/study a wide range of disciplines/majors such as Economics, Humanities, Law, etc.

[29] Analysis shall be provided only on the second section of the survey.



	LITTLE	AVERAGE	LARGE	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
(no label)	25.93% 14	64.81% 35	9.26% 5	54	1.83

Figure 3. The foreign responses to question 6 of the survey.

In both the Bulgarian and foreign responses, the dominating answer is “average”, with “little” being second and “large” – third.

Question 7 asks the respondents how ICT is implemented at their institution. Figures 4 and 5 below show the responses.



ANSWER CHOICES	RESPONSES	
В курсове за дистанционно обучение.	24.24%	8
В програми със смесено обучение. (Смесеното обучение е комбинация от присъствено и онлайн обучение)	30.30%	10
Чрез изнесена класна стая. (Изнесената класна стая е преподаване чрез видео уроци, които студентите гледат вкъщи)	12.12%	4
Чрез различни ИКТ инструменти като: Animoto, Edmodo, Canva, Kahoot, Wix, и др.	6.06%	2
Чрез системи за управление на курсове като: Blackboard, Moodle, и др.	54.55%	18
Други (моля поясните) Responses	9.09%	3

Figure 4. The Bulgarian responses to question 7 of the survey.

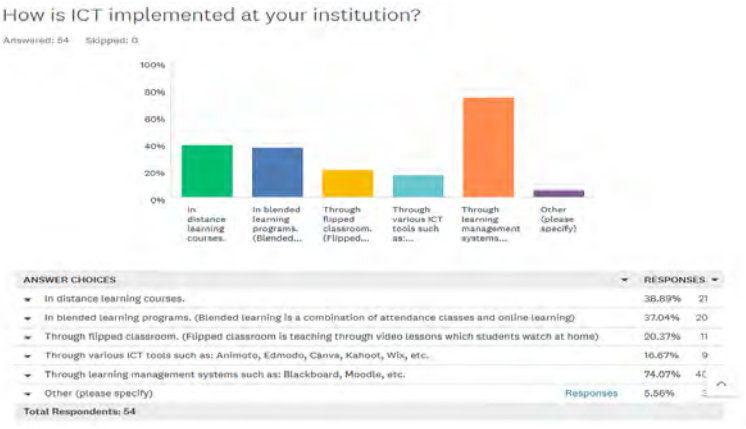


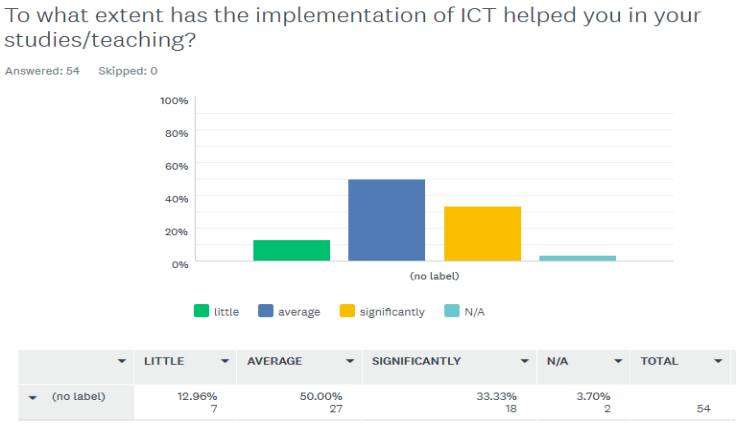
Figure 5. The foreign responses to question 7 of the survey.

The overwhelming response to this question by both groups of respondents is “through learning management systems such as Blackboard, Moodle, etc.” Second and third respectively come “distance learning courses” and “blended learning courses”, with the “flipped classroom” method, various ICT tools such as Animoto, Edmodo, etc., coming fourth and fifth, and other methods with less than 10% per cent coming last.

Question 8 asks the respondents to what extent the implementation of ICT has helped them in their studies/teaching. Although the top answer to this question is “average”, the answer ranked second is “large”, while “little” comes last (see figures 6 and 7). This means that the respondents acknowledge the positive role of the implementation of information and communication technologies.



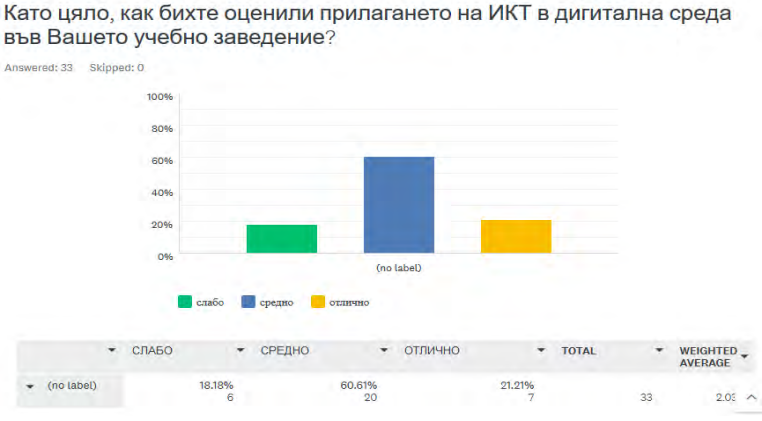
Figure 6. The Bulgarian responses to question 8 of the survey.



	LITTLE	AVERAGE	SIGNIFICANTLY	N/A	TOTAL
(no label)	12.96% 7	50.00% 27	33.33% 18	3.70% 2	54

Figure 7. The foreign responses to question 8 of the survey.

Finally, question 10[30] asks the respondents how they would rate the implementation of ICT in digital environment by their institution. In both groups of respondents, the overwhelming answer is "average". However, quite worryingly the answer ranked second is "poor", with "excellent" coming last (see figures 8 and 9). This shall come to indicate that, speaking in economic terms, the supply does not meet the demand.



	СЛАБО	СРЕДНО	ОТЛИЧНО	TOTAL	WEIGHTED AVERAGE
(no label)	18.18% 6	60.61% 20	21.21% 7	33	2.03

Figure 8. The Bulgarian responses to question 10 of the survey.

[30] No analysis of question 9 shall be provided due to the number of pages limitation. Nonetheless, I shall add that question 9 asks the respondents to explain their answer to question 8 and the responses vary from positive to negative. A more detailed analysis, however, shall be provided in further publications.

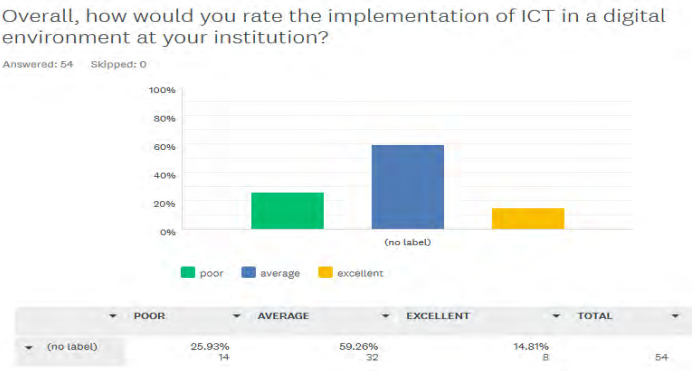


Figure 9. The foreign responses to question 10 of the survey.

Conclusion

The paper has discussed the application of information and communication technologies by Bulgarian and foreign institutions of higher education. A survey has been carried out among respondents from Bulgarian and foreign universities as the results show that ICT tools are applied to an average extent, but whereas many respondents indicate that such implementation is poor, few point out that it is excellent. The usefulness of ICT is acknowledged by both Bulgarian and foreign respondents, however, overall, they do not seem to be satisfied with what they are offered. Therefore, a change is needed in this direction so that universities can offer more advanced electronic teaching and learning forms, which shall add value to their curricula/syllabi, hence attracting more students.

REFERENCES AND RESOURCES

Claro, M., et al. (2018) *Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323544203_Teaching_in_a_Digital_Environment_TIDE_Defining_and_measuring_teachers'_capacity_to_develop_students'_digital_information_and_communication_skills/link/5bfc0bca458515b41d0f6f59/ on 17 March 2020.

Deshev, M. (2020). *5G vs Wi-Fi 6 Do the two technologies interfere with or complement one another?* Retrieved from https://blog.a1.bg/2020/01/29/5g-vs-wi-fi-6/ on 18 March 2020. (Originally written in Bulgarian).

Lammintakanen, J., Rissanen, S. (2005). Curriculum Development in Web-based Education. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed.) *Encyclopedia of Information Science and Technology Volume I*. (p. 675). Hershey, USA: Idea Group Inc.

Marold, K. (2005). Delivering Web-based Education. In Mehdi Khosrow-Pour (Ed.) *Encyclopedia of Information Science and Technology Volume I*. (p. 787). Hershey, USA: Idea Group Inc.

Monteith, M. (2004). *ICT for Curriculum Enhancement*. Bristol, UK, Portland, USA: Intellect Books.

Todorov, P. (2020) *The Application of an English Language Teaching Model Based on Information and Communication Technologies*. Svishtov, Bulgaria: Tsenov Publishing. (Originally written in Bulgarian)

Traxler, J., Kukulska-Hulme, A. (2016) *Mobile Learning the Next Generation*. New York, USA: Routledge.

Wilden, S. (2017). *Mobile Learning*. Oxford, UK: OUP.

Author contact details:

Work address:
senior lecturer Petar Todorov, PhD,
Dept. of Foreign Language Teaching,
D. A. Tsenov Academy of Economics,
Svishtov 5250, Bulgaria
Telephone number: +359882501251
E-mail: peter.d.todorov@gmail.com

ON-LINE TRAINING OF MILITARY PERSONNEL USING THE ILIAS E-PLATFORM

Assoc. Prof. Petina Vicheva, PhD,
Tsveta Petkova
Department of Foreign Languages, Nikola Vaptsarov Naval Academy

Abstract: The paper deals with the development of an online English course on an e-platform to be used for training of military personnel regardless of rank. It also describes the combined efforts of language specialists from different countries to elaborate materials for the preparation for STANAG 6001 level 3 tests. The aim of the platform is to enhance the English language skills of military personnel in order to improve interoperability within NATO.

Key words: online course, e-platform, STANAG 6001, interoperability, NATO

The need of providing access to language learning on an international scale and the need of language interoperability within NATO combined the efforts of Romania, Bulgaria, Austria, Poland, Portugal and the USA to start the development and implementation of a self-paced online advanced English language course **MELOC - Multinational English Language On-Line Course**. Its main aim is to foster self-directed e-learning in written and oral formal and informal interactions effectively in unfamiliar, social and professional situations in accordance with NATO STANAG 6001. In addition to that, the course started a very useful international professional collaboration among English language specialists in an electronic environment.

All the specialists involved in the course deal with ESP. The specialized knowledge based on general knowledge is defined for a closed group or community of professionals and is often achieved by specialized training of the members of a certain professional community (Sager et al, 1980:19). The specifics of the military environment are no exception and call for standardization of the language used by the community specialists. The **NATO Standardization Agreement (STANAG 6001** in short), which applies to language requirements and procedures, addresses all NATO members and concerns any language standards aimed at defining an individual's language proficiency. Achieving Level 3 at STANAG 6001 tests requires special training either by attending language courses or by self-study. For that reason an advanced self-paced on-line English language

course available for free at any time and place convenient is not only useful but needed.

To meet the requirements of the aims set for the course, an adequate e-platform had to be chosen. The **ILIAS e-platform** for the development of the **Multinational English Language On-Line Course (MELOC)** proved to be quite reasonable because it is an open-source web-based learning management system (LMS) which supports learning content management and tools for collaboration, communication, evaluation and assessment. It offers a lot of features to design and run online courses, create specific military learning content and support communication and cooperation among users.

The main objective of ILIAS is to provide a flexible environment for online learning. The integrated tools allow the system to go far beyond the limitations of developing and implementing courses. ILIAS can be seen as a library with various learning materials making the platform a free knowledge repository.

All registered members have a "Personal Desktop" where the following elements are found: System messages, News, Selected items, Calendar, Mail, Notes, Active users, Bookmarks, My tags. The Overview can be customized: - the elements can be hidden, shown in different details or randomly sorted.

From the drop-down menu "Personal Desktop", an access to the following functions is provided:

- Information about the course and the tutors;
- Options for the creation of personal resources such as blogs, folders, files and certificates;
- A section for portfolio creation;
- A selection of personal competences and tracking of the personal learning progress;
- An opportunity to create lists with personal contacts;
- Options for personal information and profile administration;
- Options for settings administration: - General Settings, Password, Mail Settings.

The following **Figures** present an overview of the **MELOC course on the ILIAS platform**:

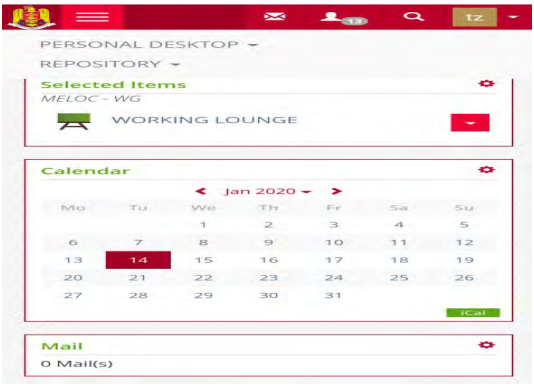


Figure 1. The home page of the platform.

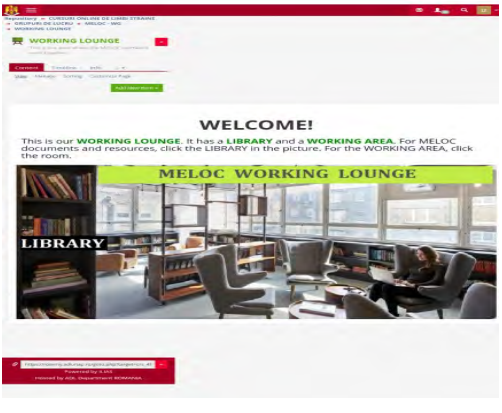


Figure 2. The web page where each trainee can be redirected either to the **Library** or to the **Course Working Lounge** (i.e. the storage of the working materials on the four skills).

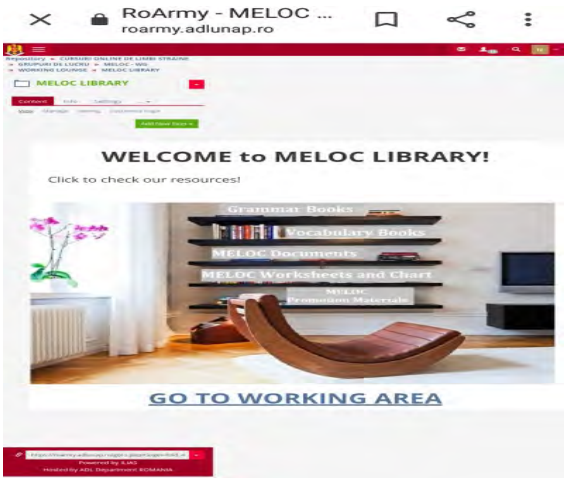


Figure 3. The web page of the **Library** which is the repository of the reference materials (e.g. grammar books, dictionaries, as well as other supplementary worksheets, charts and documents).

ILIAS has the following features:

✔	Academic Education	✔	Video Conferencing
✔	Blended Learning	✔	SCORM Compliance
✔	Built-in Course Authoring	✔	eLearning Companies
✔	Mobile Learning	✔	Corporate/Business
✔	Asynchronous Learning		

These features provide an electronic environment effective enough for the implementation of MELOC and its main objective which is to facilitate language learning of military cadets, officers and non-commissioned officers, as well as of all specialists using English in the social, military and political sphere for their specific needs of achieving greater proficiency in English in accordance with STANAG 6001 level 3.

The course focuses on the four basic language skills of reading comprehension, listening comprehension, writing and speaking in 12 large vocabulary topics: **Culture, Society, Economy, Politics, Military, Environment, Education, Media, Technology, People, Crime and**

Punishment, International Organizations with 7 to 9 subtopics for each one of them, i.e. a total of 96 subtopics.

The MELOC course content is organized in the following way:

- 5 modules, one grammar module and other four integrated modules concerning the 4 language skills;
- 18 sections, of which 12 grammar sections and 6 sections for each integrated module referring to the vocabulary, the four skills of listening, reading, writing and speaking, and verbal interaction;
- 553 mini-lessons, of which 49 mini-grammar lessons (one for each grammar subtopic) and 126 mini-lessons for each of the four integrated modules (24 for each of the 5 sections dedicated to the vocabulary and the 4 skills and 6 for the interaction section);
- 4 theory mini-lessons, one for each of the sections of listening, reading, speaking and writing;
- 2 tasks for each mini-lesson in the vocabulary and grammar section sequenced on: task 1 - theory and examples and/or explanations, and task 2 - practice, excepting the theory mini-lessons mentioned above;
- 2 tasks for each mini-lesson in the skill sections sequenced on: task 1 - theory review (link on theory mini-lesson) and task 2 – practice;
- 24 assessments: - 6 assessments for each integrated module, one assessment for each section;
- a guide to help learners go through each course entity;
- one testing module with practice tests on all 4 skills, developed in accordance with STANAG 6001;
- a course questionnaire to identify if the course meets the needs and expectations of the learners and to collect suggestions for further improvement.

Module 1, which was the first one to be developed by the MELOC working group, includes the following topics and subtopics together with the integrated grammar structures in them:

1. SOCIETY	**2. EDUCATION**	**3. PEOPLE**
1.1. Religious extremism 1.2. Social unrest 1.3. Poverty and charity 1.4. Demographical changes 1.5. Emotional and social intelligence 1.6. Mass migration 1.7. Social alienation 1.8. Xenophobia	3.1. Alternative education 3.2. Student mobility 3.3. Educational reforms 3.4. Efficiency of schools and academies 3.5. Learning by doing 3.6. Life learning 3.7. E-learning 3.8. Discrimination issues in education 3.9. Quality management of education	3.1. New types of relationships and interactions 3.2. Emotional intelligence 3.3. Leadership styles 3.4. Performance management (career management) 3.5. Meritocracy 3.6. Privacy 3.7. Enhanced humans



Figure 4. An overview of the structure of **Module 1.**

Bulgaria took part in the development of 4 of the subtopics of **Module 1**: **Religious extremism; Social unrest; Student mobility and Educational reforms.**

For the **listening comprehension section** 2 videos with the *Creative Commons Attribution licence (reuse allowed)* from governmental sites or YouTube were used. Multiple choice questions with 4 to 6 three – choice items for each video were developed with a detailed explanation for each correct and wrong answer and a reference to the script. Three vocabulary

tasks including identification of specific terms from the videos were created together with an explanation of the meaning of each one of them. The vocabulary tasks are matching, gap filling and words/phrases synonymy exercises.

The **reading comprehension section** consists of 2 texts for each subtopic with the *Creative Commons Attribution licence (reuse allowed)* taken from governmental sites mainly. Multiple choice questions with 4 to 6 three – choice items as well as matching exercises were elaborated. All of them concern the identification of the main ideas of paragraphs, understanding specific details referring to abstract concepts as well as the author's opinion, tone, argumentation and linguistic subtleties. For each item written feedback was provided containing the correct answer and explanations for the wrong answers with indications on what to review.

The **writing section** comprises one task for the production of a written text expressing and analysing cause and effect in real and hypothetical situations with a length of 200 to 350 words and an assessment grid for self-evaluation. Some of the topics offer examples of texts related to the hints and tips offered for the writing task.

The **speaking section** consists of two parts. The first one offers a quotation or opinion on the topic which the trainee has to agree or disagree with by bringing relevant and coherent arguments, using abstract concepts, defining and explaining them, as well as cause/effect relationships following certain hints and tips. At the completion of the task the feedback is a checklist for self-assessment. The length of the spoken production should be 2-3 minutes.

The second part of the speaking section is real-time **interaction** with the tutor after a scheduled appointment on the e-platform at a date and time convenient for all the parties involved. It includes two role-plays aimed at a spoken production with a length of 4-8 minutes, characterised by proper register, complex and ample spoken discourses with clear transitions from one idea or argument to the next one and appropriate turn-taking with the tutor. The assessment is made by the tutor and advice for better performance may be given.

The learners go through the course starting with grammar followed by the other 4 modules that they may choose at their own will. Within the module, to achieve the objectives, the learners have to go through all sections, but may choose a section to start with, excepting the interaction. Depending on their performance indicated through the task feedback, they are directed to the needed improvement. The interaction with a tutor can only be appointed after the completion of all the sections in the module.

The option for real time communication on the e-platform offers a unique chance for the trainees aiming at improving their professional language skills to check their knowledge after the process of self-study and to improve their speaking skills by being provoked to discuss different topics and hypothetical situations. The assessment and feedback given at the end of the speaking interaction session helps military trainees to check their progress in quite a real situation offered by the language specialists. The guidelines for further study in case of need of improvement are not only useful but essential for the better performance of military cadets, officers and non-commissioned officers as well as any civilians trying to achieve level 3 in STANAG 6001 tests. Last but not least, among the language professionals from the different countries included in the course - Romania, Bulgaria, Austria, Poland, Portugal and the USA, the idea to develop such a multinational English language online course started interesting discussions about the interpretation and application of the NATO Standardization Agreement. These discussions led to the use of different practices, irrespective of the teaching methodology in the different countries, and to common preparation and training of the military personnel for the international STANAG 6001 certification, and thus improving the interoperability among the multinational military personnel in the structure of NATO.

The electronic environment proved to be a good option to enable online collaboration among specialists from different parts of the world. In addition, it presents learning materials and expands the learning scope in order to meet the needs of a specific international target group. Moreover, online language course materials are developed using highly effective innovative technology thus increasing the flexibility of the learning place, time and pace for all the interested higher education institutions trying to improve the educational process.

REFERENCES AND RESOURCES

Capterra. (2017). *Learning Management System Software.* Retrieved from https://www.capterra.com/p/148469/ILIAS/#about

Matthias Kunkel. (2011). *Das offizielle ILIAS 4-Praxisbuch: Gemeinsam online lernen, arbeiten und kommunizieren.* Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/ILIAS

Sager, J., Dungworth, D. (1980). *English Special Languages: principles and practice in science and technology.* Wiesbaden.

Simon Mellor-Clark, Yvonne Baker De Altamirano. (2004). *NATO STANAG 6001.* Retrieved from http://www.campaignmilitaryenglish.com/Course/teacher.htm

Author contact details:

Assoc. Prof. Petina Vicheva, Phd
Nikola Vaptsarov Naval Academy
73 Vasil Drumev St., Varna
e-mail: petinav@abv.bg

Senior lecturer Tsveta Petkova
Nikola Vaptsarov Naval Academy
73 Vasil Drumev St., Varna
e-mail: ktsveta@abv.bg

ДИГИТАЛНАТА ЕРА – ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ЗА ОПТИМИЗИРАНЕ НА АКАДЕМИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЛАТИНСКИ ЕЗИК И МЕДИЦИНСКА ТЕРМИНОЛОГИЯ

THE DIGITAL ERA – A CHALLENGE TO OPTIMIZE ACADEMIC LEARNING IN LATIN AND MEDICAL TERMINOLOGY

Стела Петрова
Медицински университет – Варна

Abstract: The dynamics of the modern world are leading to rapid changes in all areas of life. The way of life, the criteria for the development of all public spheres and the requirements for achieving quality performance of all activities are constantly changing.

In medicine there is a tremendously rapid rate of progress. Because of this, a continuous search is required to improve the educational success of students, responding both to the development of scientific disciplines and to the needs and interests of today's Z-generation students.

In consonance with these processes, there is a need to create a new vision related to the training in Latin and medical terminology in medical universities. A general concept should be created to develop the discipline, using a Blended learning methodology that incorporates new effective tools and motivating forms.

This paper attempts at emphasizing on several major components of the strategy for modern training in the discipline, such as creating a system of related learning aids; introduction of advanced educational sources (texts by Greek and Roman authors); introduction of attractive forms that provide additional opportunities for training; training tools that enhance students' motivation, based on modern technologies – online exercises, terminology games, etc. This new approach aims to achieve high efficiency of education, to improve motivation and to increase the general knowledge and the medical awareness of students in the first year.

Key words: training, Latin, medical terminology, strategies, educational resources

От дълбока древност хората са забелязали, че промените са неизменен спътник на света и обществото в неговото развитие. Това прозрение Хераклит изразява с думите:

Πάντα ῥεῖ, πάντα κινεῖται καὶ οὐδὲν μένει τὸ αὖτό.

Всичко тече, всичко се променя и нищо не остава същото.

Динамиката на съвременния свят води до бързи промени във всички области – наука, техника, обществени отношения. Медицината е една от научните сфери с най-бърз прогрес, тъй като развитието ѝ е инвестиция в човешкия живот и гарантира по-високото му качество.

В синхрон с напредъка на медицинската наука се повишават критериите за теоретичната и практическа подготовка на медицинския персонал. В този контекст ще разгледаме възможностите за оптимизиране на обучението по *Латински език и медицинска терминология*, които да гарантират по-висока квалификация и компетентност на бъдещите медицински специалисти.

В настоящата разработка ще обобщим опита на специалистите по медицинска терминология и ще представим основните идеи за модернизиране на обучението по дисциплината, така че да удовлетворява съвременните академични изисквания и същевременно да отговаря на потребностите и интересите на съвременното Z-поколение студенти.

Пред нас стоят следните основни задачи:

- Набелязване на актуалните цели на обучението;
- Разработване на система от способи за модернизиране и оптимизиране на образователния процес.

1. Кратък обзор на обучението по медицински латински език

Съществуващите до средата на XX-ти век класически и полукласически паралелки в гимназиите, възникнали след Освобождението, осигуряват на студентите-медици едно високо ниво на подготовка по латински език, а за завършилите класически гимназии – и по старогръцки. Подобно начало е добра основа за надграждане на познанията по двата езика в рамките на адемичната подготовка. Ето защо в ранните учебници по медицински латински език се отделя значително внимание на латинските текстове и граматически упражнения. От друга страна по това време все още не е узряла идеята за по-голяма специализация на обучението по латински език, така че да се акцентира повече на терминологията, отколкото на граматиката. Това отношение към преподаването на медицински латински език се запазва до края на миналия век, въпреки че класическото образование е премахнато и студентите нямат добрата езикова подготовка на по-възрастните си колеги. Методиката на преподаване на латински език в медицинските университети и колежи променя осезаемо курса си след 2000-та година. Това е видно и от самите учебници, издадени преди и след това. Днес се придава особено значение на словообразуването и терминологията, докато граматиката

се преподава в минималното количество, осигуряващо грамотното използване на терминологичните словосъчетания и речниковите форми на термините. От тази кратка ретроспекция можем да заключим, че курсът по латински език за медицински цели е изминал дълъг път на методическо усъвършенстване, но пред нас стоят още много задачи.

2. Набелязване на целите на обучението

а. *Практическа насоченост.* Най-важно за обучението по специализиран латински език е да има практическа стойност за студентите. Това означава знанията по медицинска терминология да подпомагат усвояването на материята в предклиничните курсове по анатомия и физиология, а по-късно и във всички клинични дисциплини. Добрата и съобразената с практиката подготовка по латинска медицинска терминология дава възнаграждаващи резултати във всеки момент от професионалната реализация на практикуващите медицински специалисти.

б. *Висока ефективност.* С развитието на медицинската теория и практика се увеличава обемът и на терминологията. Това означава, че непрекъснато расте броят на задължителните термини, които обучаемите трябва да усвоят в курса по дисциплината. За постигането на тази цел при ограниченото време на обучението трябва да се подходи креативно и да се включат различни тактики за по-бързо и същевременно по-трайно усвояване на материала.

в. *Паралелно повишаване на общата култура.* В съвременната епоха, където обществото се стреми към все по-тясна специализация с цел по-висока продуктивност, лошо впечатление прави ниското ниво на обща култура при младежите. Чрез въвеждането на нови форми и нетрадиционни способи при поднасянето на материала може да се повиши общата култура у студентите, както и да се увеличи нивото на медицинската информираност още в I курс.

г. *Повишаване на мотивацията на студентите.* Повишаването на мотивацията се осъществява чрез създаване на интерес към дисциплината у обучаемите. От тази гледна точка тя е не само цел, но и инструмент в постигането на горепосочените цели.

3. Способи за модернизиране и оптимизиране на академичното обучение по *Латински език и медицинска терминология*

Адаптирането на дисциплината към съвременните европейски и световни академични критерии изисква разработването на цялостна

методико-теоретична и практическа концепция за *Blended learning*, в която да се промени както процесът на преподаване, така и възможностите за самостоятелно учене.

Основни компоненти на стратегията за модерно обучение по дисциплината са създаването на система от свързани учебни пособия, въвеждането на нетрадиционни образователни ресурси и атрактивни форми, даващи допълнителни възможности за занимания, използване на мотивиращи средства за обучение, базирани на съвременните технологии и др. Бихме искали да подчертаем, че повечето от тези идеи не са нови, но тук ще приведем и обобщим опита на колегите, работещи в областта на специализираната медицинска терминология, защото създаването на образователна концепция може да се осъществи само чрез усилията на много специалисти в екипна работа. Надяваме се, че ще дадем и нашия собствен скромен принос към нея. Ще представим последователно споменатите елементи на новата концепция за обучението по *Латински език и медицинска терминология*, за да ги разгледаме по-подробно.

3.1. Ново поколение учебни пособия и ресурси

В резултат на усилията на специалистите вече са налице голямо количество учебници по латинска медицинска терминология. Някои от тях са предназначени за университетите, а други – за колежите. Някои от изданията са насочени към конкретни университетски специалности, напр. *Медицина* и *Дентална медицина*, само *Дентална медицина* или само *Фармация*. В други случаи принципът на разделение е *англоезично* и *българоезично* обучение. Всичко това е оправдано поради разликата в терминологичния минимум, предвиден за различните университетски и колежански специалности. Няма да се спираме подробно на всички тях, но бихме искали да обърнем внимание на новите подходи при съставянето на учебни пособия, които считаме за много успешни като модел:

- *Подход на универсалност и специализация.* Този подход съвместява противоположни потребности – нуждата от общ учебник за повече специалности и специализирано обучение при всяка от тях. Такива са *генеричните учебници,* които съдържат базов терминологичен минимум за всички обучаеми и допълнителна специализирана терминология според нуждите на съответната образователна група. Първият подобен учебник е *Латински език. Учебник за медицинските колежи* на Велчева и Джабарова-Попова (Велчева, Джабарова-Попова, 2002). По-нов и усъвършенстван вариант

на генеричния учебник е този на Икономова и Амуджиева – *Terminologia Latina medicinalis. Латинска медицинска терминология. Учебник за медицинските специалности с образователна степен бакалавър.* (Икономова, Амуджиева, 2019). В него след всяка тематична единица са поместени упражнения, също разделени по специалности. Генеричният учебник позволява на студентите да се концентрират върху едно пособие, предназначено едновременно за учене и упражнение. За преподавателите той е добре организиран учебник, който покрива нуждите от всякакъв вид специализирани термини за обучаемите и заедно с това – икономия на усилия за създаване, издаване и поддържането на наличности.

- *Подход на обвързаност и широкообхватност на ресурсите.* Наличието на системно организирани учебни пособия може да съдейства за повишаването на ефективността. Комбинирането на учебник с учебна тетрадка, речник и др. дава възможност за разнообразяване на формите на преподаване и учене, както и за увеличаване на самостоятелните занимания. Подобна сиситема от ресурси може да обезпечи учебния процес на голямо количество специалности в българоезична и англоезична програма. Тенденцията към създаване на свързани пособия е ясно изразена в трудовете на работещите в тази област. Напр. в обща система функционират пособията, разработени от Ирена Станкова (някои от тях – в съавторство) – *Латинска медицинска терминология* (Станкова, Петрова, 2019), *Анатомичен учебен латинско-български речник* (Станкова, 2010), *Анатомичен латинско-българско-английски речник* (Станкова, 2011) и др.

3.2. Нетрадиционни източници в учебния процес

Хилядолетното съществуване на медицината предоставя неизчерпаеми неконвенционални ресурси за обучение по *Латински език и медицинска терминология*. Те разкриват развитието на терминологията в тясна връзка с еволюцията на медицинската наука. Използването на нетрадиционни и любопитни информационни материали би засилило интереса на обучаемите към дисциплината и би повишило нивото им на осведоменост. Своето място в учебния процес имат различен тип източници: съчинения, свързани с историята на медицината, специализирана антична и средновековна медицинска литература, класически литературни произведения на латински и старогръцки език.

- *Медицински трудове от Античността, Средновековието и Ренесанса.* Текстовете от подобни произведения дават любопитни сведения за историята на медицината, разкриват промяната на възгледите за етиологията на заболяванията и тяхното лечение. Много добър пример за използването на подобна обучителна „методика, насочена към постигане на *образованост*“ в медицинската област е учебникът на Николова и Колева, където са поместени откъси от различни медицински съчинения в оригинал и в превод (Николова, Колева 2004: 7). Станкова посочва „необходимостта и у нас да се пристъпи към лингвокултурна археология на антични гръцки и латински медицински съчинения, които да се разгледат в социокултурен аспект и да се анализират от гледна точка на съдържанието и езика, като се създадат и специализирани речници, които да се ползват с лингводидактическа цел“ (Станкова 2012: 18). Извадки от медицински съчинения, могат да бъдат цитирани в часовете, с цел да се анализира развитието на някои термини, напр. *epilepsia* в Хипократовото съчинение „За свещената болест“ (Περὶ τῆς ἱερὰς νόσου) или *podagra* и *chiragra* в *De medicina* на Целз. Тъй като голяма част от студентите владеят английски език на добро ниво, възможно е да им се поставят задачи за извънаудиторна работа върху тези и други съчинения, като се използват електронни издания в английски превод. Такива занимания биха събудили любопитството им, което неминуемо би довело до засилването на мотивацията им за присъствие и участие в аудиторните занятия.
- *Текстове от старогръцки и латински автори*. Амуджиева изтъква многоаспектната полза, която класическите литературни произведения на латински и старогръцки език могат да принесат за курса по *Латински език и медицинска терминология*. „Те изясняват термините в един по-широк обхват, разширяват кръгозора и създават социокултурни асоциации, формират цялостен поглед върху началата на европейската цивилизация, в чиито недра покълва медицината. Вплетени в задължителните граматически и семантични структури при преподаването, те формират по-задълбочени и трайни интереси у студентите, обогатяват общата им култура и допринасят за тяхната ерудираност (Амуджиева 2011: 309). За обучението могат да се използват

подбрани откъси от Омир, Тукидид, Платон, Авъл Гелий, Клавдий Елиан и много други, в чиито произведения се разискват проблеми от природонаучен и медицински характер, поднесени с типичното за Античността интелектуално любопитство и образованост.

3.3. Използване на съвременни технологии.

Технологичното развитие дава все по-големи възможности за модернизиране на образователния процес. Въвеждането на електронна система за обучение е най-добрата възможност за създаването на виртуална учебна среда, в която електронните форми на преподаване и самостоятелно учене допълват традиционните. Така преподаването става много по-атрактивно, а ученето по-интересно и резултатно. В това отношение електронната система *Blackboard* вече има утвърдено и незаменимо присъствие в академичната подготовка по всички дисциплини и за всички специалности в МУ-Варна. Благодарение на нея текущият контрол и голяма част от изпитите се провеждат в електронен формат и се осигурява високо качество на дистанционното обучение, което в някои форми е подходящо не само за кризисни ситуации, но и при нормали обстоятелства, напр. за облекчаване заетостта на учебните зали. В обучението по *Латински език и медицинска терминология* огромният потенциал на *Blackboard* може да има разнообразни приложения:

- *Онагледяване на преподаваната материя*. Чрез визуализирането на термините се допълват основните знания, които са необходими за възприемането на изучаваната клинична терминология и по този начин се компенсира липсата на специализирана теоретична и практическа подготовка у студентите-първокурсници (Амуджиева, 2014: 172). Онагледяването на термините може да се направи в придружаваща преподаването презентация чрез използване на безплатни онлайн ресурси. Възможно е да се включат илюстрации като допълнителни материали в *Blackboard* за самостоятелно запознаване или в електронни упражнения.
- *Дигитализиране на допълнителните текстови ресурси за обучение*. Във връзка с включването на произведения от антични автори като образователни материали, както споменахме по-горе, смятаме, че ще бъде много уместно текстовете за обучението, да се дигитализират като онлайн-база данни и към тях да бъдат добавени определени задачи.

- *Упражнения в интернет-базирана учебна среда.* Базираното на игра обучение се разглежда като един от съвременните интерактивни методи и при усвояването на латински език за медицински цели, като се подчертава възможността на преподавателя да представи по-атрактивно отделни единици от учебното съдържание или да замести скучния преговорен урок с игрова ситуация (Антонова-Цвяткова, 2017: 556). Разработването на подобни форми ще заема все по-голямо място в бъдещите образователни стратегии. Интегрирането в учебния процес на система от специализирани упражнения в интернет-базирана учебна среда е предназначено за самостоятелно учене. Тази нова форма на подготовка все още не е застъпена в обучението по дисциплината, но вече се проявява интерес към нея. Според Амуджиева, която създава научна основа и принципи за изработване на интерактивни упражнения по *Латински език и медицинска термнология*, чрез тях се осигурява възможност за допълнително и напълно автономно учене в неформална среда в удобно за обучаемите време и на достъпно за тях електронно устройство, а проверката става непосредствено след приключване на упражнението. Този тип упражнения имат характера на незадължителни терминологични игри върху определен материал, като по този начин студентите имат възможност да направят своя информиран избор според индивидуалните си потребности. Макар че няма да заменят традиционната подготовка, те могат да увеличат мотивацията на обучаемите за навременно учене и да повишат резултатите от него. (Амуджиева, 2018: 100).
- *Учебни филми*. Визуалните материали от всякакъв характер са много подходящи, тъй като те винаги провокират интереса и създават приятни очаквания, с което влияят положително на мотивацията. Златева определя настоящата епоха като време на преход от езиково към визуално ориентирана култура, като посочва, че „съвременните младежи се отличават с 30% по-висока скорост на възприемане на визуалната и акустична информация в сравнение с връстниците си преди 20 години" (Златева, 2008: 210). Филмите могат да бъдат с различно съдържание. При наличието на собствена телевизия в МУ-Варна не е проблем да се създаде продукция от разнообразни кратки филми, където да се отразят различни въпроси през

погледа на настоящи първокурсници, студенти в по-горни курсове или завършили възпитаници, преподаватели и лекари за отношението към латинския език и употребата му в практиката. Могат да се оформят филмови материали за практиките на студенти в болницата, които в тяхната диагностична част да послужат за упражнение по терминология. В тях могат да се разгърнат и различни *комуникативни стратегии*, тъй като съвременното поколение студенти е отворено към комуникацията.

3.4. Форма на допълнително обучение.

Една идея за надграждане на задължителния курс по *Латински език и медицинска терминология* е предлагането на допълнителен модул – *Факултативен курс по латинска медицинска терминология.* Тази свободно избираема форма може да допълни знанията на студентите, като добави по-голям обхват на изучаваната терминология и по-голяма дълбочина в материята – запознаване с етимологията на анатомични и клинични термини, с развитието на техните значения. В този курс може да се помисли за разработване на реферати и развиване на въпроси, които са интересни за студентите и са избрани от тях, както и за по-дискусионен стил на провежданите занятия.

Внасянето на необходимите промени чрез включване на интерактивни средства и нови форми в курса по *Латински език и медицинска терминология* гарантира повишаването на терминологичната компетентност на медицинските специалисти. Също така обаче тези реформи ще допринесат за удовлетвореността на студентите по време на обучението им в рамките на дисциплината и за формирането на отношение на респект и признание към латинския език в по-нататъшното им следване и професионална реализация.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Амуджиева, Н. (2011) „Атически нощи” на Авъл Гелий – образователно средство в обучението по латинска медицинска терминология на студенти-медици. В: *„Продуктивни езикови умения за академични цели”* – VI Международна конференция на МУ ”Проф. д-р Параскев Стоянов” – Варна, Департамент по чуждоезиково обучение, комуникации и спорт. Варна: МУ ”Проф. д-р Параскев Стоянов” – Варна, с. 306 – 309

Амуджиева, Н. (2014) Онагледяване на клиничната терминология в обучението по латински език на студентите от медицинските специалности. – В:

Психология в медицината – Сборник научни доклади от Национална конференция – Тракийски университет. Ст. Загора. с. 170 - 174.

Амуджиева, Н. (2018). Разработване на концепция за упражнения по латински език и медицинска терминология в интернет-базирана учебна среда. В: *Комуникация във виртуална среда:* сборник доклади от втора варненска конференция за електронно обучение и управление на знанието, 7 – 8 юни, 2018. – Варна: Медицински университет "Проф. д-р Параскев Стоянов", с. 95-101. https://roundtable.mu-varna.bg/wp-content/uploads/2019/01/2ndVarnaConf_2018-1.pdf.

Антонова-Цвяткова, С. (2017). Включване на дидактични игри в обучението по латински език и терминология на студенти-медици: В: *Чуждият език и съвременното висше образование*: сборник с доклади от VIII международна конференция 23-25 юни 2017. Част 2.Варна: Мед. университет "Проф. д-р П. Стоянов", 2017, с. 555 – 562.

Велчева И., А. Джабарова-Попова. (2002). *Латински език. Учебник за медицинските колежи*. София: Сиела,.

Златева, П. (2008) Видеоматериали в съвременното обучение по чужд език. В: *Мениджмънт и предприемачество: Пета научна конференция.* ТУ – София, филиал Пловдив. – Пловдив, с. 210

Икономова, И., Амуджиева, Н. *Terminologia Latina medicinalis. Латинска медицинска терминология. Учебник за медицинските специалности с образователна степен бакалавър.* Варна. ИК Стено, 2019.

Николова, В., Колева, И. (1994). *Lingua Latina medicinalis*. София: Гера Арт.

Станкова, И., Петрова, М. (2019). *Латинска медицинска терминология*. Учебник за студенти по медицина и дентална медицина. София: Изток – Запад.

Станкова, И. (2012). *Античното лечебно изкуство според „De Medicina“ на Авъл Корнелий Целз*. София: Изток – Запад.

Станкова, И. (2010). *Анатомичен учебен латинско-български речник*. София: Медицина и физкултура.

Станкова, И. (2011). *Анатомичен латинско-българско-английски речник*. София: Медицина и физкултура.

Данни за автора:
Служебен адрес:
МУ „Проф. д-р Параскев Стоянов“, Варна, 9002
ул. „Марин Дринов“ № 55, ДЧЕОКС, Варна
E-mail: krasimirova.stella@gmail.com
Тел: 0878555051

АКАДЕМИЧНОТО ЧЕТЕНЕ В ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ
ACADEMIC READING IN THE DIGITAL WORLD

Доц. Силвена Ставрева-Доростолска, д.ф.
МУ - Варна

Abstract: Reading is an interactive activity in which communication between a person and symbolic information is carried out at different levels - intellectual, emotional, social. Academic reading is a specialized manifestation of reading in general. The purpose of the reader and his / her perceptive / reading attitude are pragmatic and the requirements for his / her cognitive skills are very high.

Academic reading in the digital world takes linguistic and digital competence to a new level: the ability to search and transform information, to look at it critically, to effectively navigate electronic platforms. The user of academic information in the digital environment is active, often a co-author, which transforms academic reading into an active skill.

The relevance of the issues raised in the research is determined by the establishment in the last 5 years of various electronic training platforms in Bulgarian universities and by the increasing digitalisation of academic resources. Surveys conducted with students in higher education majors' 7. Health and Sports' and the subsequent review of visits to paid and free academic information websites indicate a heightened consumer search for electronically readable material. A clear trend is emerging for a profound change in the cognitive and reading attitudes of new generations of students.

The main goal of the author is to build a modern model for academic reading and to establish current criteria for academic text. The contributions of the research consist in a fundamentally new approach to academic reading as an active skill, in creating a scientific basis for updating the methodological, didactic and scientific resources available in the Blackboard e-platform, in formulating guidelines for the expansion of linguistic, sociolinguistic and digital competence of students; in affirming the blended reading principle in the academic work of students.

Key words: academic reading, digital competence, linguistic competence, cognitive and reading attitudes

Четенето като обект на настоящото изследване е интерактивна дейност, в която се осъществява общуване между човек и символна информация на различни равнища – интелектуално, емоционално, социално. Академичното четене в дигитална среда е специализирана проява на четенето изобщо. Целта на четящия и неговата

възприемателска/читателска нагласа в академична среда са прагматични, а изискванията към когнитивните му умения – много високи.

Актуалността на поставената в изследването проблематика се определя от конституирането в последните 5 години на различни електронни платформи за обучение в българските унииверситети и от все по-широка дигитализация на академичните ресурси. Липсата на цялостни и задълбочени научни изследвания на български език по въпроса за академичното четене в дигиталния свят затруднява методическата и преподавателската дейност в университетите и колежите в България. Проведените анкети със студенти в специалности от област на висшето образование „7. Здравеопазване и спорт“ и последвалият преглед[31] на посещенията в платени и безплатни интернет сайтове с академична информация сочат засилено потребителско търсене на електронно четими материали и необходимост от бърз самостоятелен достъп до академичното знание. Очертава се и ясна тенденция за дълбока промяна в познавателните и в читателските нагласи на новите поколения студенти. Затова целта, която авторът си поставя, е изграждането на съвременен модел за академично четене и утвърждаването на актуални критерии към академичния текст в дигитална среда. Необходимо е да се идентифицират и анализират новите явления в образователния процес, свързани с академичното четене, и да се класифицират типовете четене в съвременната академична среда, за да се направи сравнително сигурна прогноза за развитието на академичния живот в краткосрочен и средносрочен план. От друга страна, за да бъдат продуктивни, новите методически и лингвистични решения трябва да бъдат основани върху изследване на читателските нагласи при студентите в различни специалности, като особено важно е да се изясни механизмът на процеса *търсене – придобиване – трансформиране на информацията* в дигиталната академична среда.

Академичното четене в дигиталния свят като предмет на изследването вкючва лингвистична и дигитална компетентност на ново равнище: умения за търсене и трансформиране на информация, за критичен поглед върху нея, за ефективна ориентация в електронните платформи. Потребителят на академична информация в дигиталната среда е активен, често е и съавтор, което преобразува академичното четене в активно умение. Това ново явление в академичния

[31] https://library.mu-varna.bg/databases/;https://scholar.google.com/; https://www.researchgate.net/; https://www.academia.edu/; https://www.ceeol.com/

образователен процес се свързва с дълбоката промяна в човешката комуникация, осъществена в дигиталния свят. Класическото първоначално обучение по *четене с разбиране* включва на първо равнище изграждане на умения за разпознаване на графичните знаци и лексемите (включително термини), на второ равнище – изграждане на умения за свързването им в изречения и текст, и на трето равнище – изграждане на умения за определяне на обект, предмет, тема и идея на текста, за резюмиране, за анализ и обобщение. Използваните комуникативни стратегии следват тази йерархия, процесът се осъществява бавно, чрез натрупване на знания и умения и чрез постепенно усложняване на текстовете. Това се отнася както до училищната, така и до университетската среда. *Четенето с разбиране* в дигиталния свят се основава върху скоростта – наличието на бърз достъп до огромни масиви с информация предполага прилагане на комуникативни стратегии на разбирането и бързото четене, например *skimming, scanning* и др. В проведената анкета с 85 студенти от различни специалности и курсове на Медицинския университет – Варна, обаче получихме неочакван резултат. На въпроса „Кои са Вашите предпочитани източници на научна информация (може да посочите повече от един отговор)?“ анкетираните масово са посочвали хартиени носители:

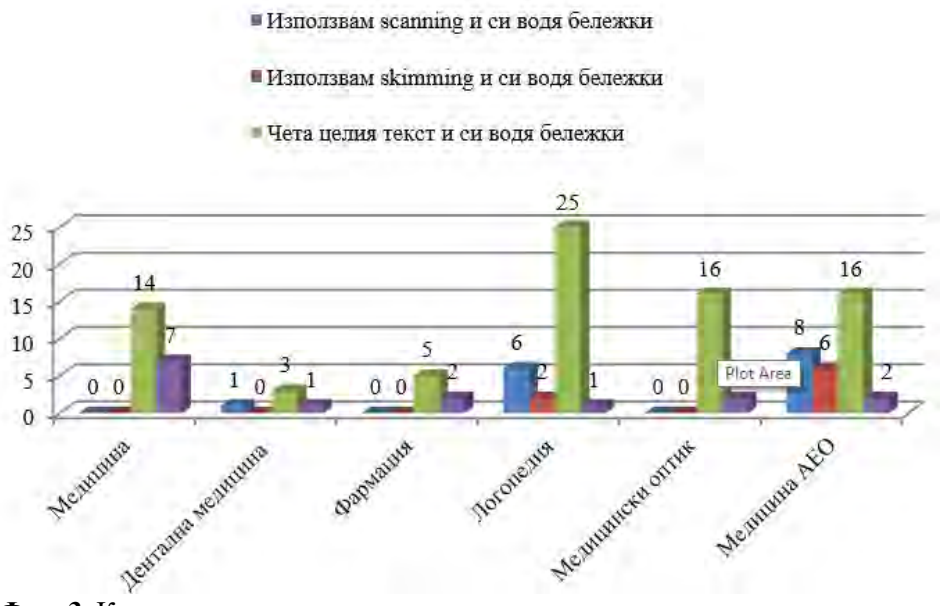


Фиг. 1. Кои са Вашите предпочитани източници на научна информация (може да посочите повече от един отговор)?

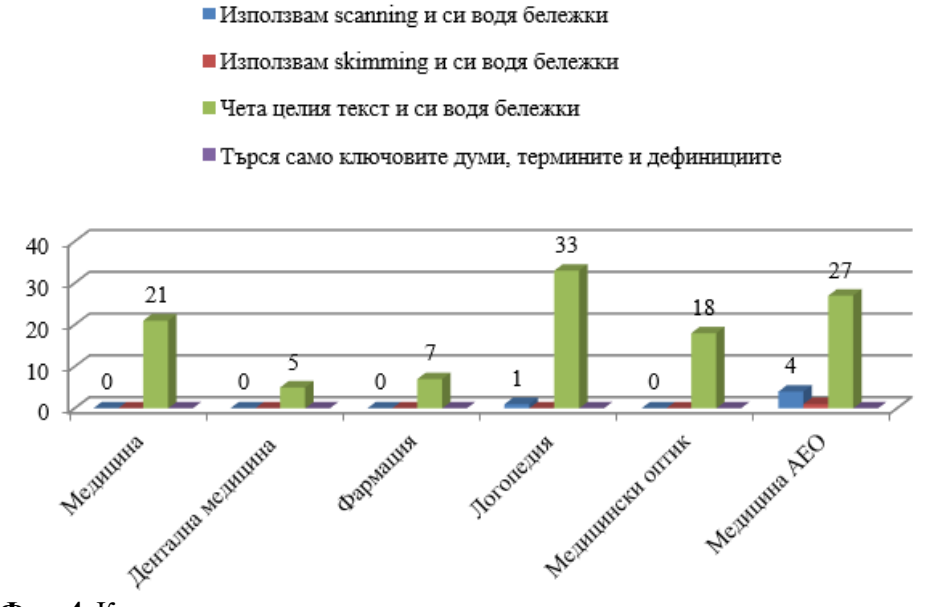


Фиг. 2. Кои са Вашите предпочитани източници на научна информация (Може да посочите повече от един отговор)?

От отговорите на студентите следва, че все още на първо място в предпочитанията им стои учебникът на хартия (фиг. 1). В дигиталния свят обаче нагласата към този тип академично четене (опосредстван от изконното доверие в книгата) ограничава достъпа до електронни източници на актуална информация, която би могла да повиши професионалната компетентност на студентите. На този фон е много интересен резултатът по отношение на предпочитанията към електронните източници на академична информация (фиг. 2). Почти единодушно студентите са посочили университетската електронна обучителна платформа Blackboard. Очевидното доверие в нея се дължи на възможностите, които тя предлага за лесен и бърз достъп до дигитализирани академични материали. Този факт може да бъде обвързан и с неочаквания преход към изцяло онлайн обучение – анкетата беше проведена през втория семестър на академичната 2019/2020 г. Парадоксално е, че и в Blackboard студентите продължават да използват познатите им класически стратегии за четене с разбиране, като изразяват висока удовлетвореност от академичните ресурси (фиг. 3, фиг. 4 и фиг. 5):



Фиг. 3. Как четете академични електронни ресурси, когато се подготвяте за семинарно занятие?



Фиг. 4. Как четете академични електронни ресурси, когато се подготвяте за изпит?



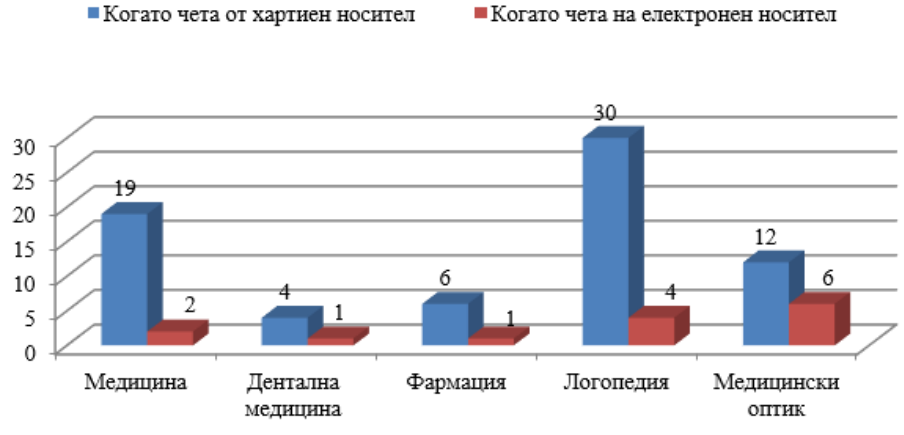
Фиг. 5. Моля, определете Вашата удовлетвореност от работата си онлайн в електронна среда с учебните материали.

Нещо повече, голяма част от студентите прилагат стратегията *Чета целия текст и си водя бележки* дори тогава, когато четат академични текстове по интересни за тях теми, без да съществува натискът на задължителността (фиг. 6).



Фиг. 6. Как четете академични електронни ресурси по тема, която особено Ви интересува?

Обяснението на получените резултати трябва да се търси в три посоки. *На първо място* стои спецификата на обучението и ученето в повечето специалности от областта на висшето образование „7. Здравеопазване и спорт“. Необходимостта да се учи наизуст определя предпочитанията на студентите както към хартиените учебници, така и към посочената от тях водеща комуникативна стратегия при четене на академичен текст. Това е рационален и в голяма степен продуктивен избор (фиг. 7).



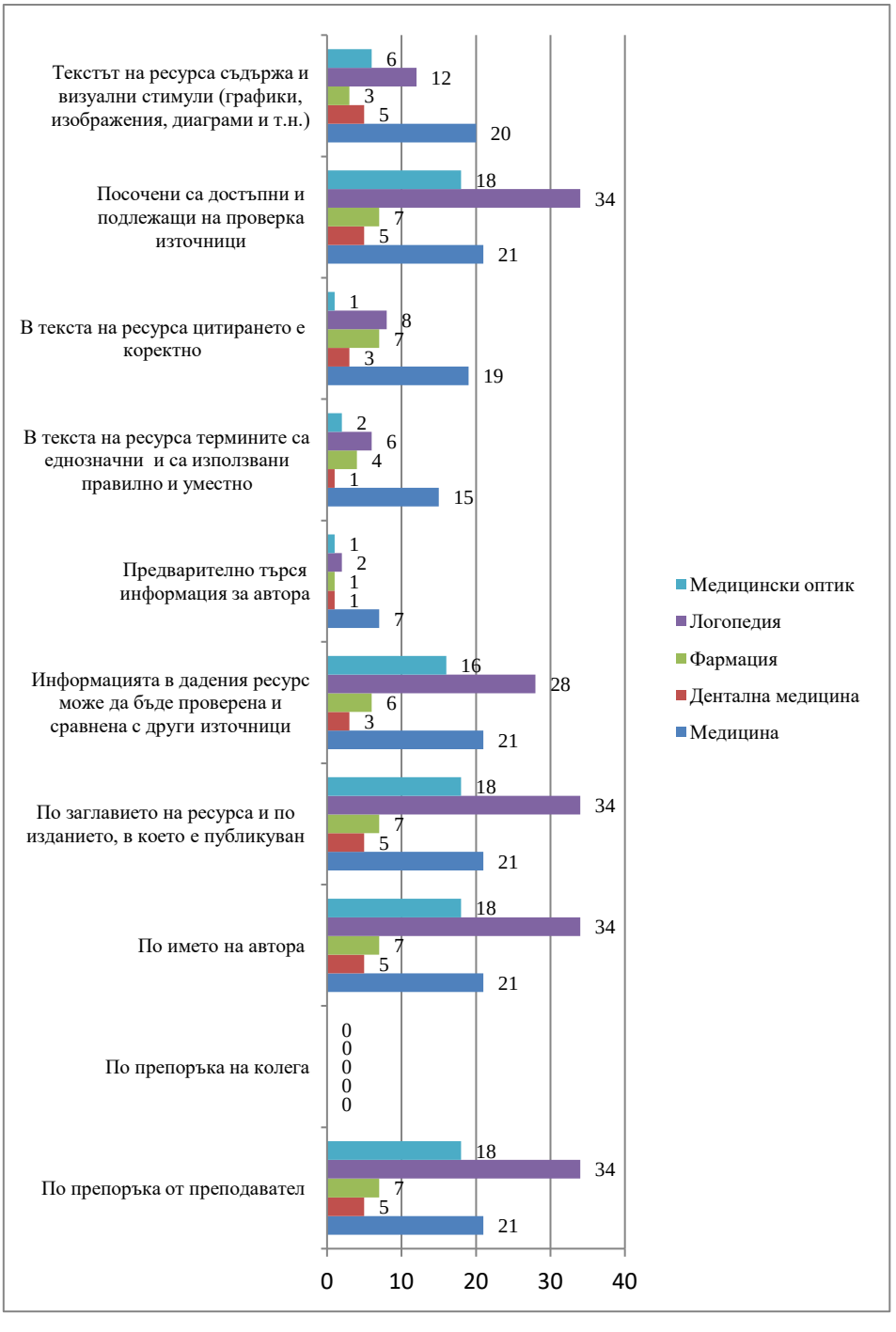
Фиг. 7. В кой случай за Вас академичното четене е по-ефикасно в процеса на учене?

На второ място следва да поставим липсата на достатъчно време през семестрите и в период на сесия за търсене и осмисляне на допълнителна информация.

На трето място е задължително да се отчете все по-разширяващата се в световен мащаб кампания срещу дезинформацията онлайн. В сферата на здравеопазването разпространяването на фалшива информация е особено чувствителен процес, който води до масова загуба на доверие в медицинската наука и в нейните представители. Отговорите на студентите в анкетата показват, че те умеят да се предпазват от натиска на лъжливата информация, като дават своето доверие на преподавателите си и на потвърдените от тях източници на информация (фиг. 8. и фиг. 9.)



Фиг. 8. Ако се затруднявате да разберете информацията в електронния ресурс, как разрешавате проблема?

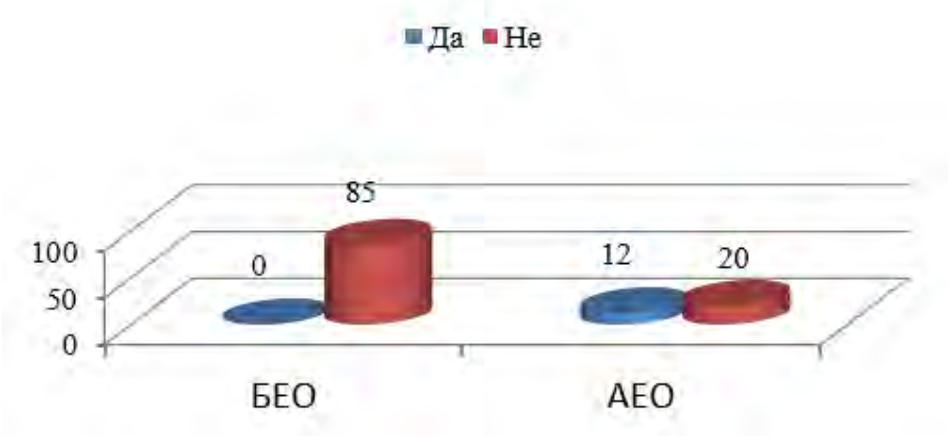


Фиг. 9. Как преценявате, че може да се доверите на даден научен ресурс в Интернет (Може да посочите повече от един отговор)?

Същевременно тези отговори (фиг. 9) дават ясна представа за механизма, по който протича *процесът търсене – придобиване – трансформиране на информацията* в дигиталната академична среда. Всички интервюирани студенти са отговорили, че се доверяват на ресурс, препоръчан от преподавателя, т.е. подтикът за *търсене* в информационните масиви идва от личност, която притежава научен авторитет. Също единодушно студентите са посочили и два паратекстови фактора, определящи техния избор: името на автора и изданието, в което е публикуван научният ресурс. В академичния текст прагматичното ядро съдържа три компонента: посочени са достъпни и подлежащи на проверка източници, информацията може да бъде проверена и сравнена с други ресурси, в текста термините са еднозначни и са използвани правилно и уместно. Това са и базисните социолингвистични директиви, от които зависи придобиването на достоверна научна информация в Мрежата. В друг свой труд авторът на настоящото изследване доказва, че водещият метод, който използват авторите на текстове с фалшива или лъжлива научна информация в дигиталното пространство, е *имитацията* на трите основополагащи критерия за научен текст: научност, истинност и законосъобразност[32]. Академичното четене в дигиталния свят е вид комуникативен акт, чиято цел е *трансформирането на информацията*, т.е. преобразуването ѝ в знание. Както се вижда от цитираните отговори на анкетираните, този етап от процеса на четене интегрира уменията за анализ, синтез и прогностика. Ако го операционализираме, то в него може да се разграничат 4 стъпки: предварително проучване (ориентация); изграждане на представа (планиране, смислово кодиране); реализация; контрол (съпоставка между нагласите и очакванията, от една страна, и резултатът, от друга). По време на общуването с академичния текст в дигитална среда студентът осъществява последователни локутивни (по отношение на езиковите средства) и перлокутивни (по отношение на поставената цел, най-често репрезентативни) актове, за да достигне до разбиране. Придобитата информация не просто се проверява, процесът на *верификация* трябва да протича успоредно с процеса на *четене с*

[32] Ставрева-Доростолска, Силвена (2019) *Фалшивата информация в рекламния медицински текст: прагматика на лексикалния състав.* – В*:* Българистични езиковедски четения. Материали от Международната конференция по случай 130-годишнината на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, 19 – 20 ноември 2018 г., стр. 356 – 364, София. ФСлФ, СУ http://digilib.nalis.bg/xmlui/handle/nls/32045

разбиране, т.е. за придобиването на научна компетентност е необходима и висока степен на информационна и медийна грамотност. Но проведените анкети със студенти в българоезичните програми на Медицинския университет – Варна, по време на онлайн обучението показаха, че нито един от интервюираните никога преди не е участвал в такъв тип образователна активност. От друга страна, 37.5% от запитаните студенти в англоезичната програма по медицина заявяват, че имат предишен опит в групи за онлайн обучение (фиг. 10).



Фиг. 10. Участвали ли сте в миналото в онлайн обучение?

Като следствие от анализа на актуалните процеси по отношение на академичното четене е необходимо осъвременяване и оптимизиране на академичните научни текстове от структурна и съдържателна гледна точка, като се създаде актуална класификация на академичния текст в дигитална среда. Принципно новото схващане за академичното четене в дигиталния свят като активно умение трябва да доведе до осъвременяване на методическите средства и подходи, за да се отговори ефикасно на читателските нагласи на студентите. Чрез актуализирането на методическите, дидактическите и научните ресурси, достъпни в е -платформата Blackboard, следва да се утвърди *blended reading - принципа* при самостоятелната академична дейност на студентите. С разширяването на лингвистичната, социолингвистичната и дигиталната им компетентност у младите хора трябва да се формират умения за критично мислене и за оценяване на академичната информация.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Бакалова, Мария и др. (2012) *Учебно-методическо ръководство по академично четене и писане*, София. УНСС

Изер, Волфганг и др. (2003) *Четенето в епохата на медии, компютри и Интернет. Сборник с материали от едноименната конференция*, София. Фигура

Пейчева, Добринка (2018) *Четенето и книгата в постмодерната дигитална среда. Проблеми на постмодерността, Том VIII, Брой 2*, Благоевград. ЮЗУ

https://www.capital.bg/biznes/kompanii/2016/07/10/2793004_kompaniia_s_bulgarsko_uchastie_promenia_nachina_na/

https://media-journal.info/?p=item&aid=254

https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/bg/IP_11_846

https://naum.slav.uni-sofia.bg/node/1685

https://www.slovo.bg/old/lit-mis/200001/ok1.htm

https://epale.ec.europa.eu/bg/resource-centre/content/parizhka-deklaraciya-za-mediyna-i-informacionna-gramotnost-v-digitalnata

Данни за автора:

Служебен адрес:
Медицински университет,
ул. „Марин Дринов“ 55,
Варна 9002
Телефон: 0888 98 49 49
E-mail:stavrevasilvena@gmail.com;
silvena.stavreva@mu-varna.bg

СПОРТНИ УМЕНИЯ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

РАЗВИТИЕ НА ОСНОВНИ ДВИГАТЕЛНИ КАЧЕСТВА ЧРЕЗ ЗАНИМАНИЯ С БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ТАНЦИ В ЧАСОВЕТЕ ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ ПРИ СТУДЕНТИТЕ ОТ МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА

DEVELOPMENT OF THE BASIC MOVEMENT QUALITIES THROUGH THE PRACTICE OF BULGARIAN FOLK DANCES IN THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORT CLASSES OF THE STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY – VARNA

Ст. преп. Жулиета Георгиева Виденова, д. уоз.
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна

Abstract: Bulgarian folk dances (BgFD) are studied at the level of primary education in Bulgaria. They are also practiced at a number of Bulgarian universities as an extracurricular activity. This type of movement activity has an indisputably positive effect on the emotional state and the social interaction of the students practicing it. In addition, the BgFD activities have a significantly positive effect on the physical condition of the organism.

The development of the basic movement qualities – quickness, endurance, strength, flexibility and agility, through practicing BgFD was the aim of the currently presented research. The research included 200 first-year and second-year students of all specialties at the Medical University – Varna. It was conducted during the first semester of the 2018/2019 academic year among the students who had signed up for BgFD classes (100 students) and the groups who had signed up to practice volleyball and aerobics (100 students).

The better indicators demonstrated during the conducted tests for measuring the basic movement qualities prove that the BgFD activities have a no less positive effect on the young people than the sporting activities. Adding the emotional charge that they carry and their role in the preservation and transmission of the Bulgarian culture, we are firmly convinced that the Bulgarian folk dances have a definite place in our educational system and that they improve our health.

Key words: bulgarian folk dances, students, university, physical education and sport

Въведение

Проблемът за двигателната активност и мястото на българските народни танци в часовете по физическо възпитание и спорт е разработван в годините от различни автори. Народните хора задължително се изучават в часовете по физическо възпитание от първи до осми клас в общообразователните училища. Висшите учебни заведения не изостават от тази тенденция и в много от университетите има формирани студентски групи, които изучават народни танци. Те са включени в задължителния хорариум на часовете по физическо възпитание и спорт или като извънучебни занимания. Такива са Софийският университет, Техническият университет – София, Медицинският университет – София, УНСС, УАСГ, Медицинският университет – Варна, университетите в Пловдив, Русе, Велико Търново, Стара Загора, Благоевград и др.

Макар че танцът е форма на упражнение и спорт (Koutedakis & Sharp, 2004), той се различава в редица аспекти. Той е тясно свързан с музиката и изисква наличие на физическата близост до други танцуващи, за разлика от повечето други упражнения. Проучвания показват, че мотивацията играе съществена роля в избора на танца като спорт и занимание, което успешно би заменило рискови поведения сред младите.

Доброто качеството на живот и благополучието (Ванкова, Д. 2016) са важна цел в обучителния процес на студентите. Практикуването на БгНТ, като вид двигателна активност, безспорно оказва положително въздействие върху емоционалното състояние на изучаващите БгНТ. По отношение на социалния аспект общуването по време на заниманията с БгНТ също има положително въздействие. Но заниманията с БгНТ имат значително положително влияние и върху физическото състояние на организма.

Българските народни танци като физическа активност и ролята им за развитие на основните двигателни качества.

Развитието на основните двигателни качества – бързина, издръжливост, сила, гъвкавост и ловкост е от съществено значение за здравето на всеки човек и особено на младите хора. В Медицинския университет – Варна заниманията по физическо възпитание и спорт са част от задължителната учебна програма на студентите от всички специалности от първи и втори курс. Предоставена им е възможността да избират вида спорт или физическа активност всеки семестър. Единствено тези часове се провеждат в смесени групи (по пол, специалност и националност). По този начин се улеснява социалната

комуникация между студентите и се подобрява психологическото им състояние (Филипов, Г. 2017). Значителна част от студентите избират БгНТ. Освен запознаването с българския фолклор, благотворното влияние на музиката и уникалността на ритмиката в нашите танци, заниманията с този вид двигателна дейност имат големи изисквания и към физическите качества на студентите.

През зимния семестър 2018/2019 проведохме пряка индивидуална анкета сред записалите се на БгНТ, която показа, че за 56,4% от тях това е единствената спортна активност за седмицата. От направени антропометрични замервания се доказа, че 59.74% от участниците са със затлъстяване или наднормено тегло, т.е. Индексът на телесна маса (ИТМ) >25.0, според стандартите на Световната здравна организация (СЗО). Резултатите от изчисляване на ИТМ недвусмислено показват нуждата от двигателна активност сред студентите.

Студентите имат нездравословни навици като тютюнопушене, употреба на алкохол и намалена спортна активност, но заниманията с БгНТ оказват благотворно влияние и водят до намаляване на тютюнопушенето, като в същото време увеличават двигателната активност. Само 15.7% от участниците в проучването са отговорили, че са били в миналото активни спортисти, а 37.5% никога не са спортували или играли БгНТ. Не е висок делът на младите хора, които „от време на време“ са практикували спорт или БгНТ“ – 47.8%.

Тези наблюдения ни провокираха да проведем изследвания, касаещи развитието на основните двигателни качества, чрез заниманията с български народни танци.

Методика на изследване

Проучването включи 200 студенти от първи и втори курс от всички специалности на Медицинския университет – Варна. То се осъществи през първия семестър на учебната 2018/2019 г. и бе проведено сред студентите, които бяха се записали за часовете по БгНТ (100 души) и сред групите по волейбол и аеробика (100 души). И в двете групи – на танцуващите и на нетанцуващите преобладава броят на студентите от женски пол, което ни дава възможност да правим сравнителен анализ между тях. Бяха направени следните антропометрични изследвания: измерване на ръст и тегло, чрез които изчислихме индекса на телесна маса, динамична гъвкавост, бързина на горен крайник и бързина на долен крайник. Измерването бе проведено през втората половина на семестъра, след като студентите повече от два месеца са се занимавали със съответния вид двигателна активност.

Резултати

Динамичната гъвкавост (дълбочина на наклона) е изследване, което се извършва с уред, на който е фиксиран сантиметър и подвижна пластина. Уредът се поставя пред стол, пейка или друга стабилна плоскост, върху която се качва изследваното лице. След наклон напред с изпънати колене се стреми плавно (без тласъци) да избута пластината възможно най-много. Дълбочината на наклона се отчита с точност до 1 см. с положителни или отрицателни стойности.

На графика 1. са представени получените резултати. Средната стойност в групата на танцуващите е -11,05, а в групата на студентите, които се занимават с двигателна активност, различна от българските народни танци, е -9,62. Тези резултати показват, че студентите, занимаващи се с БгНТ, са по-гъвкави от колегите си, които се занимават с друг спорт.



Графика 1. Изследване на динамична гъвкавост

Бързината на горни крайници е тест, който се извършва с помощта на две кутии и 12 бр. тенис топки, които са поставени в едната от кутиите. След сигнал, изследваното лице трябва да премести топките с едната ръка една по една в празната кутия. След това с другата ръка да ги върне в първата кутия отново една по една. Измерва се времето за прехвърляне на топките от първата кутия във втората и от втората в първата в секунди.

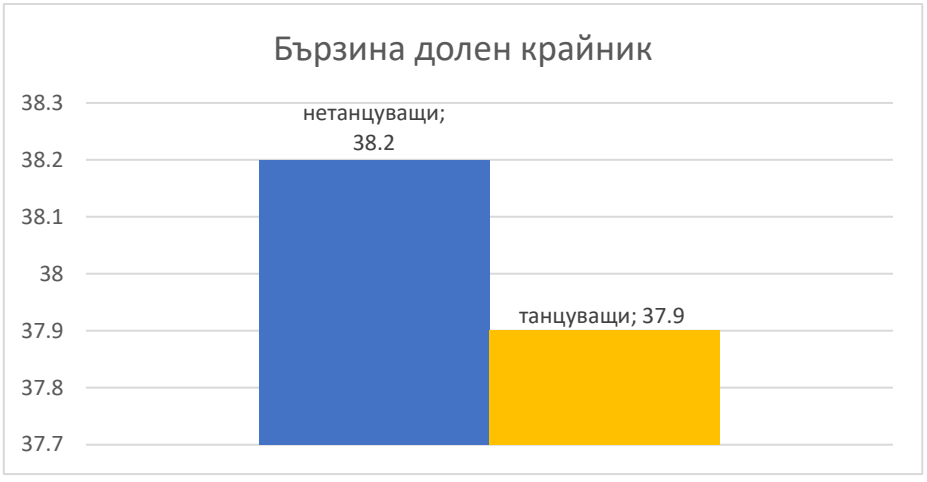
На графика 2. са онагледени получените резултати и е видно, че танцуващите студенти са били по-бързи от колегите си, занимаващи се с аеробика или волейбол. Средният им резултат е с почти секунда по-добър.



Графика 2. Изследване бързина на горен крайник

Бързина на долен крайник - измерва бързината на преместване на по-удобния за всеки от изследваните долен крайник в хоризонталната равнина (вляво и вдясно). Изследваното лице е в опорен седеж на пода. До ходилата му е поставен конус е височина 15 см. При сигнал повдига крака си (по избор) и с пета докосва пода от едната и от другата страна на конуса, като коляното трябва да е изпънато. Преместването на крака от едната до другата страна на конуса се зачита като един работен интервал. Отчита се броят им за времето от 20 секунди.

Получените данни и на този показател показаха по-добри резултати в групата на студентите, занимаващи се с БгНТ. Средната стойност при тях е 37,9 сек., а при не танцуващите студенти 38,2. Резултатите са близки като стойност, но все пак в полза на танцуващите студенти.

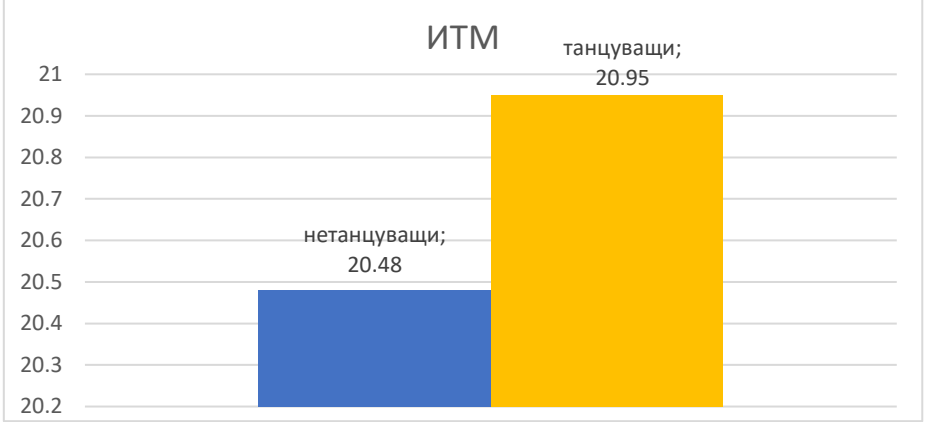


Графика 3. Изследване бързина на долен крайник

ИТМ се изчислява като се раздели теглото в килограми на квадрата от ръста в метри. Например, ако човек тежи 75 кг. и е с ръст 1,73 м., неговият индекс на телесна маса ще е 25,06.

/ ИТМ = 75 : (1,73 . 1,73) = 75 : 2,9929 = 25,06 /

Данните от нашето проучване показаха сходни резултати като ИТМ при танцуващите беше малко по-висок.



Графика 4. Изследване индекс на телесна маса

Изводи

Направеното проучване показа, че заниманията с БгНТ оказват благотворно влияние не само върху психическото и емоционално състояние на студентите, но влияят положително и върху физическото им здраве (Виденова, Ванкова, 2019). По-добрите показатели при проведените тестове за измерване на основни двигателни качества доказват, че заниманията с БгНТ имат положително въздействие върху младите хора и то не по-малко от спортната активност. Като прибавим емоционалния заряд, който те носят, ролята им за съхраняване и предаване на българската култура, сме на мнение, че те категорично имат място в образователната система и подобряват здравето.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Ванкова, Д. Щастие, качество на живот и здраве. Варна: Издателство на Медицински университет - Варна, 2016.

Виденова, Ж., Ванкова, Д. Българските народни танци в контекста на концепцията промоция на здраве, Социална медицина 2, 2019, стр. 20-25.

Филипов, Г., Чобанов, Л., Петрова, Д., Йорданов, К. Влияние на физическата активност върху психологическото състояние на студентите, Чуждият език и съвременното висше образование, 2017 г., стр. 292-298.

Koutedakis, Y., N.C. Sharp. Thigh-muscles strength training, dance exercise, dynamometry, and anthropometry in professional ballerinas. // The Journal of Strength & Conditioning Research, 2004, № 18, 714-718.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Медицински университет
„Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна
Телефон: +359 52 677 114
E-mail: julieta.videnova@mu-varna.bg

ПЛАЖНИЯТ ВОЛЕЙБОЛ КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОДОБРЯВАНЕ НА ФИЗИЧЕСКОТО СЪСТОЯНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ

BEACH VOLLEYBALL AS A MEANS TO IMPROVE THE PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS

Преп. Борис Янков, преп. Юли Василев
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ Варна

Abstract: The present study traced the impact of beach volleyball classes on the physical condition of students at Medical University - Varna. The study involved 40 male students aged 18 to 22 years. Several physical indicators were taken before and after the end of the training cycle. The results obtained after the end of the training cycle show that beach volleyball classes have a positive effect on the physical condition of students.

Key words: beach volleyball, students, physical condition.

Плажният волейбол е възникнал в началото на 20. век в САЩ. Играе се на открито с двама играчи в отбор, целта при плажния волейбол е да се постави топката на земята в противниковия корт, като се предотвратява възможността за връщането ѝ в собствения корт (1).

През годините играта набира огромна популярност и бързо напуска границите на родината си. През 1986 г. Международната федерация по волейбол признава официално този спорт. Оттогава Световното турне по плажен волейбол се разпространява от Съединените щати в Азия и Европа. Плажният волейбол беше въведен като демонстрационен спорт на Олимпийските игри в Барселона през 1992 г. и бе приет като официален олимпийски спорт на Олимпийските игри през 1996 година в Атланта (2).

Спецификата на настилката, върху която се играе играта (пясък), както и атмосферните условия определят плажния волейбол като екстремен спорт. Динамиката на играта и специфичните физически действия, извършвани от състезателите по плажен волейбол, изискват висока двигателна активност и сериозна физическа подготовка.

Съществува тясна зависимост между двигателната активност и вегетативната функция на младия оганизъм. Вегетативните функции осигуряват на работещите мускули, органи и тъкани кислород и хранителни вещества (3).

Студентите на МУ-Варна тренират активно плажен волейбол от 2013 г. Тренировките започват в началото на месец юни и приключват в началото на месец септември. Тренировъчният процес е насочен към подобряване на физическата активност на студентите, както и подобряване на техническите им умения при играта с топка.

Целта на изследването е да се определят нивата на физически показатели преди началото на тренировъчния процес и след края му. Основната теза на проучването е, че студентите, трениращи плажен волейбол, имат значително по-добра физическа подготвка от тези, които не се занимават със спорт.

Обект на изследването са 40 студенти от Медицински университет – Варна от различни специалности. Разделени са на две групи по 20. Едната група са студенти, трениращи плажен волейбол, а другата неспортуващи.

Предмет на изследване са няколко физически качества. Студентите са тестирани и са снети следните показатели:

Таблица 1.

№	Показател	Мерни единици	Точност на измерване	Посока на нарастване
1	Вертикален отскок от място (2 ръце)	см	0,01	+
2	Вертикален отскок след засилване (1 ръка)	см	0,01	+
3	Совалково бягане	сек.	0,01	-
4	Скоростна издръжливост	сек.	0,01	-

Обработката на резултатите е извършена с MS Excel. Използван е математико-статистически метод за определяне на средните нива (X).

Таблица 2.

№	Показател	Мерна единица	Xmin	Xmax	R	*X*
1	Вертикален отскок от място	см	235	297	62	266
2	Вертикален отскок след засилване	см	241	304	63	273
3	Совалково бягане	сек.	10.11	12.45	2.34	11.3
4	Скоростна издръжливост	сек.	14.55	17.01	2.46	15.8

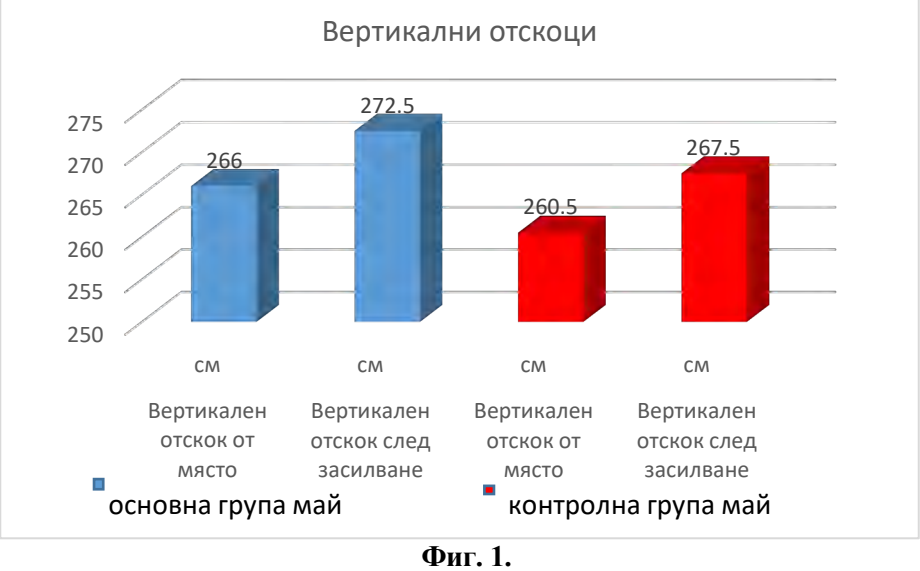
Резултатите от таблица 2 са снети от групата състезатели по плажен волейбол преди началото на тренировъчния цикъл през месец май.

Таблица 3.

№	Показател	Мерна единица	Xmin	Xmax	R	*X*
1	Вертикален отскок от място	см	231	290	59	260.5
2	Вертикален отскок след засилване	см	240	295	55	267.5
3	Совалково бягане	сек.	11.25	13.55	2.3	12.4
4	Скоростна издръжливост	сек.	15.55	18.3	2.75	16.925

В таблица 3 са нанесени резултатите от контролната група преди началото на летния сезон.

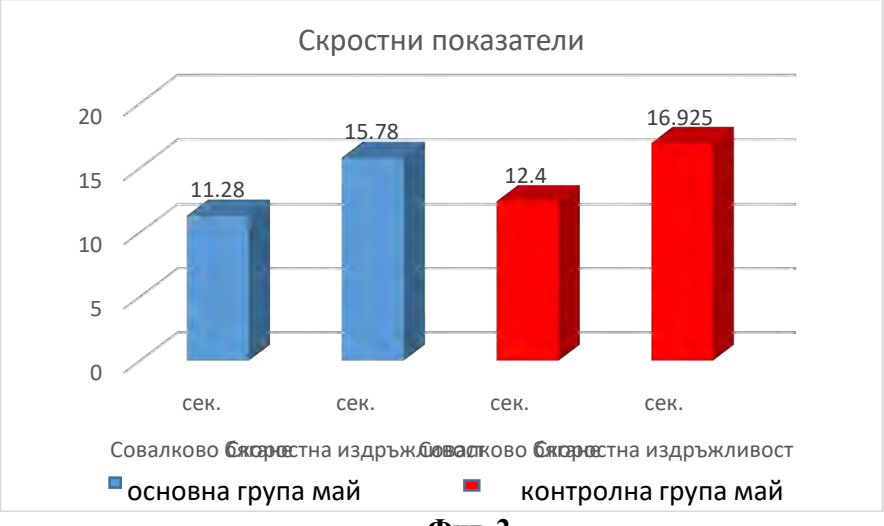
Прави впечатление разликата между двете групи във всички показатели. На фигура 1 се виждат разликите в отскока от място и със засилване между основната и контролната група.



Фиг. 1.

На фигура 2 от скоростните показатели ясно се вижда, че студентите от основната група отново превъзхождат тези от

контролната. Времената и на двете измервания са значително по-ниски в полза на студентите, занимаващи се с плажен волейбол.



Фиг. 2.

След извършеното измерване следва началото на тренировъчния процес по плажен волейбол. Използват се специални физически упражнения за повишаването на качествата: бързина, ловкост и сила.

Упражненията са:

- Ситно бягане около конуси.
- Странично придвижване в нисък волейболен стоеж между конуси с лице и гръб.
- Хвърляне на плътна топка (3 кг) по различен начин.
- Пълен клек с партньор на гърба.
- Спринтови бягания на различна дистанция.

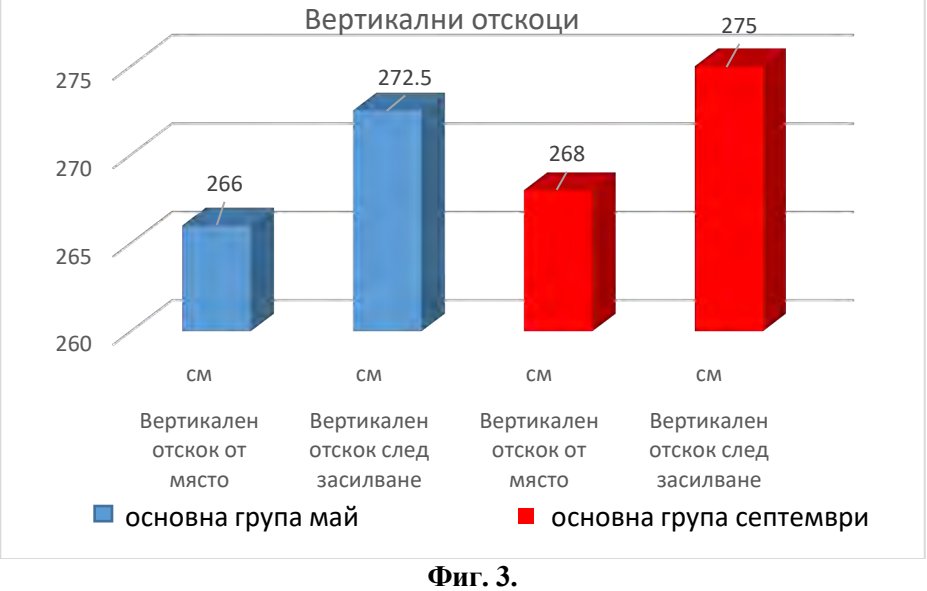
Различни видове упражнения за заздравяване на коремната и гръбната мускулатура. Относно подобряването на техническите и тактическите умения на студентите. В тренировките са използвани специфични упражнения с топка и различни симулации на игрови ситуации.

След края на сезона по плажен волейбол, в началото на месец септември, са направени същите тестове на студентите от двете групи. Този път са направени анализи между показателите на основната група преди началото на сезона и след приключване на тренировъчния

цикъл, както и между показателите на контролната група и тези на основната след края на тренировъчния цикъл.

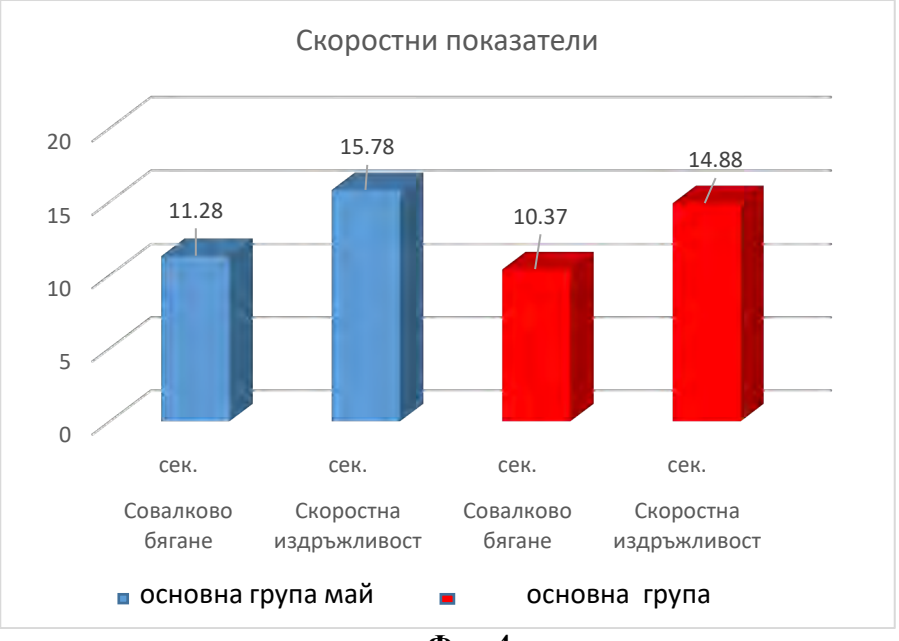
Таблица 4.

№	Показател	Мерна единица	Xmin	Xmax	R	*X*
1.	Вертикален отскок от място	см	237	299	62	268
2.	Вертикален отскок след засилване	см	244	306	62	275
3.	Совалково бягане	сек.	9.51	11.23	1.72	10.4
4.	Скоростна издръжливост	сек.	13.44	16.32	2.88	14.9



Фиг. 3.

От таблица 4 и фигура 3 се вижда, че има увеличение в средната стойност (X) на вертикалния отскок от място с 2 см, а при вертикалния отскок след засилване нарастването е с 2,5 см.

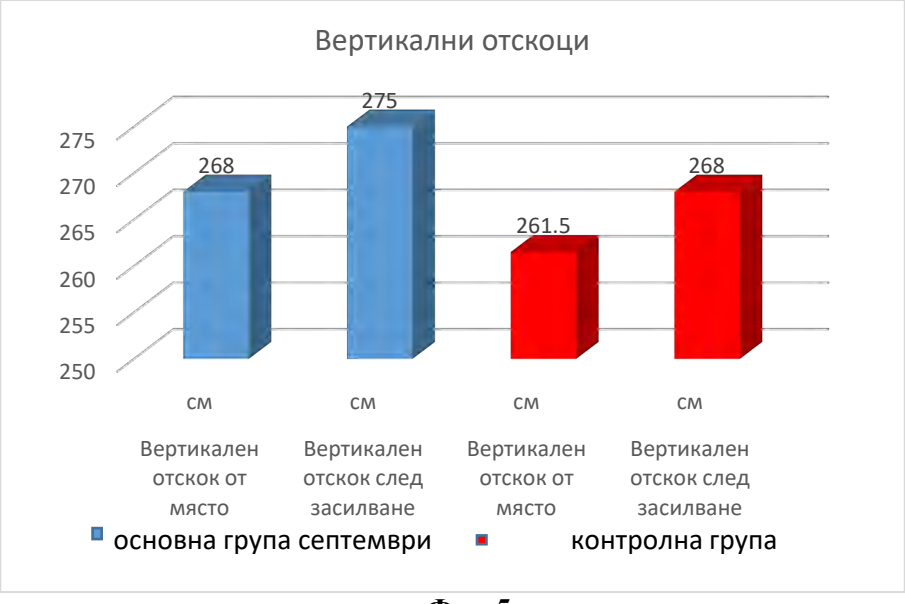


Фиг. 4.

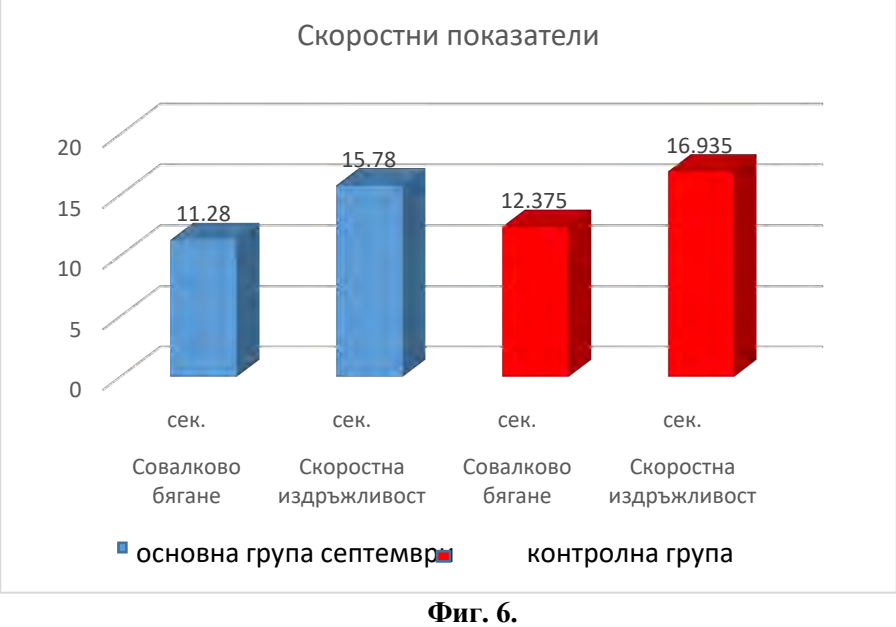
Фигура 4 показва нарастването на бързината при скоростта на придвижване. Намаляването на времето за совалково бягане и скоростната издръжливост е с почти 1 сек.

Таблица 5.

№	Показател	Мерна единица	Xmin	Xmax	R	*X*
1	Вертикален отскок от място	см	232	291	59	261.5
2	Вертикален отскок след засилване	см	240	296	56	268
3	Совалково бягане	сек.	11.3	13.45	2.15	12.375
4	Скоростна издръжливост	сек.	15.37	18.5	3.13	16.935



Фиг. 5.



Фиг. 6.

От стойностите, изведени в таблица 5, фигура 5 и фигура 6, се вижда, че няма почти никаква разлика в осреднените стойности (X) на контролната група в сравнение с месец май. Ясно е изразена по-голямата разлика във всички показатели между основната и

контролната групи. При скоростните показатели виждаме разлики от над 1,2 сек. При първоначалното измерване разликата между двете групи беше 1 секунда. Вертикалните отскоци от място и след засилване се различават с 4,5 см. През месец май разликите са били 2 и 2,5 см.

На базата на получените стойности и направения анализ могат да се направят следните изводи:

- Физическото състояние на студентите, трениращи плажен волейбол, е по-добро от това на неспортуващите студенти. Това се наблюдава преди началото на тренировъчния процес, а след края му се вижда нарастване на разликата във физическите качества на основната група трениращи студенти.
- Показателите за отскокливост на основната група студенти, трениращи плажен волейбол, нарастват правопропорционално и обратнопропорционално при скоростните показатели. Видима е положителната разлика, постигната с упражненията, използвани в тренировъчния процес.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Kulka&Dunn, 2000

Perez8Turpin Et. Al. 2009

Виденова, Жулиета Влияние на изучаването на български народни танци в часовете по физическо възпитание и спорт върху студентите от Медицински университет – Варна. В научна конференция „ Чуждия език и съвременното висше образование“ 23 – 25 юни, 2017, Варна.

Данни за автора:

Преп. Борис Янков,
Учебен сектор по физическо възпитание и спорт
Медицински университет „ Проф. д-р Параскев Стоянов“
Варна, ул. „Марин Дринов“ №55
e-mail: boris.yankov@mu-varna.bg

СИНДРОМЪТ НА ОБЕЗДВИЖВАНЕТО ПРИ СТУДЕНТИТЕ

THE IMMOBILIZATION SYNDROME IN STUDENTS

преп. Галина Димова Дикова, ст. преп. Даниела Петрова
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ - Варна

Abstract: We are all aware of the benefits of movement, the necessity of doing sports, and the importance of these factors for our health, and we are all surrounded by numerous sources of information on these topics. But do we know enough about the consequences of the lack of sports activities, do we know enough about all missed benefits as a result of the lack of movement, and do we know what the state of immobilization may lead to?

In the era of computer technologies, immobilization is an increasingly common problem. As it turns out, it may lead not only to serious physical, but also to very serious psychological problems, and according to the specialists in the field, immobilization claims more victims than smoking. The young people today are our future tomorrow. The World Health Organization reports grim prospects for their development as a result of the digitalization process on a global scale. The research presented in this paper focuses on the consequences experienced by the students as a result of their low physical activity.

This research examines the influence of immobilization among the students in our contemporary society and its impact on the affects their health.

The reached conclusions point to the fact that the sedentary lifestyle has a negative impact on the physical, psychological and social condition of the organism and that it leads to severe consequences for the organism. As sports specialists and pedagogues, we need to focus our efforts on the formation of lifelong physical activity habits in the young people, so that they could be healthy, active and useful to themselves and to society.

Key words: immobilization, health, physical activity, sports activity

Въведение

Липсата на физическа активност е пряко свързана и е причина за ред заболявания с 3.2 милиона смъртни случаи годишно в световен мащаб. Тази тенденция се наблюдава и при студентите. Естествен резултат е качеството на тяхното здраве и тяхната ефективност като непълноценни млади членове на обществото.

Занижената физическа активност и трайното обездвижване влияят негативно върху здравето и способстват за проява на различни болестни състояния.

Целта на доклада е да се разгледа негативното влияние на заседналия начин на живот върху здравето на студентите и болестите, до които води.

Задачите, които си поставихме:

1. Провеждане на анкета сред студенти от Медицински университет – Варна за седмичната им физическа активност.
2. Анализиране на резултатите за наличие на заболявания и честота на боледуване.
3. Разкриване взаимозависимост между групата на спортуващи и неспортуващи.

Предмет на изследването са зависимостта мужду активността и заболеваемостта, следствие на заседналия начин на живот на студентите.

Обект на изследването са студенти от всички специалности на Медицински университет – Варна.

Методика: анкетен метод и статистическа обработка.

Изложение

Обездвижването е хронично състояние, при което човешкото тяло е подложено на продължително застояване на едно място или минимална ежедневна физическа активност. Придвижванията, свързвани с ежедневните човешки дейности, не би могло да се отчитат като физическа активност поради ниския си интензитет или особеностите на съвременния начин на живот.

Качеството на обучение при студентите значително може да се подобри чрез мотивирането им в упражняване на редовна спортна дейност.

Самият обучителен процес на студентите, както и самоподготовката, е именно свързан с продължително застояване. Тази особеност често води до неблагоприятни последици в личното здраве. Ефектът би могъл да бъде подсилен от личното отношение на всеки един студент към физическата култура. Наблюденията на съвременния начин на живот на младите хора отбелязват именно тази тенденция. В резултат на това една голяма част от цяло поколение млади хора неминуемо стават обект на редица опасни заболявания и хронични състояния в различни аспекти на човешкото здраве. Менталната компонента на здравето е особено повлияна от тези

тенденции в начина на живот, лишен от редовна физическа активност. Като резултат се влошава качеството на усвояване на учебния материал.

Последствията по отношение на здравето от заседналия начин на живот биха могли да се класифицират в няколко различни групи:

1. Отклонения и заболявания на гръбначния стълб и загуба на мускулна маса.

Обездвижването би могло да доведе до притискане на гръбначни нерви, изтръпване на крайниците, изкривявания на торса, дископатии и дискови хернии. В зависимост от индивидуалните навици тези увреждания биха могли да се проявят в различна степен и дълбочина. Такъв вид отклонения са изключително характерни още в образователните години при младите хора.

2. Затлъстяване и наднормена телесна маса.

Небалансираното хранене с прием на твърде много консервирани храни, термично обработени мазнини, наситени въглехидрати в огромни количества и липсата на редовна двигателна активност.

3. Диабет.

Когато не се движи, тялото не използва много кръвна захар и инсулинът, произвеждан в човешкото тяло, губи способността си да обработва и усвоява глюкозата. По този начин клетките развиват състояние на инсулинова резистентност, предпоставка за развиване на диабет в различните му степени и форми на негативно влияние на общото здраве на индивида.

4. Заболявания на сърдечно-съдовата система.

Прекалено дългото време в седнало положение доказано забавя кръвообръщението. Намалената циркулация на кръвта предизвиква смущения в нормалната функция не само на сърдечно съдовите органи, но и на всички органи на човешкото тяло.

5. Различни форми на депресия и психическа лабилност при студентите.

Начинът на живот има своето силно влияние върху психиката на човека. Учебните процеси са винаги свързани с висока степен на психично натоварване.

Обемът на разнообразната информация, която следва да бъде асимилирана често води психически и емоционални претоварвания при студентите. Такъв вид товар, неправилно балансиран с периоди на отмора и друг вид активности като спорт и двигателни упражнения, би могъл да доведе до сериозни ментални предизвикателства.

Депресията е добре позната в съвременното общество с ненадейните си, скрити прояви. Без особени физически симптоми, по-скоро на емоционално, психично ниво, тя може да предизвика сериозни състояния на неадекватност и колапс на вътрешния свят на личността. Такива състояния винаги са съпътствани с пагубни последствия за пострадалия и като социална единица. Неизбежно негативни са резултатите и в учебната дейност на обучаващия се.

Много изследвания доказват, че физическото натоварване е най-доброто средство за лечение на депресия. Позитивно въздействащите на биохимичния баланс хормони и елементи генерирани в човешкото тяло по време на спорт и движение: допамин, окситоцин, ендорфин, серотонин, мелатонин освен че подобряват биохимичния баланс, въздействат на доброто самочувствие и усещане за пълноценност.

Всички тези факти ни провокираха да проведем изследване за седмичната физическата активност на студентите от Медицинския университет – Варна и дали са налице някои заболявания. По време на първия семестър на 2019/ 2020г. проведохме анкета в която участваха 90 произволно избрани студенти. Те трябваше анонимно да отговорят на въпроси, отнасящи се до тяхната физическа активност и тяхното здравословно състояние.

При анализ на въпросите, отнасящи се до физическата активност на студентите, получихме резултатите, показани във фиг. 1.



Фиг. 1. Физическа активност на студентите

Повечето от половината анкетирани студенти попадат в групата на неспортуващите.

Броят на неспортуващите като процентно съотношение е по-голям (70%) от тези, които са физически активни.

Следващата стъпка бе да проследим каква е заболеваемостта в двете групи спортуващи (30%) и неспортуващи (70%).

В тази анкета бяха включени и въпроси, отнасящи се до здравословното състояние на студентите. Анализирайки отговорите стигнахме до следните резултати (фиг. 2).



Фиг. 2 Сравнение на заболеваемостта

Изводи и препоръки

Изводите, до които достигнахме чрез тази анкета, са, че при групата неспортуващи процентът заболеваемост е значително по-висок. Заседналият начин на живот има негативно отражение върху физическото и психическо състояние на студентите.Редуването на учебни дейности с физически такива е повече от необходимо, за да бъдат избегнати здравословни отклонения. Препоръчително е в

програмите за обучение на студентите да се залагат часове за спорт като превантивна мярка срещу обездвижването.

Резултатът от физическата активност зависи от тренираността, интензивността на програмата и индивидуалните цели (Виденова, 2007), но като спортни педагози и специалисти нашите сили трябва да бъдат фокусирани към създаване на навици у младите хора за физическа активност, за да бъдат здрави, активни и полезни за себе си и за обществото.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Виденова, Ж., *Бягането инвестиция в здравето*. Scripta Scientifica Medika volume 39(4), стр. 347-348

Обрецова, В., *Енциклопедия по интегративна медицина Т.1: Сърдечно-съдови заболявания,2014 г.*

Американска диабетна асоциация, Диабет. Пълен справочник на Американската диабетна асоциация, 2018 г.

Данни за автора:

преп. Галина Димова Дикова
Адрес: Медицински университет
„Проф. д-р Параскев Стоянов“
гр. Варна, ул. Марин Дринов № 55
Телефон: 052 677 081
e-mail: Galina.Dikova@mu-varna.bg

ФУТБОЛНАТА ИГРА КАТО СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ НА ФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА СТУДЕНТИТЕ

THE FOOTBALL GAME AS A MEANS TO IMPROVE THE PHYSICAL TRAINING OF THE STUDENTS

преп. Георги Филипов, преп. Любен Чобанов, преп. Борис Янков
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна

Abstract: Sport merits a significant place in people's lives and it has been established as a social need and a source of values in our contemporary society. Physical culture performs responsible functions and it has a definite importance. This is a fact not only because of the biological dimensions of its essence, but also primarily due to its impact on the individual and on society.

The physical education and sports courses in the higher education institutions play a key role in the physical, emotional and social development of the students. The "Sports" course at the universities provides the students with an opportunity to develop their practical skills ina selected type of sport and to expand their theoretical knowledge that is necessary for the development of their individual physical education, organization of a healthy lifestyle and health promotion.The sporting activity in the specialized groups practicing football focuses on health promotion, faster recovery after mental fatigue, maintenance of a good mental state, and improvement of the mood, the self-esteem and the confidence of the students.

The interest in football isindisputable–football is the most popular gameamong both children and adults.Football is the most common sportworldwide (И. Стоилов, 2012). This fact allows for its use asa means of physical development, an important factor with educational and pedagogical impact and a future alternative for professional realization(А. Шишков, 1985; В. Ангелов, 1987; Л. Димитров, 1985; Е. Атанасов, 2008; М. Бъчваров, 1999; В. Гаврилов, 2004; и др.). In its essence, football stands closest to thestrategic goal for development of sport in all its directions – sport for everybody, elite sport, school and university student sport, sport for an increase of the physical capacity and sport for the discovery, development andutilization of the physical and intellectual capabilities of the young people (Е. Атанасов, 2008).

Key words: physical education, football, university, student sport

Въведение

Съвременният начин на живот дава отражение върху всички социални слоеве на обществото, което включва и студентите. През последните години все по-засилено се говори за физическото възпитание и спорта като социален феномен (Ж. Виденова, 2014), като възможност за масово профилактично средство на здравето, образованието, възпитанието, като фактор за висок човешки дух и влияние за мир между хората. Основната социална функция на висшите училища е да подготви студентите за по-пълноценна и ефективна реализация в обществото. Формирането на потребност (Ж. Виденова, 2017) за физическо усъвършенстване е една от основните цели на учебно-възпитателния процес по физическо възпитание във висшите училища. Системната физическа активност, постигната чрез физическите упражнения, движенията и спортуването води до оптимален здравословен статус на студента, възпитаност за висока издръжливост и работоспособност (Т. Попов, 2012)

Като средство за физическо възпитание и спорт, футболната игра намира широко приложение в структурата на спортните дейности. Футболът е един от най-популярните спортове сред студентите. Високата възпитателна, образователна и оздравителна ценност на футбола му обезпечава победното шествие по целия свят. Неоспоримото влечение на децата към този вид спорт позволява да се използва не само като средство за психо-физическо развитие, но и като важен фактор за възпитание на подрастващите (С. Базелков, 2008). Обучение и напредък в техника на играта може да се постигне чрез правилна организация и методика на основата на тяхното голямо желание, физически и функционални възможности. Футболът е средство за физическо възпитание, което при системно използване осигурява хармонично развитие на човека.

Хипотезата се състои в предположението, че разработена комплексна методика в практиката за специфична кондиционна и техническа подготовка, би способствало в голяма степен за постигане на адекватна подготовка на студентите и успешна трудова реализация.

Допуска се, че индивидуалния напредък във футболната игра ще се отрази позитивно върху активността, емоционалното и здравословното състояние на студентите, което ще ги мотивира за самостоятелна спортна дейност

Целта на изследването е да се повиши дееспособността на студентите чрез обучение по футбол, като се използват средства,

методи и специфични комплекси от упражнения в условията на университетското образование.

Задачи:

1. Да се създаде модел за обучение по футбол за студенти от профилирани групи и да се апробират в работата със студентите.

2. Да се установи нивото на специфичните кондиционни качества и техниката на студентите от профилираните групи по футбол.

Методика

Педагогическото наблюдение, което е насочено към двигателната активност и функционална готовност на студентите, включително специалната физическа и техническа подготовка по футбол.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИ:

В процеса на организационната и изследователска дейност си поставихме задача да осъществим педагогическо наблюдение върху хода на промените, които настъпват в студентите, вследствие обучението по футбол. Изследвани бяха 90 студенти - мъже и жени от Медицинския университет - Варна за периода октомври 2019 г. - февруари 2020 г. (един семестър) - опитни и контролни групи.

На базата на годишното разпределение на практическите часове е изготвен план-график за подготовка на студенти от профилирани групи по футбол (виж табл. 1).

Таблица 1. Годишно разпределение на практическите часове по футбол

Годишно	Зимен семестър	Летен семестър	Месец	Седмица
58 часа	28 часа	30 часа	8 часа	2 часа

При изготвянето на модела за обучение на профилирани групи по футбол учебното съдържание в проценти е разпределено по следния начин (виж фиг. 1)



Фиг. 1. Футболна подготовка

При работа със студенти от профилираните групи по футбол най-важният метод е целенасоченото педагогическо наблюдение. При него в хода на практическото занимание се обръща внимание на поведението, полаганите усилия, интереса и отношението към обучението. Чрез наблюдението преподавателите отчитат външните признаци на реакция след физическото натоварване – дишане, изменение в цвета на лицето, увеличаване на изпотяването, нарушението в координацията при изпълнението да дадена задача. С помощта на наблюдението се определя степента на усвояване на техническите и тактическите задачи от студентите. Методите беседа и анкета предоставят възможност на преподавателя да получи информация за самочувствието, стремежите и амбициите на студентите за обучението по баскетбол в университета. От беседите спортният педагог получава информация за самооценка на показателите, настъпили у студента по време на заниманието и след него – мускулна треска, умора, жажда, апетит, сън и др. Всички тези показатели отразяват резултатите от физиологичните процеси, настъпващи в организма след физическо натоварване. Тези показатели са субективни и спортният педагог трябва внимателно да подходи към получената информация.

Отчитането на цялостната работа през учебната година – физическа, техническа, тактическа и теоретическа подготовка, участие

във вътрешни състезания, справяне с тестовете и нормативите и медицинският контрол, е обемна и отговорна задача за преподавателя. Отчетът от извършената работа служи за основа на бъдещото планиране на план-графика за подготовка. Това спомага за по-качествено обучение.

Характеристика на физическото развитие и дееспособност на студентите по футбол

Изследваните студенти са на възраст от 18 до 26 г. Средната възраст по групи е представена във фигура 2.



Фиг. 2. Средна възраст



Фиг. 3. Средно тегло

Определянето на физическото развитие по начина соматоскопия е твърде показателен, тъй като средната възраст на изследвания от нас студентки контингент е 20,17 години за мъжете и 19,82 години при жените – при минимална стойност 18 и максимална стойност 26 години. Това означава, че процеса на физическо развитие и съзряване на организма е приключил. Не може да се очаква следваща промяна на генетично детерминираните антропометрични показатели като дължина на тялото и отделните му части, на хактерните обиколки и диаметри.

Средното тегло на студентите (виж фиг.3) дава оценка за състоянието на изследвания по отношение на нормите за тегло и степените на затлъстяване. В нашият случай по-голям процент от изследваните студенти попада в здравословния диапазон - 67% при мъжете и 75% при жените. Наблюдаваме тегло в повече при 18% от изследваните студенти от мъжки пол и 16% при студентите от женски

пол. Прекалено пълен наблюдаваме само при мъжете - 3%. Въпросът за наднорменото тегло е особено актуален, тъй като според определението на Международната диабетна федерация е една от основните причини за наличието на метаболитен синдром и предиабет.

В продължение на един семестър се проведе педагогически експеримент с разработено съдържание и методика за обучение по футбол на студенти от първи и втори курс. За регистриране количествените изменения на постиженията на студентите по наблюдаваните от нас признаци получихме данни за състоянието им в края на наблюдавания период. Събраният фактически материал анализирахме по отношение на разликите между стойностите на постиженията на студентите в експерименталната и контролна група. Тази информация е показана на фиг. 4.



Фиг. 4. Динамика на резултатите

Данните за техническите показатели включват 8 теста. На фиг. 4 представяме резултатите на средните стойности от спортно – педагогическите изследвания.

Регистрираните данни показват, че имаме по-добри резултати при експерименталната група. Същевременно в изследвания период имаме прираст на всички тестове характеризиращи степента на технико – тактическата подготовка. В заключение можем да формулираме извода, че вследствие на специалната физическа и техническа подготовка по футбол се демонстрират значителни положителни промени в резултатите от спортно-педагогическите изследвания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Проведеното изследване и анализите ни позволяват да се направят следните изводи:

- Със създаването на оптимални организационно-педагогически условия за обучение по футбол в Медицинския университет съществено се повишава ефективността на футболната подготовка на студентите във всички аспекти.
- Разработена комплексна методика в практическата подготовка по футбол за студенти от профилираните групи, която съчетава футболната подготовка с академичната натовареност на студентите, се основава на специфичните потребности на учащите, както и на подобряването на кондиционната и техническа им подготовка.
- Резултатите от тестовете показват, че моделът за обучение постига своята цел, което се изразява в подобрение на нивото на индивидуалните технически и кондиционни умения.
- Експерименталната методика е оказала положително въздействие върху технико – тактическата подготовка и развитието на физическите качества при студентите с насоченост футбол;
- Използването на индивидуален контрол за постигнатите резултати, стимулира студентите да се самоусъвършенстват и занимават допълнително със спорт. Бързото повишаване (за един семестър) на футболното ниво на студентите ги мотивира да посещават часовете по футбол редовно.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Ангелов, В. Футбол. София, МиФ, 1987 г.

Атанасов, Е. Оптимизирана методика за подготовка на състезателки по футбол. Дисертационен труд, НСА, София, 2008 г.

Базелков, С. Методически аспекти на обучението по футбол 1-4 клас, Шумен 2008 г.

Бъчваров, М. Футбол-интегрална физическа кондиция,София, 1999 г.

Гаврилов, В. Футболът във висшите училища. София, Болид Инс, 2004 г.

Димитров, Л. Футбол – експериментален учебник. София, БАН, 1985 г.

Шишков, А. Обучение и тренировка на подрастващи футболисти, София 1985г.

Чекоева, И., Виденова, Ж., Христов, П. *Спортът като социален феномен.* Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели, 2014 г, стр. 386

Христов, П., Филипов, Г., Виденова, Ж., Чекоева, И. *Потребност от спортни умения при студенти,* Чуждият език и съвременното висше образование, 2017 г., стр. 335

Попов, Т. и колектив. Педагогика, теория на възпитанието, Габрово, 2012 г.

Стоилов, И. Изследване на специализирана комплексна методика за подготовка във футзал. Дисертационен труд. София, НСА, 2012 г.

Данни за автора:

Служебен адрес:
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов”
гр. Варна, ул. Марин Дринов № 55
Телефон: 052 677 081
E-mail: Georgi.Filipov@mu-varna.bg

ВЛИЯНИЕ И СПЕЦИФИКА НА ЗДРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ ЧРЕЗ АКТИВНА АЕРОБНА ГИМНАСТИКА В АКАДЕМИЧНА СРЕДА

INFLUENCE ANDSPECIFICS OF THEHEALTH EDUCATIONTHROUGHACTIVE AEROBIC GYMNASTICSIN AN ACADEMIC ENVIRONMENT

Ст. преп. Даниела Петрова, преп. Галина Дикова
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ Варна

Abstract: Sport is one of the most important and significant types ofsocial movement, which unitespeople and contributes totheir development. It improves our self-esteem and it makes us more responsible and organized. We make new social contactsand new friends. Sport makes us feelhealthyboth physically and mentally. The benefits are numerous, and there are certainly no drawbacks, as long as everything is balanced and consistent with our health, free time and personal goals.

Nowadays, the physical education andthe competitive sporting activity in the higher education institutionsare aimed at physical perfection of the young students, health promotion, andachievement of their optimally possiblephysical development andphysical capacity.

The effectiveness of the physical education and sport teaching processnecessitates theapplication ofinnovative methods and forms. The research presented in this paperexaminesthe influence of the physical activity and the health education realizedthrough aerobic gymnasticson the students and the teaching process at the higher education institutions.

Active aerobic gymnastics is a social factor forthe maintenance of health, thecomprehensive physical development, and thestimulation ofthe working and mental capacity. The emotions experienced as a result of the aerobic gymnastics physical activityhelp the studentsto overcome stressand to live a full life. Aerobic exerciseshelp the students to get rid of anxiety, to increase their sense of significance, to boost their mood, and they contribute to theoverall health educationof the students.

Key words: sport, sports skills, physical education

ИЗЛОЖЕНИЕ

Иновациите и съвременните тенденции в обучението по физическо възпитание и спорт поставят нови акценти и изисквания по отношение на осъществяването на учебния процес в университетите. На преден план се разискват въпросите за проучване и оползотворяване на възможностите за развитие на различни спортове, както и за оптимизиране на двигателната подготовка на студентите. Комплексното развитие на способностите им, обогатяването на знанията и стимулирането на потребността от движение са насоките, в които трябва да се работи за подобряване на ефективността на обучението по спорт (Чекоева, И., Виденова, Ж. 2014). Целта на настоящата разработка е да се обогати и допълни съдържанието на средствата в заниманията по спорт чрез провеждане на аеробни занимания, проследяване влиянието на аеробните комплекси върху основните двигателни качества на студентите и тяхното здравно възпитание.

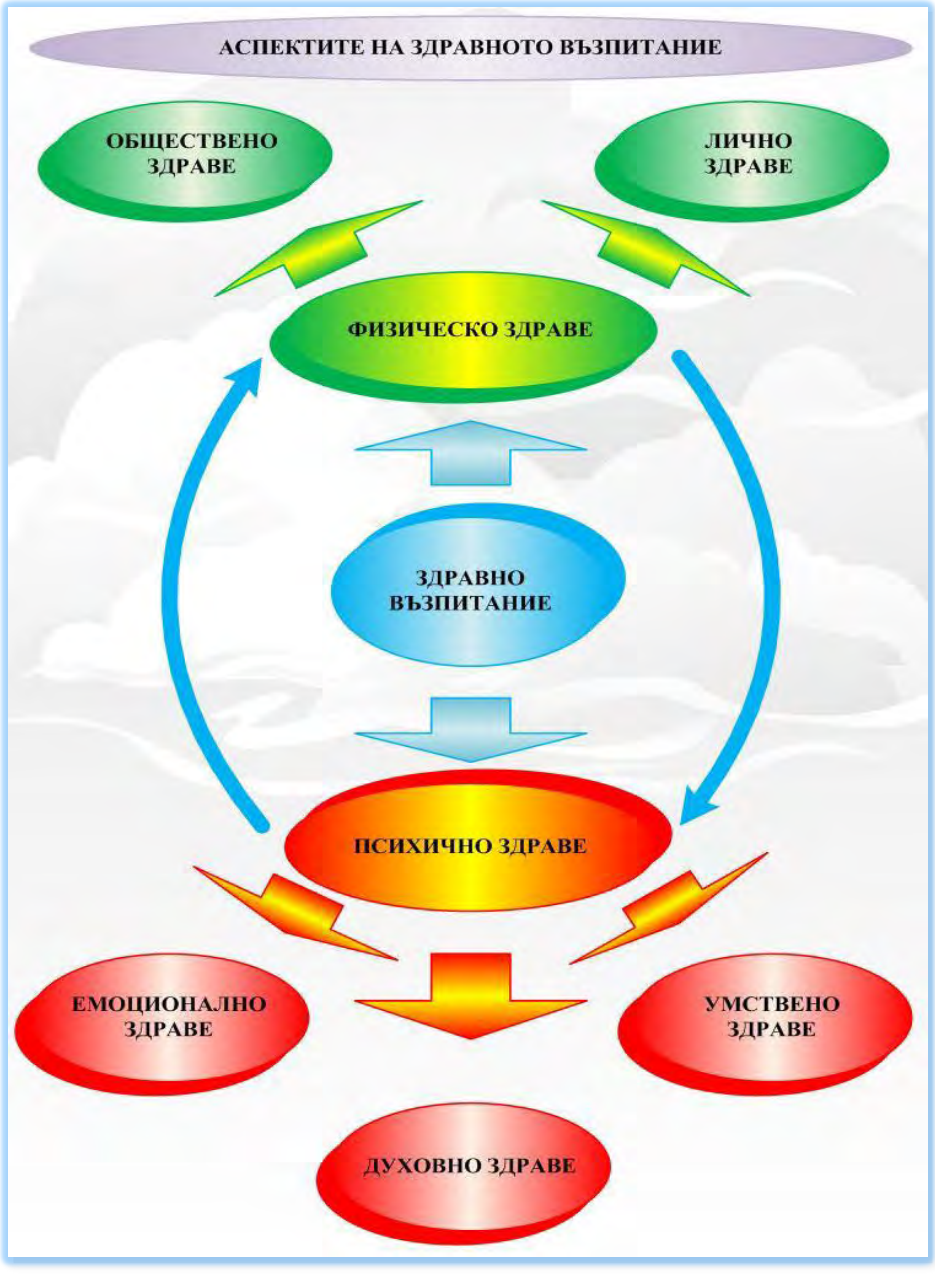
Същност на здравното възпитание и компоненти на здравната култура

Обект на изследване в работата е здравното възпитание на студентите, обособено като целенасочен процес в часовете по спорт, наблюдавайки формирането и развитието на здравната култура на личността и обществото. Тя има за цел да обезпечи високо равнище на физическото и психическо здраве при младите хора като обединява здравните знания, убеждения и поведение. В зависимост от тяхното естество, ние очертаваме модела на здравното възпитание с повишаване, поддържане и възстановяване на индивидуалното и общественото здраве. По своята същност обектът на изследване позволява да бъдат откроени въздействията, формиращи здравословния начин на живот.

За осъществяване на ефективно здравно възпитание е нужна подкрепата и сътрудничеството на обществото, за да се формират у подрастващите навици и умения за личен избор и утвърждаване на здравословен подход като устойчив жизнен стереотип.

Част от общата култура е **здравната култура** на личността. Тя е съставена от следните компоненти: здравно съзнание (познавателно и ценностно), здравни потребности, здравно поведение, здравни възгледи и концепции, здравни отношения и убеждения.

В таблица 1 разглеждаме кои са аспектите на здравното възпитание и неговите разновидности:



Фиг. 1. Модел на здравното възпитание и неговите разновидности.

Влияние на аеробната гимнастика върху здравното възпитание/ Фактори и особености

Със своите съвременни изисквания и разновидности днес заниманията по аеробика във висшите учебни заведения подобряват

физическата дееспособност, укрепват здравето, като осигуряват оптималното физическо развитие на студентите. Ефективността на обучението по спорт налага апробирането и прилагането на иновационни методи и форми. (Петрова, Д., Виденова, Ж. 2017) Една от тях е активната аеробна гимнастика, която се наложи изключително успешно.Тя е вид физическо натоварване, което интегрира ритмични аеробни упражнения със стречинг и силова тренировка.

Аеробните упражнения имат добро влияние върху психиката - удоволствие и изразяване чрез движение, което е превенция срещу депресията. Заниманията позволяват да се постигне добра физическа кондиция и добро познаване на собственото тяло. Те спомагат да се изгарят калории, да се оформи и стегне тялото, да се укрепи психическото и физическото здраве, както и да ги поддържа. Аеробиката тренира и увеличава силата, мощността, гъвкавостта и координираността на всички части на тялото чрез непрекъснати ритмични движения. Има добро влияние върху мускулите, ставите, сърдечно-съдовата система, белите дробове, кръвообръщението, психиката и общото здравословно състояние на човека. Подобрява възможностите на организма да доставя кислород до всички части на тялото. С такива занимания се постига добра физическа кондиция.Те зареждат с енергия, подобряват настроението и предпазват от изпадане в депресивни състояния, подобряват качеството на съня, намаляват риска от сърдечно-съдови заболявания и спомагат за изчистване на телесните мазнини.

Влиянието на аеробната гимнастика върху студентите се изразява с тяхното здравно възпитание и чрез неговите средства . То въздейства целенасочено на всички основни функции на организма в съответствие с двигателните способности на студентите. Ето защо изучаването и преподаването по аеробика се превръща в плодотворна, прецизирана и надграждаща програма, като наблюдаваме следните резултати :

- Широкият диапазон от средства и методи я прави достъпна за всички възрастови групи, независимо от пола и физическата подготовка.
- Аеробните упражнения са прекрасно средство за развитие и усъвършенстване на двигателните качества. Чрез тях еднакво добре се решават въпросите както за общата, така и за специалната физическа подготовка.

- Аеробиката със своите форми на движение способства за развитие, корекция и усъвършенстване на редица естествени жизненоважни двигателни способности на човека.
- Чрез специфичните си средства и методи аеробната гимнастика оказва много силно педагогическо въздействие върху занимаващите се с нея. Стегнатата организация на заниманията, изискванията за дисциплина, контрол, самоконтрол и точност на всяко движение възпитават много важни морално-волеви качества.

Аеробиката е комплекс от непрекъснато изпълнявани комбинации от движения с определена интензивност за определено време в синхрон с музика. Музикалният съпровод стимулира движенията, повишава емоционалността, увеличава ефекта във всяко занимание и дава възможност да се понасят по-големи натоварвания. Повечето от човешките клетки използват кислород, за да „влеят" свежа сила на метаболизма. По време на упражнения, при които притокът на кислород и енергия е преобладаващ, мускулните клетки биват съкращавани без значителна умора. Това се нарича аеробна тренировка. Днес съществуват различни видове аеробни тренировки:

1) Нискоинтензивни аеробни занимания

Каланетика / Йога / Пилатес / Спининг / Модетика / Тае Бо / Кикбокс / Трениране с велоергометър / Фитбол / Бързо ходене

Включват се упражнения с по-ниска интензивност и постепенност в натоварването. Избягват се упражнения, изискващи високо натоварване на мускулите и се щадят ставите. Тази аеробика крие много по-малък риск от травми, натоварва в по-малка степен сърдечносъдовата система.Този тип аеробика е подходяща за хора с наднормено тегло, възрастни хора , бременни жени .

2) Аеробни тренировки със средна интензивност

Класическа аеробика / Велосайклинг / Водна аеробика / Степ аеробика / Джогинг / Упражняване на степер/Бързо ходене по наклон

Упражненията се изпълняват с ниска до средна динамика. Включва работа върху основните мускулни групи на тялото или с различни уреди – тежести, ластични въжета, гирички, фитнес топки, степстепери, бодиформери и др. Работи се комплексно върху цялото тяло.Набляга се върху проблемните зони по различни методики с различните уреди. Изгаря трайно мазнините.

3) Високоинтензивни аеробни тренировки

Спининг (класически) /Трениране с кростренажор / Тренировки на еклиптикали / Тичане тип "крос" на пътека / Скачане на въже

Включват се в по-голяма степен динамични движения - като скачане , завъртане и бързи движения с крака и ръце. Този тип аеробика ангажира големите мускулни групи в продължителни серии с много повторения. Така се поддържа висока сърдечна честота и се работи последователно за различните части от тялото . Използват се различни уреди като ластици , гирички , топки, и др. Чрез този тип аеробика се постига добро трениране на сърдечносъдовата система и всички мускулни групи на тялото. С тези тренировки се свалят килограми и се тренира издържливост.

Здравни ползи от заниманията с аеробна гимнастика:

- Подобрява работата на сърцето, увеличава сърдечната честота и скоростта на кръвотока, което подпомага извхърлянето на токсините от тялото.
- Контролира телесното тегло.
- Намалява риска от развитие на диабет и затлъстяване.
- Поддържа нивата на добрия и лошия холестерол.
- Стимулира производството на ендорфини.
- Стимулира усвояването на кислорода и подобрява дишането.
- Поддържа мускулната сила и еластичност.
- Подобрява качеството на съня.
- Тялото редуцира мастната тъкан чрез изграждане или поддържане на мускулната маса и повишено изразходване на калории.
- Правилен хранителен режим.
- Намаляване нивото на тревожност и премахване на депресията.
- Редуциране честотата и тежестта на паник атаките.

Тези преимущества на аеробиката са прекрасно допълнение към физическите занимания, за да може, тренирайки в комплекс с тях, фигурата да бъде здрава и изящна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аеробиката се явява тренировка на сърдечносъдовата система - сърцето става по-здраво, а човек - по-издръжлив на физически натоварвания. Така се заздравява и извайва тялото на човека. Аеробните упражнения изграждат здрав организъм и поддържат

тялото в добра форма, изгаряйки много мазнини. В помощ са и за хората с повишено артериално налягане и с високи нива на лошия холестерол. Не бива да се пропуска и фактът, че здравото тяло се свързва и със здрав дух.

Според изследванията аеробиката ни прави по-продуктивни и ни позволява да мислим по-добре. Независимо какво точно ще включим в програмата си, важно е да тренираме. Учените предлагат да се правят аеробни упражнения всекидневно, защото помагат за по-доброто и по-бързото работене на мозъка и за бързия приток на кръв в тялото. Връзката между аеробиката и мозъка се обяснява с това, че тя помага за намаляването на инфекциите в тялото.Тази форма на тренировка има и неврозащитен ефект, който може да противодейства на възпалението на хипокампата, която причинява безсъние.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Травис Джон, Реджина Райан,Уелнес. Наръчник за добро здраве и пълноценен живот,2011

www.aerobic.org

Петрова, Д., Виденова, Ж., Христов, П., Чекоева, И. - *Иновационни методи и форми в часовете по физичеко възпитание и спорт при студентите*- Чуждият език и съвременното висше образование -23-25.06.2017 г. – стр. 299

Чекоева, И., Виденова, Ж., Христов, П. – *Спортът като социален феномен* – Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели – 08-09.12.2014 г. – стр. 386

Данни за автора:

Ст. преп. Даниела Антонова Петрова
Медицински университет „Професор д-р. Параскев Стоянов“-
гр. Варна, ул.”М. Дринов”№55
e-mail: daniela_petrova64@abv.bg

МЕТОДИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПОХВАТИ В ЧАСОВЕТЕ ПО НАРОДНИ ТАНЦИ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА

METHODOLOGY AND PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE FOLK DANCE CLASSES OF THE STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY – VARNA

Преп. Златка Радуканова, ст. преп. Ивелина Чекоева
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна

Abstract: The research presented in this paper focuses on some practices and methods established in the Bulgarian folk dances teaching process at the Medical University – Varna.

Folk dances are an inseparable part of the spiritual heritage of each nation. Each nation's dances are closely related to the nation's beliefs, lifestyle, and traditions. Through dance, you can often say way more than what you can say using words because dance is the language of the body and the soul. Through dance, we express our emotions and our mood.

The practicing of dances is one of the best ways to develop the movement culture and to maintain the tone and artistry of a person. The practicing of dances develops the sense of rhythm and the plasticity of the body, it helps to boost the mood, and it undoubtedly improves the health.

In our time, there is a great diversity of dances – dancesport, Latin dances, hip-hop dance, classical ballet, modern dances, etc. However, it is an indisputable fact that a significant interest has been observed among people of different age groups towards the Bulgarian folklore – and in particular, towards the Bulgarian folk dances – in recent years. Schools for Bulgarian folk dances were established within many schools and community centres. Rehearsal halls are getting rented at the shopping centres, clubs for Bulgarian folk dances are getting organized. And this is completely explicable in light of the fact that there is an ongoing revival of the Bulgarian folklore, an ongoing return to our roots. The discussed tendency is also observable among the students at the Medical University – Varna.

The practicing of Bulgarian folk dances in the physical education and sport classes has been included in the curriculum for the students of all specialties at the Medical University – Varna since 2013. The interest towards them grows constantly, and currently, 21 classes in Bulgarian folk dances are conducted weekly – the greatest number of classes in comparison to the other sports disciplines. The interest on the part of the foreign students grows, as well.

These facts give us the grounds to present the Bulgarian folk dances teaching methodology applied at the Medical University – Varna and to draw conclusions regarding the achieved results and the ways, in which our nation's

traditions are preserved through the teaching of Bulgarian folk dances.

Key words: Bulgarian folk dances, university, teaching process

Въведение

Танците винаги са били част от живота на хората. Данни за тяхното съществуване има от най-древни времена. За това свидетелстват многобройни стенописи и артефакти, открити в пещери и исторически паметници в различни континенти по света.

През нашите територии са преминавали много племена и народи и всички те са оставяли по нещо от своите традиции и обичаи. Българските народни танци носят българския дух. Векове наред българското хоро запазва своите етнически характеристики, предаващи се от поколение на поколение. Те са присъствали назад в историята ни като част от начините за „културно общуване и забавление", като част от културното наследство на предците ни. Младите хора днес танцуват, когато се забавляват, но танцуват и заради онзи особен тонус и заряд, който дава българският народен танц. Тази научна разработка има за цел да покаже методиката и педагогическите похвати в МУ- Варна и мотивите на студентите да избират българските народни танци като начин за поддържане на добра физическа форма и съхраняване на българските традиции.

Стилът на българските народни танци се е формирал в продължение на векове в зависимост от условията на духовен живот, нравите и обичаите ни. Уникалността на стъпките и фигурите идва от това, че когато танцуващият играе, той влага всичко от себе си - чувства, мисли и настроения. И до днес любовта на българите към народните танци не е изчезнала, но е важно тя да се възпитава още от най-ранна възраст.

Целта на обучението по български народни танци на студенти от МУ-Варна е поддържането на добра физическа форма и съхраняване и популяризиране на българските народни танци чрез качествено обучение.

В часовете по спорт в МУ-Варна студентите, които са избрали да практикуват народни танци, се обучават на едни от най-популярните български хора. Това им носи много емоции, освобождаване от стреса, физическо натоварване, но и нещо много ценно, което би им помогнало в бъдещата им професионална реализация. С танците се постига както голямо физическо натоварване, така и психическо разтоварване. Студентите получават възможност за изява, учат се да работят в екип, да се усъвършенстват

и да изразят своите способности и същевременно с това да научат за нашата многовековна история, бит и традиции (Виденова, Ж. 2017).

Хората, танците и музикалните игри, заедно със състезателните игри, могат да се определят като най-емоционалните дейности в учебния процес по физическо възпитание и спорт в МУ-Варна. Формирането на качества като активност, отговорност, критичност, дисциплинираност, умения за ползотворно сътрудничество, увереност, усещане за значимост и популярност осмисля дейността в аспекта на цялостното личностно развитие. Съчетаването на специфично физическо натоварване, емоционално зареждане и психическо разтоварване допринася за здравословното и хармоничното израстване на студентите.

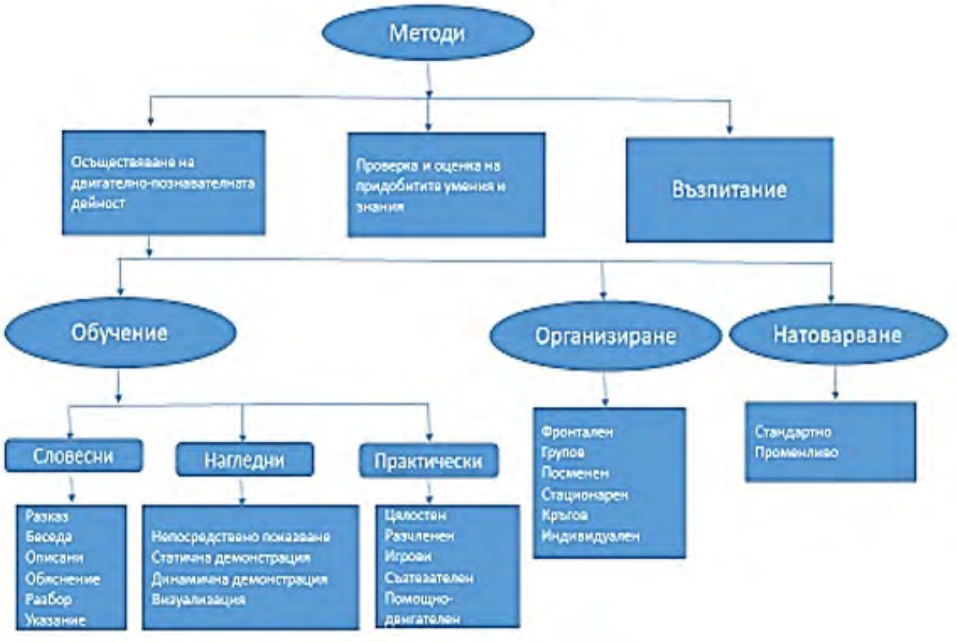
В методиката си преподавателите от МУ-Варна са заложили на изучаването по достъпен и лесноусвоим начин на най-популярните българските народни танци, които са доказали мястото си в учебните програми и са желана двигателна активност от младите хора в МУ-Варна. С цел израстване и усъвършенстване на занимаващите се с народни танци към МУ-Варна е създаден и Студентски танцов състав „Диана“, който със своите изяви на множество фестивали и културни мероприятия, популяризира дейността на университета. (Петрова, Д., Виденова, Ж., 2017).

Една от целите на заниманията с български народни танци в МУ-Варна е и приобщаване на чуждестранните студенти и запознаване и популяризиране на българския фолклор.

Утвърдени практики в МУ- Варна при обучението на студенти, изучаващи български народни танци, е прилагането на педагогически похвати от методиката на обучението по физическо възпитание.

Словесни методи

- Разказ – прави се характеристика на разучавания танц като обучаемите получават по-обстойна информация за произхода на танца, особености на етнографската област, бит и обичаи;
- Беседа – допълва разказа и чрез въпроси, задавани от преподавателите към студентите, се обогатяват знанията, които те имат за конкретния изучаван танц;
- Описание – описват се движенията, включени в танца, тяхната последователност и тактов размер;
- Обяснение – разкрива смисъла и съдържанието на движенията, насочва вниманието към моменти от изпълнението, в които е възможно да се допуснат грешки;



Фиг. 1. Методи на обучение

- Разбор и указание – те са неразделна част от обучението, чрез които преподавателят насочва вниманието към детайлите на движенията.

Нагледни методи

- Непосредствено показване (личен показ) – при началното разучаване танцът няколко пъти се демонстрира цялостно с гръб към обучаваните, а след това се фокусира вниманието върху отделните части, фигури и движения;
- Динамична демонстрация (визуализация) – в помощ на студентите и преподавателите се използва аудио-визуално ръководство за изучаване на български народни танци изготвено специално за работа в академична среда и достъпно в електронната платформа Blackboard.

Практическите методи

- Цялостен метод – използва се при по-лесно усвоими танци (Например: „Право хоро“);
- Разчленен метод – когато материалът за начално разучаване е

сложен координационно, първо се започва със сложните стъпки, след това се разделя на отделни части. Всяко ново разучено движение се свързва с усвоените, до цялостно изпълнение на танца;

- Игрови метод – за да се повиши емоционалността, в обучението този метод се използва, когато се разучават варианти на едно и също хоро;
- Състезателен метод – използват се различни видове надигравания;
- Помощно-двигателен метод – в обучението преподавателят непрекъснато оказва помощ на студентите при заемане на правилно изходно положение и изпълнение на по-сложните детайли от движенията.

Методите за организиране на двигателната дейност

- Фронтален групов метод – при началното разучаване на танца по зададена команда всички студентите от групата изпълняват едно и също движение от танца. Когато има такива, които не се справят, студентите се разделят на две групи и се работи допълнително с тези, които срещат затруднения;
- Индивидуален метод – ако в групата има студентите, изпитващи трудности при усвояване на отделен елемент от движението, преподавателят работи индивидуално с тях;

Методите за физическо натоварване

- Метод на стандартното изпълнение – той бива прекъснат и променлив. Първият се прилага при разучаването на по-динамични танци като се правят почивки между отделните изпълнения, а при втория се редуват бързи с по-бавни танци.

Използват се и методите за проверка и оценка на работата. В началото на всеки час се изиграват разучените до момента хора, а в края на часа се изиграва новото разучено хоро.

В края на всяко упражнение винаги присъства и поощрението от преподавателят към участниците в заниманието, за да се покаже че с постоянство и упорит труд може да се достигнат целите за танцово израстване на обучаваните.

Важен въпрос от методиката на обучение са грешките и тяхното отстраняване. Грешките са свързани с техниката на изпълнение, с координирането и съгласуването на движенията с музика.

Използваната методика за преподаване на български народни танци в МУ– Варна е успешен модел за съхраняване на културното ни

наследство. За това свидетелства постоянно нарастващият брой на български и чуждестранни студенти, желаещи да изучават български народни танци, мотивирани от резултатите постигани в процеса на обучение.

В **заключение** можем да кажем, че преподаването на български народни танци е един добре формиран и работещ обучителен процес, който може да послужи за модел и пример на работа в много университети в България. Той е начин да се предаде огромният емоционален заряд на българският народен танц, който не е изчезнал във времето и се е превърнал в културно наследство на нация ни. Чрез прилаганата методика за обучение по български народни танци в Медицинския университет – Варна се съхраняват българските традиции и обичаи, предават се на следващите поколения като се популяризира богатото ни културно наследство по света.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Виденова, Ж. Петрова, Д., Чобанов, Л., Чекоева, И. – *Влияние на изучаването на български народни танци в часовете по физическо възпитание и спорт върху студентите от Медицински университет - Варна* – Чуждият език и съвременното висше образование 2017 – стр. 306

Въгларов, С. Български народни хора и танци. М и Ф., С., 1988

Кърджиева, М. Творческият процес в хореографското изкуство на фолклорна основа. Унив. изд. на ВСУ „Ч. Храбър”, 2015.

Петрова, Д, Виденова, Ж., Христов, П., Чекоева, И. – *Иновационни методи и форми в часовете по физическо възпитание и спорт при студентите* – Чуждият език и съвременното висше образование 2017 г. – стр. 299

Попов, И., М. Лангова, М. Якимов. Методика на учебно-възпитателната работа по физическа култура . ДИ, „НП”, С., 1989.

Данни за автора:

Златка Янева Радуканова
Медицински университет
„Професор д-р Параскев Стоянов“ – Варна,
GSM 0893697269;
e-mail: z_radukanova@abv.bg

ВЛИЯНИЕ НА СПОРТНОТО И ФИЗИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ ВЪРХУ СТУДЕНТИТЕ НА МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ - ВАРНА

INFLUENCE OF THE SPORTS AND PHYSICAL EDUCATION ON THE STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY – VARNA

Ст. преп. Ивелина Чекоева, преп. Златка Радуканова
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна

Abstract: The sports and physical education is a pedagogical process aimed at improvement of the functions of the human body and formation of movement skills and knowledge about the development of physical qualities. The purpose of the physical education of the students is to form their physical culture and their ability to use various means of physical education through the introduction of different types of sports and tourism. The health training and education is a continuous process, which requires time for the expected results to appear. Its main purpose is the formation of the individual's health culture. The individual's health behaviour is formed not only by their awareness, but also by their value system and their opportunities to afford to live a healthy life, as well as by their motivation for maintaining a healthy lifestyle. The physical education as a common phenomenon should be developed in line with the contemporary changes in the teaching process at the higher education institutions, and it should comply with the new tendencies in the development of the different types of sports and the students' interests. It has the direct task to improve the students' health condition and to increase their professional and general working capacity. Thus, the sports skills in the process of physical education are aimed at the tasks, which need to form and, to a certain extent, lead to perfection of the necessary movement skills and movement-skills-related knowledge. Sport among the students is one of the main directions of the system, which aims to form applied knowledge, physical and special qualities, and skills contributing to the achievement of an individual's readiness for successful activity.

Key words: physical culture, health education, physical education, physical activity, students

Увод

Физическата култура заема водещо място за начина на живот на човека, за поддържане и укрепване на здравето. Във възрастовото развитие много важна роля принадлежи на физическото възпитание.

Това става възможно и реално с правилната формулировка на физическото възпитание и с прилагането му в органична връзка с други видове образование: умствено, нравствено, трудово, естетическо. Целите на възпитанието са очакваните промени, направени под влияние на специално подготвени и систематично провеждани възпитателни действия.

Физическото образование е дейност, насочена към насърчаване на здравето и развитие на физическите способности. Възпитанието е част от общата култура на човека, както и част от културата на обществото, и представлява комбинация от ценности, знания и норми, които се използват за развитието на физическите и интелектуалните способности.

Спортното и физическо образование е педагогически процес, насочен към подобряване на формата и функциите на тялото, формиране на двигателни умения и знания за развитие на физическите качества.

Физическото възпитание задоволява социалните потребности на студентите откъм комуникация, игри и забавления чрез социално активна полезна дейност (Филипов, Г., Виденова, Ж., Чекоева, И. 2017).

Предмет на изследване е значението на спортното и физическото образование за поддържане на здравето, а обект на изследването са студентите на Медицинския университет – Варна.

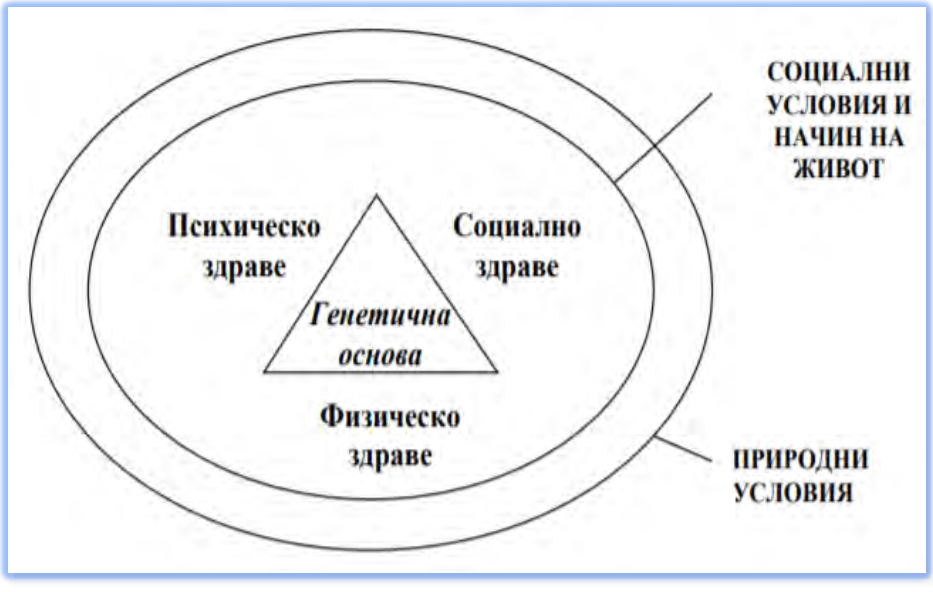
Целта на изследването е оптимизиране на здравето на студентите чрез формиране физическа култура и способност да се използват различни средства за физическо възпитание чрез практикуването на различни видове спорт в университета.

Задачите, които си поставихме за изпълнение на целта, са:

- овладяване от студентите на здравни познания за околната среда, здравните детерминанти, рисковите фактори за здравето, които са предпоставка за здравословен начин на живот;
- формиране на здравно съзнание чрез здравни убеждения и чувства на самооценка и отговорност на студента на ниво отношение към здравето като основна ценност;
- мотивиране на студентите към здравно поведение;
- изработване на социални умения и навици за здравословен избор на поведение от бъдещите специалисти, формиране на адекватна здравна култура и активна позиция към личното и обществено здраве.

Средства за физическото възпитание

Едно от основните средства на физическото образование са двигателни действия, специално организирани за решаване на проблемите на физическото възпитание. Здравните и хигиенни фактори на околната среда също са основно средство за подобряване на здравето. Като значими аспекти на човешкото здраве се открояват: физическото, емоционално, умствено, социално, личностно и духовно здраве. „Здравето е състояние на пълно физическо, психическо и социално благополучие, а не просто отсъствие на болест или недъг“ (WHO 1948). То е способност за реализиране на стремежите за задоволяване на потребностите за живот в хармонично взаимоотношение със заобикалящата среда, при което хората имат контрол върху собственото си здраве и имат възможност да го подобряват. Благотворните сили на природата също са основно средство за подобряване на здравето. Климатичните условия благоприятстват дейностите на открито и засилват ефектите от физическите упражнения и специалните процедури. Физическите упражнения, в комбинация с естествените фактори, спомагат за повишаване на цялостната устойчивост на организма към редица неблагоприятни влияния за околната среда (Виденова, Ж. 2007).



Фиг. 1. Интегрален биосоциален модел на здравето

Методи на физическото образование

Методологията на изследването има описателен характер. В процеса на физическото възпитание при студентите от Медицинския университет - Варна се използват, както общопедагогически методи, така и специфични, базирани на активна двигателна дейност.

Методът на регулираните упражнения включва предварително определена програма на на движенията и ред на повторенията. Този метод има за цел да осигури оптимални условия за усвояване на нови двигателни умения или целенасочено влияние върху развитието на определени физически качества и способности.

Игрови метод – може да се прилага на базата на всякакви физически упражнения.

Конкурентен метод – използва се като контролен тест или официално спортно състезание.

Вербалните и сетивни методи включват широко използване на думи и сензорна информация. Благодарение на думата може да се предадат необходимите знания, да се активират възприятията, да се постави задачата и да се формулира отношението на студентите към нея, може да се управлява процеса на изпълнение, да се анализират и оценяват резултатите и също така може да коригираме поведението на студентите в часовете по физическо възпитание (Виденова, Ж., Чекоева, И., 2014).



Всеки вид двигателна активност според възрастовата група при разумно дозиране подобрява жизнената дейност на всички системи в организма, повишава умствената и физическа работоспособност. Подсилват се и защитните сили на организма.

Влияния на физическата активност върху нервната система:

- *Стимулира растежа и здравината на костите.*
- *Увеличава масата на скелетната мускулатура.*
- *Подобрява се кръвооросяването на сърцето.*
- *Увеличават се сърдечната маса и ударният обем.*
- *Намаляват се пулсовата честота и кръвното налягане.*
- *Увеличава се виталният капацитет на белия дроб.*
- *Стимулира се хемопоезата (кръвотворенето).*
- *Подобрява се кръвооросяването на мозъка.*
- *Подобряват се възприятията, мисленето, паметта и вниманието.*
- *Подобряват се умствената работоспособност, самочувствието и настроението.*
- *Активизират се обменните процеси.*

Влияние на физическата активност върху опорно-двигателния апарат:

- *Увеличава се мускулната сила.*
- *Увеличава се мускулната издръжливост.*
- *Увеличаване се мускулната еластичност.*
- *Подобрява се мускулният тонус.*
- *Подобрява се мускулната координация.*
- *Подобрява се мускулното кръвоснабдяване.*

Тенденциите в последните години показват, че физическите упражнения и спортът се превръщат в съществена част от живота на студентите. Голямото разнообразие от специалности в университета изисква и голямо разнообразие от спортни дисциплини.

Между възможностите, които спортът предоставя, не на последно място е неговата роля на свързващо звено между физическата и духовната същност. Забелязва се все по-изразено намаляване на физическата активност на студентите за сметка на тяхното умствено ангажиране. Това води до сериозен дисбаланс между психическата и физическата активност в живота на бъдещите специалисти. Успешното решаване на този проблем може да стане, от една страна, чрез повишаване на ефективността на заниманията по физическо възпитание и спорт в университета, и от друга, чрез все по-активното навлизане на спорта в свободното време на студентите.

Изводи и препоръки

Стигаме до изводите, че спортът има огромно влияние върху физическото и духовното развитие на човека. Освен това активният спорт допринася за здравословния начин на живот на студентите, за укрепване на здравето, психологическата подготовка и самоподготовката за бъдещите им професионални дейности.

Обучението по физическо възпитание в университета влияе положително на студентите. Знанията, които те получават, обогатяват здравната им култура, създават отговорно отношение към здравето им чрез оптимално използване на физическия потенциал за поддържане на здравословен начин на живот.

Ето защо в Медицинския университет - Варна е препоръчително да се акцентира върху физическото и спортното образование, което води до здравословен начин на живот. Преподавателите по физическо възпитание е необходимо да обясняват на студентите освен практически и теоретично възможностите за здравословен избор, за постигане на оптимално здраве и да ги насърчават в тази посока.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Виденова, Ж. – *Бягането – инвестиция в здравето* – Scripta Scientifica Medica volume 39(4) 2007 – стр. 347-348

Виденова, Ж., Чекоева, И, Йовев, М. – *Роля на невербалната комуникация в спорта* – Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели – 08-09-12.2014 г. – стр. 383

Христов, П., Филипов, Г., Виденова, Ж, Чекоева, И. *Потребност от спортни умения при студентите* – Чуждият език и съвременното висше образование – 23-25.06.2017 г. – стр. 335

WHO. Constitution of the WHO, WHO; Geneva, 1948

Саруханян Л.А., Давудов Т.С. *СПОРТНО И ФИЗИЧЕСКО ОБРАЗОВАНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ* // Международен журнал за експериментално образование. - 2015. - № 11-6. - S. 951-954

Данни за автора:

Ивелина Славчева Чекоева
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна
Телефон: +359 52 677 130
E-mail: ivelina.chekoeva@mu-varna.bg

МЕТОДИКА ЗА НАЧАЛНО ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕНИС НА СТУДЕНТИ В МЕДИЦИНСКИ УНИВЕРСИТЕТ – ВАРНА

METHODOLOGY FOR BEGINNER TENNIS TRAINING OF STUDENTS AT THE MEDICAL UNIVERSITY – VARNA

преп. Любен Чобанов, преп. Георги Филипов, преп. Борис Янков
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“- Варна

Abstract: The application of the methodology for beginner tennis training of students at the Medical University – Varna, which aims to contribute to the improvement of the tennis training quality and to the acquisition of the tennis technique basics, helps to solve problems related to the systematic formation of knowledge, the development of technical sports skills, and the acquisition of a general and special physical training. The development of the methodology included physical education and sports training methods and means, as well as specialized methods and means closely related to the tennis teaching process. The introduction of the methodology for beginner tennis training at the Medical University – Varna will create prerequisites for diversity of the teaching process, and it will also lead to the promotion of tennis as a sport among the students.

Key words: tennis, methodology, teaching process, students

Физическото възпитание във висшите училища има за цел укрепване на здравето, осигуряване на оптимално физическо развитие и физическа дееспособност сред студентите, достигане на физическо съвършенство. „Съвременното обучение във висшите училища е свързано с постоянно нарастващо напрежение и интензивност на учебния труд на студентите, което предопределя достатъчно високи изисквания към тяхното здравословно състояние, умствена и физическа работоспособност. Ето защо сред разнообразните средства за успешна учебно-професионална дейност на бъдещите специалисти важно място заемат спортните занимания” (Христов, Виденова, Чекоева, Филипов, 2017:335).

Възможността за избор на дисциплина в часовете по спорт във висшите училища повишава интереса на студентите към занимания. „Свободният избор между много спортове гарантира, че всеки студент ще намери дисциплината, която най-много го привлича, което от само

себе си ще допринесе до по-високи резултати и желание за посещаване на заниманията по спорт" [Петрова, Виденова, Христов, Чекоева, 2017:301].

Медицинският университет във Варна предлага на своите студенти избор между единадесет вида спорт. В последните години се наблюдава непрекъснато нарастване интереса на студенти към занимания с тенис. Привлечени от този уникален спорт, те проявяват желание за обучение по тенис, за усвояване и усъвършенстване на техниката и тактиката на играта. Чрез заниманията по тенис, освен обогатяване с нови знания, младите хора подобряват двигателните и функционалните си възможности, преодоляват по-лесно психическото напрежение от напрегнатото учебно натоварване, получават възможност за социална комуникация. Всички тези фактори водят до добро здраве, висок учебен успех и професионална реализация.

Нарастващият интерес на студентите към тениса в часовете по спорт мотивира нас, преподавателите, да обогатяваме знанията си, да експериментираме нови методики, с цел да направим обучението по-достъпно и интересно. За решаването на тези задачи ползваме и опита на чужди специалисти от страни с доказани високи резултати в обучението по тенис.

Прилагането на нови методи и средства ни насочи към идеята за създаване на методика за начално обучение по тенис на студенти в Медицински университет Варна, ръководейки се от следните спортно-педагогически принципи:

- Повишаване личностната и груповата отговорност на студентите;
- Съчетаване на физическото натоварване с формиране специфични знания иразвитие на умения в процеса на обучението по тенис;
- Създаване и поддържане на висока емоционалност в часовете, с използване на игрови метод.

Целта на тази методика е да подобри качеството на обучение по тенис на студентите, да се овладеят основите на техниката в тениса, да се подобри физическата готовност и мотивацията на обучаващите се за участие в учебно тренировъчната дейност.

Методиката на обучение е цялостен и сложен процес, който е свързан с решаването на следните задачи:

- Системно и целенасочено формиране на знания;
- Развиване на спортно технически умения;
- Развиване на обща и специална физическа подготовка.

Обучението и усъвършенстването на техниката и тактиката е свързано с развитието на двигателните способности. Тренировките за бързина, сила, издръжливост, както и упражненията за ловкост и пъргавина, помагат за правилното усвояване на двигателните умения.

За развиване на кондиционни и координационни способности се използват общоразвиващи и специално подготвителни упражнения.

Изучаването на спортно-техническите и тактически умения протича в следната последователност:

- Запознаване;
- Разучаване при опростени условия;
- Овладяване на уменията при условия, близки до игровите;
- Затвърждаване и усъвършенстване на уменията в игрови условия – двустранна игра, игра на точки.

В процеса на начално обучение, участниците допускат редица технически грешки. Задачата на преподавателя е да открива тези грешки навреме, да установява причините за тяхното възникване и да намира правилния път за отстраняването им. Обучаемите трябва да разберат същността на допусканите от тях грешки. В тази връзка е добре да се използват технически средства /видеозаснемане и видеоанализ/.

При работа със студентите се използват упражнения за развиване бързина на реакцията, специални бегови и щафетни упражнения за развиване на двигателните качества бързина и скоростна издръжливост, различни видове подскоци, упражнения с топка и ракета за развиване на ловкост, щафетни и подвижни игри с висок емоционален заряд.

При работа за физическа подготовка се използват разнообразни лекоатлетически упражнения, подвижни и спортно подготвителни игри /обща физическа подготовка/, както и някои специфични за тениса упражнения /специална физическа подготовка/ - ветрило, пергел, различни видове подскоци, подскоци тип „кенгуру“, „стълбичка“ и др.

Приработазапридобиваненазнания иумения студентитеизучават елементиот основната техника на тениса – правилно бягане и придвижване, техника на изпълнение на следните удари:

- Удари по отскочила топка /дланов и обратен/;
- Удари от въздуха /волета/;
- Удар над глава /смач/;
- Начален удар /сервис/.

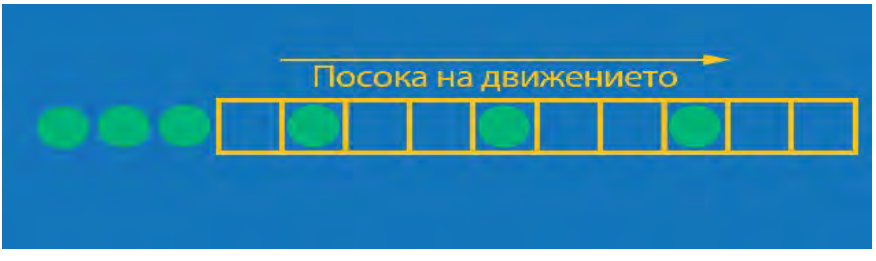
Процесът на формиране и усъвършенстване на двигателния навик изисква да се спазват определени закономерности. Той трябва да е подчинен на базата на теорията и методиката на физическото възпитание и спортната тренировка.

При начално разучаване на техническите умения, използваме фронталната, поточната и груповата форма на организация, както и вербален, визуален, цялостен и разчленен метод на обучение. При затвърждаване и усъвършенстване на уменията използваме предимно игровия метод на обучение. В структурно отношение практическите упражнения съдържат трите традиционни части – подготвителна, основна и заключителна.

Работа за развиване на физическа дееспособност

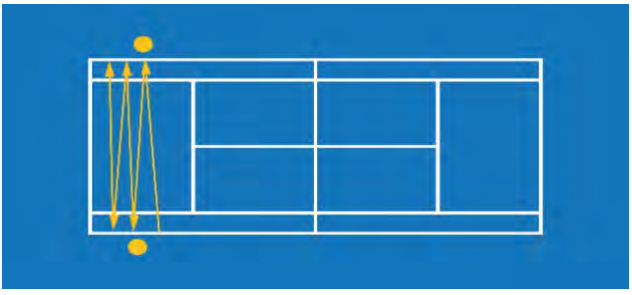
В нашата методика използваме най-разнообразни упражнения за развиване и усъвършенстване на физическата годност на студентите. Те са съобразени с принципите и методическите указания на спортната тренировка, както и със специфичните за тениса натоварвания.

1. Упражнения за загряване, които се изпълняват в подготвителната част на урока: общо развиващи упражнения, стречинг, специални бегови упражнения и подскоци.
2. Упражнения за развиване на бързина и бързина на реакцията – стартове от различни изходни положения, спринтови бягания, използване на „стълбичка” /фиг. 1/.

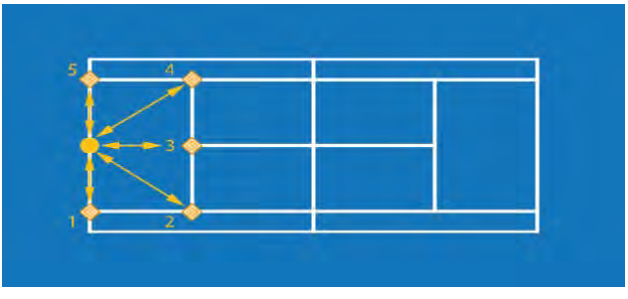


Фиг. 1. Изпълнение на различни бегови упражнения в колона

3. Упражнения за развиване на:
   а. Издръжливост - променливо бягане;
   б. Скоростна издръжливост - „кратка совалка” /фиг. 2/, ветрило” /фиг. 3/.



Фиг. 2. Бягане от крайна външна до крайна външна линия 55 метра.



Фиг. 3. Бягане до всяка точка и връщане в изходно положение

4. Упражнения за сила:
   а. Упражнения за сила на долни крайници – различни видове подскоци, подскоци тип „кенгуру”, странични подскоци с препятствие, клекове и др.
   б. За сила на горни крайници – хвърляне на медицинска топка – различни варианти, използване на ластици и др.
5. Упражнения за ловкост:
   а. упражнения с топка;
   б. упражнения с топка и ракета.
6. Упражнения за гъвкавост – стречинг.

Правилното съчетаване на физическите упражнения и балансираната работа за физическа подготовка, зависят от преподавателя. Той трябва да се съобразява с физическото състояние и годност на обучаващите се. Претоварването с физически упражнения има обратен ефект и води до контузии.

Технически акценти

Видове хват – в процеса на обучение използваме следните хватове:

а. континентален – използва се основно за ударите от въздуха (форхенд и бекхенд воле), удар над глава (смач) и начален удар.
б. източен форхенд хват – за плосък или леко лифтиран форхенд (форхенд драйв).
в. полузападен форхенд хват – за ливтиран форхенд.
г. източен бекхенд хват – за изпълнение на бекхенд, с една или с две ръце.

2. Основен тенис стоеж и очаквателна позиция (позиция на готовност за посрещане на топката).

3. Сплит степ - многоважен прийомв тениса, който дава възможност на играча да реагира навреме и да се нагласи за съответния удар. Тенисистът е заел очаквателна позиция и в момента на удар от страна на противника, той прави отскок с два крака. При отиграване на волета и ретур, този отскок се прави леко напред.

4. Придвижване в корта - движението за нагласяне към топката се прави с няколко сравнително малки и бързи крачки (бегови крачки). Последната крачка преди удара е по-голяма. Целта е тялото да застане стабилно, да има добър баланс при отиграване на топката. Тази последна крачка се прави след отскока на топката. След изпълнение на удара, играчът се връща към изходно положение със странични крачки.

5. Удари, изучаване в методиката.

5.1 Удари по отскочила топка:

В нашата методика използваме техника за изпълнение на плоски или леко ливтирани удари по отскочила топка. Всеки удар съдържа три фази:

- Подготвителна фаза – очаквателна позиция, замах и нагласа към топката;
- Ударна фаза - движение на ракетата и тялото напред към топката;
- Заключителна фаза – завършващо движение и връщане в изходно положение;

а. Дланов удар – Форхенд /фиг. 4/;
б. Обратен удар – Бекхенд /фиг. 5/.



Фиг. 4. Форхенд – подготвителна фаза



Фиг. 5. Бекхенд с една ръка – завършваща фаза

5.2 Удари от въздуха – волета – съдържа три фази:
- Подготвителна фаза – очаквателна позиция, сплит степ, замах;
- Ударна фаза;
- Заключителна фаза – завършващо движение и връщане в изходно положение
  а. Форхенд воле /фиг. 6/;
  б. Бекхенд воле /фиг. 7/.

5.3 Удар над глава – смач – съдържа три фази на удара:
- Подготвителна фаза – очаквателна позиция, сплит степ, замах и обръщане на тялото;
- Ударна фаза;

- Заключителна фаза – завършващо движение и връщане в изходно положение;

5.4. Начален удар – сервис /фиг. 8/ съдържа три фази:

- Подготвителна фаза – основен стоеж, замах и хвърляне на топката;
- Ударна фаза;
- Заключителна фаза – завършващо движение.



Фиг. 6. Форхенд воле – ударна фаза



Фиг. 7. Бекхенд воле – подготвителна фаза

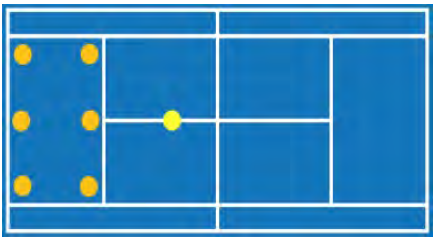


Фиг. 8. Начален удар – основен стоеж

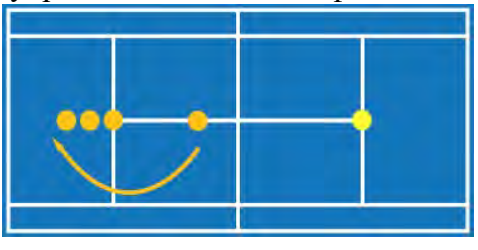
Учебна програма по тенис

Разработената методика е на база един семестър от учебната година – 15 упражнения.

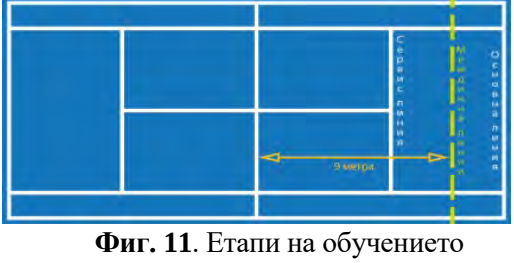
1. I-во упражнение – запознаване, начално разучаване на основен стоеж, видове хват и придвижване в корта. Запознаване с правилата по тенис.
2. II-ро – VI-то упражнение – набляга се на работа по начално разучаване, задълбочено разучаване и затвърждаване и усъвършенстване на основен стоеж, хватове, удари по отскочила топка – дланов (форхенд) и обратен (бекхенд). Спазва се следната последователност:
   - Запознаване
   - Разучаване техниката на ударите от място
   - Разучаване техниката на ударите с придвижване към топката. Използват се следните форми на организация на учебния процес:
     а. фронтална–приначално обучение на удара. Цялата група изпълнява едновременно специално подготвително упражнение /фиг. 9/;
     б. групова – студентите са разделени по групи. На всяка група се поставя различна задача, като всички задачи се изпълняват последователно от всички групи;
     в. поточна („въртележка”) – бързо редуване на изпълнението на едно упражнение от всички /фиг. 10/.



Фиг. 9. Фронтална форма на обучение

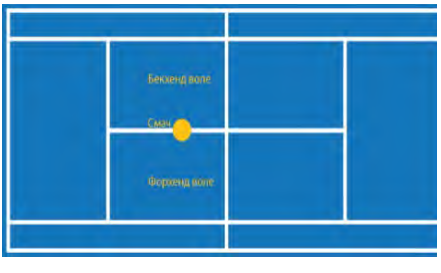


Фиг. 10. Поточна форма

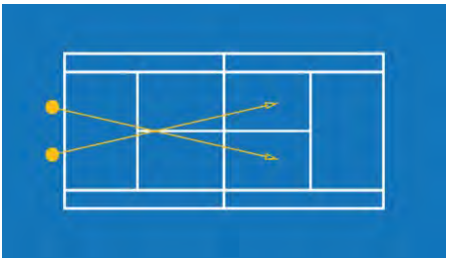


Фиг. 11. Етапи на обучението

3. VII-мо – XI-то упражнение – през този етап от процеса на обучение по тенис на студентите, се работи за разучаване и усвояване техниката на изпълнение на ударите от въздуха – волета, удар над глава – смач и начален удар – сервис /фиг. 12 и 13/. Наред с това продължава работата по затвърждаване и усъвършенстване на техниката на ударите по отскочила топка. Използват се упражнения, съдържащи комбинации от удари от основна линия и тези в близост до мрежата. Разучават се тактически прийоми за извършване на атака към мрежата. Използват се технически средства -видеозаснемане на техниката на изпълнение на ударите от въздуха, над глава и начален удар. Студентите разучават тактически схеми на игра по единично и игра по двойки.



Фиг. 12. Удари от въздуха – позиция в корта



Фиг. 13. Начален удар

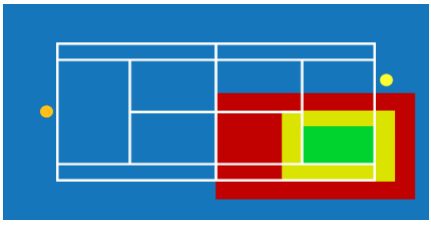
4. XII-то упражнение:
   a. Видеоанализ – разглеждат се отделните фази на всеки удар на студентите. Преподавателят показва грешките (ако има такива) във всяка фаза на удара и дава указания. Обръща се особено внимание на точката (момента) на удар.
   b. Запознаване с теста за оценяване. Упражняване на елементите, свързани с теста.
5. XIII-то – XIV-то упражнение – двустранна игра между студентите:
   a. Игра на точки по единично – игра на геймове, тайбрек.
   б. Игра на точки по двойки – игра на геймове, тайбрек.
6. XV-то упражнение – провеждане на тест за оценяване на студентите.

Методика на оценяване

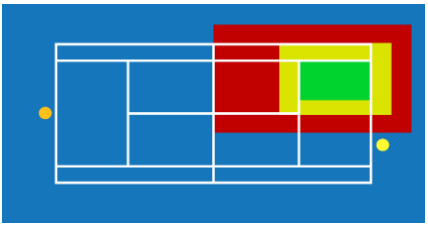
Всеки студент изпълнява по пет удара, като се старае да насочва топката към разчертаните зони в корта. Точките, които получава са следните:

а. За попадение в зелената зона – 5 точки;
б. За попадение в жълтата зона – 3 точки;
в. За попадение в червената зона – 1 точка;
г. За попадение извън разчертаните зони – 0 точки;
д. Добратехника–изпълняваелементитеправилно испазвафазитенаудара - 5 точки;
е. Средна техника – допуска несъществени грешки - 3 точки;
ж. Слаба техника – изпълнява грешно елементите, липсва някоя от фазите на удара – 1 точка.

Примерна схема за оценяване на удари от основна линия /фиг. 14 и фиг. 15/.



Фиг. 14. Тест за дланов удар – форхенд



Фиг. 15. Тест за обратен удар – бекхенд

За началния удар, оценяването се извършва като се сборуват точките от изпълнените удари от дясната и лявата половина на корта и полученото число се раздели на две. Максималния брой точки, които може да събере един студент за изпълнението на всички удари е 300 /Таблица 1/.

Таблица 1. Оценяване на студентите

Точки	**Оценка**
0 - 29	Слаб 2
30 - 70	Среден 3
71 - 110	Добър 4
111 - 180	Много добър 5
Над 180	Отличен 6

Заключение

Следвайки съвременните тенденции, основната цел на физическото възпитание и спорта във висшите училища е постигане съвършенство на личността чрез оптимално физическо развитие, богата двигателна култура, високо ниво на физическа подготовка, работоспособност и не на последно място, повишени съпротивителни възможности на организма към вредното влияние на професията и околната среда.

Тенисът, като индивидуален спорт, допринася за изграждане на морално-волеви качества и развиване на психическа устойчивост, които са необходими и спомагат за бъдещата професионална реализация на студентите медици.

Използваните методи и средства в представената методика на обучение отговарят на съвременните световни тенденции и спомагат за постигане на комплексен напредък от студентите - усвояване и овладяване на техниката в тениса, подобряване и развиване на общото физическо и психическо състояние. Игровият метод (на база обучение чрез игра) създава наситена емоционална среда в часовете по спорт, в резултат на което заниманията по тенис заемат трайно място в ежедневието на студентите.

Разработената методика за начално обучение на студенти от МУ-Варна може да се приложи и в училища и школи по тенис!

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Христо, П., Виденова, Ж., Чекоева, И., Филипов, Г. (2017*) „Потребност от спортни умения при студентите“*, VIII международна научна конференция „Чуждият език и съвременното висше образование“ 23-25.06.2017 г., с. 335.

Петрова, Д., Виденова, Ж., Христов, П., Чекоева И. (2017) *„Иновационни методи и форми в часовете по физическо възпитание и спорт при студентите“*, VIII международна научна конференция „Чуждият език и съвременното висше образование“ 23-25.06.2017 г., с. 299.

Димов, И. „*Физическата подготовка в съвременния тенис*“, София 2018 г.

Пенчев, А.. „*Тенис*“, София 1998 г.

Данни за автора

Преп. Любен Иванов Чобанов
гр. Варна, ул. „М. Дринов” № 55
e-mail: luben_chobanov@abv.bg

ВОЛЕЙБОЛЪТ КАТО СРЕДСТВО ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ЛИЧНОСТТА И ПРИОБЩАВАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ КЪМ АКАДЕМИЧНА СРЕДА

VOLLEYBALL AS A MEANS OF BUILDING THE PERSONALITY AND INCLUSION OF THE STUDENTS IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

преп. Юли Василев, преп. Георги Филипов, преп. Любен Чобанов
Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ Варна

Abstract: The volleyball game is a means of teaching socially significant qualities, as well as building and systematizing habits that are necessary for the future development of the individual and their affirmation in society through the performance of physical activity.

Ever since the period of early childhood, an individual gets integrated into a certain social community, in which they form their knowledge (about themselves and the world around them), skills, as well as basic personality traits. The sports formation in its historical (with or without traditions), geographical (where it is located) and typological specificity shapes a certain social environment, which gives rise to one or another way of life – and thereafter – one or another way of thinking and feeling. Hence, we can determine one general pattern: sports formation – social environment – lifestyle – personality.

The formation of the personality in sports is a quite complicated task, which requires daily work on the part of specialists such as coaches, sports psychologists, physiotherapists, etc., who need to help, guide, educate and develop the young and still unformed personality. This involves the formation of all aforementioned personality components. The most common problems encountered by the individuals who practice sports are the issues related to the acquisition of movement skills, the training of the imaginative activity, the anxiety and the stress, the conflicts and the competition, the motivation, the training of mental abilities. These components are important for the formation of the personality both in and outside the practiced sport.

Key words: volleyball, students, motivation

Спортът осигурява възможности за развитие на ценни умения и компетентности и вече съществуват доказателства за приноса му за развиване на междуличностни и вътреличностни умения.

Волейболът не е просто спорт - той е **начин на живот.** Започвайки да тренираме даден спорт, в повечето случаи всичко

започва с цел намиране на развлечение за свободното време, но той се превръща в неизменна част от живота ни, учи ни на дисциплина, постоянство, самообладание, неизменно променя начина ни на мислене и ни изгражда като личности.

Разглеждаме волейбола в няколко аспекта, всеки от които носи ползи за нас.

Първото нещо, което ни дава той е **физическа култура.** Най - честите причини за наднормено тегло са липсата на физическа активност и неправилното хранене. Започвайки тренировки по волейбол, ние не само тренираме физиката си, увеличаваме обема на мускулите за сметка на мазнините, но и започваме хранителен режим. Волейболът оформя мускулатурата ни, подобрява сърдечната ни дейност, опорно-двигателната система и повлиява благоприятно имунната система. Безспорен факт е, че хората, които спортуват, са по - адаптивни и по - ориентирани в различни ситуации от ежедневието. Различни проучвания доказват, че волейболът влияе не само на нашата физика, но и на нашата психика. Той благоприятно повлиява работата на главния мозък, което води до подобряване на паметта. Студентите прекарват по-голямата част от деня си в лекции. Затова е от съществена значимост да имат и физическа активност. И волейболът им дава точно това - разнообразие и двигателна активност. Волейболът е начин да се освободим от напрежението, натрупано през седмицата но и да подобрим работоспособността и продуктивността си.

Той може да бъде разгледан и като средство за **приобщаване и социализация**. Спортът е двигателят на приобщаването на студентите към академичната среда. Прекрасен пример за университет със студенти от различни държави е нашият - Медицински университет, град Варна, където може да обменим опит с различни култури и националности. Това не само обогатява знанията ни по дисциплината, която изучаваме, но и дава предпоставка за създаване на приятелства и по-добро адаптиране към нова за нас среда - университетската. В залата по волейбол се срещаме с различни студенти, но това, което прави волейболът полезен за социализацията ни, е моментът, в който се събираме около обща цел, играем в общ отбор, като едно цяло и се превръщаме в колектив. Волейболът ни учи на отборна игра, където играем за отбора, а не за себе си, учим се как да следваме отборни правила и да мислим заедно. Успешната социализация, която успяваме да постигнем с волейбола, ни подготвя за по-лесна адаптация към всеки нов колектив, от който ще бъдем част в бъдеще.

Волейболът помага и за **развиването на лидерски умения**. Загубите, победите и колективните тренировки са предпоставка да проявим лидерски качества. Колективният характер на волейбола допринася за сплотяване на колективния дух на отбора, доколкото успехът на всеки отделен състезател зависи от общия успех. Ефектът на противоборство е важен социално-психологически феномен. (Чекоева, И., Виденова, Ж. 2014). Без комуникация между тренiращите и треньора няма как един отбор да се развива и подобрява. Във волейболната игра прехвърлянето на информация се осъществява с вербални средства – 7 %, със звукови средства (включително тон и интонация на гласа) – 38%, с невербални средства– 55% (Пийз, А. 2003).

Волейболът спомага за освобождаването на хормони в нашия организъм, наречени ендорфини, които ни правят по-щастливи и намаляват усещането за умора. Спортът е и средство за намаляване на стреса. Ангажирайки тялото си с физическа активност, ние се освобождаваме от тревожни мисли и даваме възможност на мозъка ни да си почине. Волейболът повишава и самоувереността ни. Прави ни по-уверени в себе си, защото сме в добра физическа форма, а постигането на желани резултати ни носи удовлетворение и самочувствие, че можем да се справим с дадена цел. Постигнатите резултати повишават самочувствието ни, а похвалите и удовлетвореността на треньора и съотборниците към нас ни носят чувство на пълноценност, принадлежност и повишават нашата лична самооценка.

Спортът е и **начин на мислене.** Изграждащата се по време на тренировки дисциплина продължава да ни помага и в другите дейности . Дисциплинираните хора могат по-лесно да организират и да се справят с ежедневните дейности. Това води и до една по-добра адаптация не само на спортния терен, но и в общуването ни с околните, начина ни на работа и като цяло отговорността, с която се отнасяме към живота. Волейболът ни учи да бъдем отговорни към останалите, да имаме самодисциплина и да спазваме режим. Той подрежда ценностната ни система, учейки ни на добродетели като честност, съвестност и отзивчивост. Прекрасен начин да оползотворим свободното си време и да подобрим физическото, психическото и емоционалното си здраве.

Волейболната игра потвърждава основателния интерес на Европейския съюз към спорта, по-специално неговите социални и културни аспекти, както и образователните и социални ценности, които спортът предава, като преодоляване на личните ограничения,

солидарност, здрав състезателен дух, уважение към противниците, социално приобщаване, противопоставяне на всякакъв вид дискриминация, дух на екипност, толерантност и честна игра.

Той е средство за намаляване на стреса и повишаване на нашето самочувствие и самооценка. Той неизменно променя и начина ни на мислене, изграждайки в нас качества като дисциплина, организираност и отговорност.

Значими психически и социални ползи (фиг. 1)

1. Повишава се умението за интегриране в приятелска група

Присъединяването към спортен екип дава чувство за принадлежност и възможност за създаване на нови приятелства.

Приблизително един на всеки четирима студенти (27%) съобщава, че е тормозен в учебното заведение, а присъединяването им към спортен екип може да бъде много необходим източник на социална подкрепа, който да подпомогне емоционалното състояние.

2. Учи ги да приемат фактите в живота

Спортът често има състезателен елемент. Това не само създава амбиция, а учи да приемаме загубите. Феърплей и благородство се възпитават по много начини, но спортуването е един от най-ефективните.

3. Въвежда усещане за лична отговорност

Следването на регламентирани правила и приемането на насоки е голяма част от участието в състезателен спорт. Играчите дори биват наказани за неприемливо поведение и нарушаване на правилата. Редовното взаимодействие с треньори, съдии и други играчи, зачитането на водачество, слушането на инструкциите са важни умения, дори за изграждането на лидерско поведение.

4. Постига се емоционална стабилност

В спорта емоциите могат да достигнат изключително високи пикове. Роля на добрия треньор е да овладява отрицателния емоционален стрес и да го насочва в правилната посока, използвайки невербална комуникация. (Виденова, Ж. 2014).

5. Възпитава самостоятелност

Много изследвания показват, че спортните дейности могат да допринесат за развитието на самочувствието. Налагането на режим, ръкостискането с противника след състезание (дори при загуба) е всичко, което изгражда усещане за значимост. Подкрепата от треньори, съотборници и родители повишава самооценката и ако е правилно поставена води до по-голяма автономност и отговорност.

6. Тренира търпението

Перфектността в начинанията изисква практика и търпение. Не е необходимо да се натрапва идея за съвършенство, но трябва да се знае, че всяко постижение изисква време и усилие.

7. Намалява егоизма

В работата в екип се търси най-доброто за отбора, а не за личната изява. Заниманието със спорт може да подпомогне съзнаването, че в живота човек постига повече, когато не е воден от егоистични прояви и умее да действа в съдружие с други хора.

8. Устойчивостта се повишава

Върхове и спадове, победи, и загуби - спортът е нещо като емоционална въртележка. Проучване е установило, че младежите, силно ангажирани в спортни занимания, са по-психологически устойчиви.



Фигура 1. Значими психически и социални ползи

Всички тези ползи са доказателства за съществената роля на спорта в университета, но и в живота ни. Развитието на изброените качества и способности, необходими на студентите от специалностите в МУ Варна, определят професионалната насоченост на волейбола като важен компонент от тяхната професионална и психофизическа подготовка. Занятията по волейбол съответстват на интересите на студентите, избрани са по тяхно желание, което допринася за укрепване на положителната мотивация за двигателна активност в часовете по спорт. Обобщавайки казаното дотук, стигаме до заключението за несъмнената теоретична и практическа полза от

заниманията с волейбол. Този спорт трябва да се утвърждава и популяризира сред студентите, защото допринася за развитието на основните двигателни качества, за усъвършенстване на интелектуалната дейност на бъдещите специалисти на МУ- Варна и за професионалната им реализация.

ЦИТИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

Виденова, Ж.,Чекоева, И., - *Спортът като социален феномен,* Предизвикателствата на XXI век за развитието на комуникатовната компетентност за професионлни цели – 8-9.12.2014 г. стр. 386

Виденова, Ж., Чекоева, И, Йовев, М. – *Роля на невербалната комуникация в спорта* – Предизвикателствата на XXI век за развиване на комуникативната компетентност за професионални цели – 08-09-12.2014 г. – стр. 383

Пийз, А. (2003). *Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестом*. Москва: Изд. Ексмо-Пресс.

Данни за автора:

Преп. Юли Василев
Медицински университет
„Проф. д-р Параскев Стоянов“ – Варна
Варна, ул. „Марин Дринов“ №55
e-mail: Yuli.Vasilev@mu-varna.bg

Сборник доклади - IX Международна научна конференция - Наука и образование в дигиталната ера

Българска
Първо издание
Тираж

Коректори: Даниела Танчева, Петър Фотев, Славея Горанова
Предпечат: Емилия Йорданова
Дизайн на корицата: Вяра Кръстева

Печат: Медицински университет - Варна, 2020
Варна, 9002
ул. „Марин Дринов“ 55
Тел.: (+359 52) 677 117
press@mu-varna.bg
http://press.mu-varna.bg

2020
Варна, България
ISBN 978-619-221-283-4