

Светлана Димитрова-Гюзелева

# ЛИТЕРАТУРА И ИЗКУСТВО

**В ЧУЖДООЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ**



НОВ  
БЪЛГАРСКИ  
УНИВЕРСИТЕТ

Литература  
и изкуство в  
чуждоезиковото  
обучение





**Светлана Димитрова-Гюзелева**

**ЛИТЕРАТУРА И ИЗКУСТВО  
В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ**

Литература и изкуство в чуждоезиковото обучение

© доц. д-р Светлана Георгиева Димитрова-Гюзелева – автор

Научни рецензенти: проф. д-р Екатерина Софрониева,  
проф. д-р Александра Багашева

Научен редактор: доц. д-р Венета Сиракова  
Редактор и коректор: Мартина Трайкова

© Издателство на Нов български университет, 2026  
ул. „Монтевидео“ 21, 1618 София  
[www.nbu.bg](http://www.nbu.bg)  
[bookshop.nbu.bg](http://bookshop.nbu.bg)

Всички права са запазени. Не е разрешено публикуването на части от книгата под каквато и да е форма – електронна, механична, фотокопирна, презапис или по друг начин – без писменото разрешение на носителя на авторските права.

© Николай Киров – корица, дизайн и предпечат

Печат: „Симолони-94“ ООД

ISBN 978-619-233-415-4 (печатно издание)  
978-619-233-416-1 (електронно издание)

---

# СЪДЪРЖАНИЕ

<b>Увод</b> .....	7
<b>I. Теоретични основи</b> .....	11
<b>1.1. Ползата от използването на литература и изкуство за целите на езикоусвояването от гледна точка на педагогическите теории</b> .....	11
1.1.1. Когнитивни аспекти на познанието.....	12
1.1.2. Афективни аспекти на познанието.....	31
1.1.3. Сензорни и психомоторни аспекти на познанието.....	65
1.1.4. Метакогнитивни аспекти на познанието.....	129
1.1.5. Комуникативната компетентност и езиковото поведение като висша форма на познание.....	156
1.1.6. Използването на литература и изкуство за целите на езикоусвояването и развиването на мултимодална комуникативна компетентност.....	189
<b>1.2. Литература и изкуство в чуждоезиковото обучение – синхронен обзор на методите за чуждоезиково обучение</b> .....	196
1.2.1. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на граматико-преводния метод.....	197
1.2.2. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмите на директния метод и естествения подход.....	201
1.2.3. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на аудиовизуалния/аудиолингвалния метод.....	209
1.2.4. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на комуникативния подход.....	212
1.2.5. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмите на някои от съвременните хуманистични методи за комуникативно-ориентирано чуждоезиково обучение.....	220
Сугестопедия	
Наративен формат	
Драма-педагогика	
Деятелно-ориентиран подход	

---

<b>II. Практически аспекти</b> .....	281
2.1. Принципи, цели и подходи към използването на литература и изкуство в езиковото обучение .....	281
2.2. Усвояването на чужд език чрез литература и изкуство през погледа на обучаваните – емпирично изследване .....	307
<b>Заклучение</b> .....	313
<b>Приложения</b> .....	315
<b>Библиография</b> .....	323

---

## УВОД

*„Веднъж се наложи да отговарям на уж елементарния въпрос за какво служи литературата. Конкретно – „Защо трябва да се чете?“ Ами то е като да питаш защо трябва да се сънува. Не трябва. Просто сънуваш. Четящият човек обаче извършва една невидима работа по вкуса. А човекът с вкус по-трудно става подлец, най-малкото защото е некрасиво. Четящият човек е красив.“*

Георги Господинов, 2006 г.

Наред с останалите образци за автентична употреба на езика, художествените текстове отдавна имат своето признато и заслужено място сред учебните материали използвани за целите на чуждоезиковото обучение. Въпреки че ролята им за усвояването на езика е била понякога оспорвана поради погрешното разбиране за целите на интегрирането им в учебния процес, ако съумеем да ангажираме вниманието на обучаваните и да ги потопим в текста, така че да забравят за езиковата бариера, ползите, които можем да пожънем от дотсега им с оригиналната чуждоезикова реч и загочния диалог с автора на текста, са неизмерими. Откъсите от словесното изкуство на чуждия език са богат източник не само на автентичен материал, служещ за подобряване на езиковата компетентност на обучаваните (било то чрез съзнателно и целенасочено анализиране на текста или при несъзнателно усвояване на различни езикови структури в контекст на употреба), но те са и средство за интелектуално обогатяване на читателите

и за опознаване на културата на носителите на езика – процес, който несъмнено допринася и за осъзнаването на собствената културна идентичност, за развиване на межкултурна комуникативна компетентност и умения за междуетникова медиация. Наред с това, благодарение на тематичното си и жанрово разнообразие и отворения си интерпретативен характер, както и на тясната връзка с останалите проявления на изкуството (изобразително, музикално, филмово, театрално, танцово и т.н.) и естетическата наслада, която носят, художествените текстове са мощно средство за мотивация на обучаваните в учебния процес, който събужда любопитството им, поражда читателски интерес и ги води към личностно израстване и всестранно развиване на комуникативната им компетентност на чуждия език, докато „общуват“ с текста: обучаваните не само изучават текста, за да направят няколко езикови задачи, свързани с неговото съдържание, но и се опитват да го тълкуват (в контекста на епохата, в която е бил сътворен), да достигнат до посланието на неговия автор и критично да осмислят изразените становища, да споделят собствено виждане по темата или личен опит от подобно преживяване, а нерядко текстът се превръща и в трамплин към създаване на собствен текст на чуждия език. Факт е, че учебните материали, заложили в учебниците по чужд език, се цензурират и „санинизират“ (Грей 2002), за да се избегнат потенциално деликатни и чувствителни теми, като съвременна политика и военни конфликти, социално-икономически, религиозни и расово-етнически различия, насилие и престъпност, наркомания и зависимости, любов и полови взаимоотношения, и т.н. Но също така е факт, че именно тези общочовешки житейски теми са сред онези, които най-много вълнуват обучаваните, които искат да могат да обсъждат на чуждия език с лекота и увереност, както правят това на родния си език; безличните и скучни теми за разговор от учебниците по чужд език ги оставят безразлични към случващото се по време на часа, а невъзможността да се

изразят така добре по въпросите, които представляват интерес за тях, ги кара да се чувстват неуверени в комуникативните ситуации от реалния живот и поражда неудовлетворение и апатия към учебния процес като цяло. Затова, благодарение на съдържанието се тематично разнообразие и прилика с реалността, художествените текстове провокират интереса на обучаваните и ги ангажират по начин, който е непостижим за текстовете в учебниците, дори и те да са автентични по своя характер. Или както Майкъл Шорт и Кристофър Кандлин заявяват, „ако изобщо си струва да се преподава литература [в часовете по чужд език]... то несъмнено това е заради отклика на обучавания, породен от художествения текст, който е много по-важен“ (Шорт и Кандлин 1986, 91).

В настоящата монография се търси отговор на въпроса защо си струва да интегрираме художествената литература и свързаните с нея изкуства (изобразително, музикално, филмово, театрално, танцово и т.н.) в процеса на чуждоезиково обучение, като се привеждат доводи както от педагогическите теории, така и от концепциите за процесите на езикоусвояване и методиката на чуждоезиковото обучение. Във втората част се обсъждат и някои практически аспекти от работата на учителя за ефективно използване на художествените текстове за целите на чуждоезиковото обучение и се представят резултатите от малко по мащаб квази-експериментално изследване за ползите от използването на литературата за целите на езиковото обучение.



---

## I. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ

*„Вярвах, и продължавам да вярвам, че книгите и историите спасяват. Освен това създават вкус и съпротива срещу агресивното бездарие, а това днес е въпрос на оцеляване.*

*Затова моят днешен будител е четящият човек. Чувствителният човек. Човекът със сърце и ухо за другия и за неговата история. Това е мярката – тук и сега.“*

Георги Господинов, 1 ноември 2023 г.

### **1.1. Ползата от използването на литература и изкуство за целите на езикоусвояването от гледна точка на педагогическите теории**

По-году ще стане въпрос за някои по-съвременни епистемологично-гносеологични теории и възгледи за усвояването на езика (като вид знание) и за потенциала на литературата – и свързаните с нея изкуства – за подобряване на ефективността на този процес през призмата на тяхната парадигма. Настоящото изложение няма за цел да отгаде предпочитание на една или друга педагогическа концепция (класическите теории за ученето – поведенчески, когнитивни, конструктивистки – се разглеждат като взаимно допълващи се<sup>1</sup>), а по-скоро да очертае една еkleктична теоретична рамка на езикоусвояването

---

<sup>1</sup> Напр. класическото обуславяне от поведенческия подход (като използването на награди) може да се комбинира с когнитивни стратегии (като повторение и асоциация), за да се постигне дългосрочно запаметяване на новите знания; конструктивисткият подход пък акцентира върху ученето чрез опита и взаимодействието, което активира когнитивните процеси и рефлексията и прави ученето по-задълбочено.

(срв. Шопов 2018а, б), която да послужи като отправна точка при анализа на ползите от използването на художествените текстове за целите на чуждоезиковото обучение.

### 1.1.1. Когнитивни аспекти на познанието

Когнитивистките подходи към ученето разглеждат процеса на овладяване на езика чрез призмата на мозъчната структура и процесите на информационна обработка – мозъкът се разглежда като комплексна система за достъп до знания и съхранението им. Усвояването на езика – както на родния, така и на чуждите езици – се дефинира като сложен процес на преработка на постъпващата информация, преминаващ през фази на възприемане, разбиране, интегриране в наличните мисловни схеми, запомняне, възпроизвеждане и автоматизиране (Блумфилд 1914; 1933; Скинер 1957; Чомски 1959; 1973; Румелхарт 1980; Крашен 1986; Пинкър 1995; Крашен и Терел 1998; Улман 2001; Грозанова 2003; 2005; Стефанова 2011; Стойчева 2012; Пейлинг 2017; Коева 2018; и др.<sup>2</sup>).

„Наученото се преработва и запомня активно в различни складове на паметта (ултракраткотрайна, краткотрайна и дълготрайна памет). Тези складове не са пасивни чекмеджета, а мрежи на знания с определени работни функции. [...] Различава се между знание на факти (пропозиционална или декларативна памет) и методическо знание (т. нар. процедурално знание). Когнитивните методи се стремят да оптимизират относително комплексното мрежово съхранение на знания и достъпа до складовете.“ (Стефанова 2011).

---

<sup>2</sup> Тази плеяда от учени и педагози са свързани с естествения подход и когнитивно-функционалния модел при усвояването на езика, с нативистичните и бихейвиористичните когнитивно-лингвистични теории и с по-съвременните невролингвистични и психоллингвистични изследвания върху механизмите на езиковото познание.

Тук е мястото да припомним и за таксономията на Бенджамин Блум (1956) на мисловните процеси<sup>3</sup> и образователните цели в обучението и да направим връзка с езиковото знание. В предложената от неговия научен екип теоретична рамка се класифицират и подреждат йерархично видовете когнитивно поведение на обучавания, „които представляват желаните резултати от образователния процес“ (Блум 1956, цит. по Шопов 2013, 136), т.е. какво обучаваните (ще) могат да правят в резултат на обучението. Задачите, които обучаваните изпълняват, за да покажат, че са овладели дадено знание (фактологично, концептуално или процедурно<sup>4</sup>) и за да могат да бъдат оценени респективно, са категоризирани в шест нива според нивото на

<sup>3</sup> В неговата таксономия се описва когнитивната страна на познанието (*cognitive domain/thinking*), която е доминантна за когнитивното развитие на индивида; освен нея, познанието има и афективни измерения (*affective domain/feeling*), свързани с чувствата и емоционалните нагласи и отношения на учещия по време на образователния процес (нивата на тази пирамида ще бъдат описани малко по-нататък в настоящата глава), както и психомоторни аспекти (*psychomotor (sensory) domain/doing*), касаещи физическите умения за извършване на дадено действие (вж. Андерсън и Кратуол 2001).

<sup>4</sup> Блум (1956) и неговите колеги говорят за три нива на познание (*levels of knowledge*): фактологично (познаване на основните елементи в дадена сфера), концептуално (знание за връзките между основните елементи, които им позволяват да функционират като едно единно цяло) и процедурно (знание за това как може да се използва/приложи това знание). Когато става въпрос за езиковото познание, за това какво означава да владеем дадена езикова структура, единството на тези три нива на познание намират отражение съответно в знанието за формата на езиковата единица (факт), за нейното значение (концепция) и за нейната употреба в рамките на речта (процедура). Интересен факт е също, че малките деца усвояват чуждия език по-хोलистично, използвайки предимно процесуалната си памет, която е свързана с процедурните знания и умения, научени чрез практика (комуникативна, смислена езикова употреба) и повторение, докато възрастните разчитат на декларативната памет, отговорна за по-аналитичната обработка на постъпващата информация, свързана с факти, правила и събития и организирането ѝ в когнитивни конструкции/концепции (Улман 2001). При ревизирането на теорията на Блум малко по-късно, Лорин Андерсън и Дейвид Кратуол (2001) добавят още едно, четвърто ниво на познание – *βββ*, свързано с осъзнаването на собствените познавателни процеси и механизми (което също бива отключено на по-късен етап от когнитивното развитие на индивида). Така те подчертават значението на целенасочената рефлексия върху образователния опит за ефективното учене (срв. Дюи 1946) – подобна важна роля е отредена на самонаблюдението и самооценката при изучаването на чужд език в Общоевропейската референтна езикова рамка и Европейското езиково портфолио, които са насочени към стимулиране на осъзнатостта на учебния процес с цел неговото ефективно управление от самия учещ.

сложност, представени във възходящ ред: (а) знание, (б) разбиране, (в) приложение, (г) анализ, (д) синтез и (е) оценяване (вж. Таблица 1). Хармър (2015) отбелязва, че първите три от тези процеси са свързани с мисловни умения от по-ниско ниво (*low order thinking skills* – *LOTS*), докато анализирането, синтезирането и оценяването са мисловни умения от по-високо ниво (*high order thinking skills* – *HOTS*), които са проявление на критично и творческо мислене (срв. Андриев 1987, 209<sup>5</sup>). Аналогията с пирамида показва, че мисловните умения от по-ниско ниво служат за основа, върху която да се изградят по-специализирани когнитивни и метакогнитивни умения (Хармър 2015, 8). Впрочем в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001; 2020) елементите на комуникативната компетентност на изучавания език-цел също са описани по подобен начин с помощта на твърдения от типа „Мога да...“, базирани на концепцията за езика като средство за общуване и подпомагащи както оценката, така и самооценката на езиковите ни способности (метакогнитивната рефлексия по отношение на усвоените езикови знания и умения). Обхванати са колкото се може повече езикови знания и умения, обусловени от различни контексти на употреба на езика, като дескрипторите са организирани около четирите разновидности на езиково поведение, а именно: рецепция (разбиране при слушане и четене), продукция (устно или писмено изложение), интеракция (устно или писмено общуване) и медиация.

Таксономията на Блум (1956) е преработена през 2001 г. от Лорин Андерсън и Дейвид Кратуол, които се опитват да избегнат някои проблеми при тълкуването на конструкта „знание“, който стои в основата на когнитивната пирамида на Блум (в техния модел знанието – декларативно (фактологично и концептуално), процедурно или метакогнитивно – се отнася до всички нива на пирамидата, а в нейната основа са мисловните

<sup>5</sup> Марин Андриев (1987, 209) също обръща внимание на важността на мисловните процеси, свързани с анализа, синтеза и аналогията при интерпретиране на изложението на учителя, за да може новото знание да бъде напълно разбрано и усвоено.

процеси, свързани с паметта и запомнянето), както и да изведат креативността/творчеството като когнитивно умение от най-висш тип. Освен това в ревизираната таксономия на Блум са изведени на преден план действията, свързани със съответните мисловни процеси (в етикетите на нивата на пирамидата се използват глаголи<sup>6</sup> вместо съществителни имена), което допринася за операционализирането на целите в образователния процес и определянето им като конкретни действия резултати от обучението (вж. Таблица 1).

Таксономията на Блум (1956)	Ревизирана от Ангерсън и Кратуол (2001) таксономия
6. <b>Оценка:</b> Умение да проверяваме и преценяваме стойността на дадена материя (с оглед на дадени критерии или стандарти), както и да я подлагаме на критика, ако това се налага.	6. <b>Създаване:</b> действия, свързани с организирането/свързването на елементите в единно цяло, което е уникално по своята същност и способно да функционира адекватно (напр. създаване на идеен проект или план за действие за постигане на някаква цел, произвеждане на нов продукт, творческа дейност и др.): <i>разработва, съставя, комбинира, проектира, изгражда, изобретява, конструира, генерира, модифицира, променя, ревизира.</i>
5. <b>Синтез:</b> Умение да свържем отделните елементи в смислено/логично единно цяло по нов начин.	5. <b>Оценяване:</b> действия, свързани с правене на (критична) преценка на дадена материя с оглед на конкретни критерии/стандарти, разглеждани като предпоставка за създаване на нещо ново (напр. преценяване стойността на дадено твърдение или произведение на изкуството, изготвяне на рецензия или препоръка и др.): <i>оценява, прави изводи и заключения, критикува, оспорва, защитава.</i>

<sup>6</sup> При превода на български език тези глаголи са представени със съответните отглаголни съществителни имена.

## I. Теоретични основи

<p>4. <b>Анализ:</b> Умение да обособим отделните съставни части на цялото, за да разберем по-добре вътрешната му структура и организация.</p>	<p>4. <b>Анализиране:</b> действия, свързани с разделяне на дадена материя на съставните ѝ части, за да се разбере по-добре структурата ѝ и да се изследват връзките между частите (напр. определяне на съставните компоненти и анализиране на връзките между тях, илюстриране на компонентното съдържание чрез диаграми и фигури, разбиране на процедура на отделни стъпки и гр.): <i>различава, диференцира, разделя, анализира, определя, причислява, организира, графично представя.</i></p>
<p>3. <b>Приложение:</b> умение да използваме усвоения материал, да го пренесем в конкретни ситуации и нови контексти.</p>	<p>3. <b>Прилагане:</b> действия, свързани с прилагане на усвоените знания и практическата им употреба (напр. прилагане на правило или процедура, решаване на проблем или задача, конструиране на модел, макет или симулация и гр.): <i>използва, прилага, употребява, пренася, решава, доказва, разработва, променя, открива.</i></p>
<p>2. <b>Разбиране:</b> умение да схванем смисъла, да разберем значението на усвоения материал.</p>	<p>2. <b>Разбиране:</b> действия, свързани с конструирането и/или предаването на значение (напр. интерпретиране на факти, обясняване на процеси или методи, класифициране на данни, обобщаване на идеи и гр.): <i>интерпретира, обяснява, аргументира, илюстрира, дава пример, класифицира, обобщава, резюмира, сравнява, съпоставя, перифразира, преобразува.</i></p>
<p>1. <b>Знание:</b> умение да си спомним и/или възпроизведем предходно усвоения материал.</p>	<p>1. <b>Запомняне:</b> действия, свързани с разпознаване или възпроизвеждане на нещо запомнено (напр. термини, факти, дати, места, събития, дефиниции, идеи и гр.): <i>разпознава, припомня, възпроизвежда, рецитира, посочва, описва, изброява, назовава, избира, подчертава.</i></p>

**Таблица 1.** Сравнително представяне на когнитивните пирамиди на Блум (1956) и Андерсън и Кратуол (2001) (цит. по Кратуол 2002 и Уилсън 2016; 2017)

Интересен щрих към таксономията на Блум добавя Дейвид Фосет (2019), който подчертава ролята на учителя в образователния процес, който следва да стимулира и активира тези мисловни процеси у своите ученици, като създава подходящи учебни условия, задава провокиращи въпроси и организира учебни дейности, които да отключат съответния мисловен процес. Примерите по-долу (Фосет 2019) илюстрират как въпросите и

задачите към художествените текстове могат да станат стимул за активизиране на мисловен процес от съответното ниво:

- *запомняне: Кои са основните герои в разказа? Къде и кога се развива действието?*
- *разбиране: Какво е посланието на автора? Как може да се обобща образът на героя в произведението...? Защо произведението... се нарича така?*
- *прилагане: Използвайки за модел разказа за...[Робин Худ]..., разкажете на чуждия език история за...[Хитър Петър]...*
- *анализиране: Каква е основната тема в поредицата...? Какъв е събирателният образ на жената в произведенията на...? Какви изразни средства използва авторът, за да внуши...? Защо авторът нарича героя „велик“ (Великият Гетсби)?*
- *оценяване: Какво е мнението ви за постъпката на героя? Как бихте окарачили...? Подгответе кратка рецензия за... ?*
- *създаване: Допишете края на историята за... Разкажете за случилото се от гледната точка на... Напишете свое стихотворение по модела за...*

Убеждението, че изборът на подходящи педагогически методи ще доведе до успешно реализиране на процесите както на възприемане, запомняне и прилагане на новата езикова информация, така и на придобиване и усъвършенстване на комуникативните умения за общуване в реални житейски ситуации, е в основата на активния, дейностно-ориентиран подход към усвояването на езика, към чието приложение се призовава в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001, 2020<sup>7</sup>). Този призив е продиктуван от разбирането, че обучаваният не е пасивен участник в образователния процес, когато се отнася до усвояването на чужд език, а активно и отговорно допринася за собственото си развитие и овладяването на езика, а успехът на този когнитивен процес се проявява в успешното му използване в реални комуникативни ситуации, които

---

<sup>7</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

изискват творческо приложение на усвоените езикови знания (езикова компетентност) в различните форми на речево поведение (комуникативна компетентност). Не на последно място, изборът на педагогически метод е обусловен и от промяната в концепцията за същността на чуждоезиковата комуникативна компетентност като вид знание – от съвкупност от речеви умения (четене, слушане, говорене и писане) към форми/модалности на езиково поведение (рецепция, продукция, интеракция и медиация), които следва да се развиват интегрирано – така както прилагаме езиковите знания в реалните комуникативни ситуации (Пикардо и Норт 2019; 2022б). В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 година тази ориентация към активния дейностно-ориентиран подход към усвояването на езика е още по-силно изразена и подчертана отколкото в първоначалната Рамка от 2001 г. (макар и там на дейностно-ориентирания подход да е посветен цял раздел – глава 7, с. 157–167, където обстойно са описани и обосновани характеристиките на комуникативните задачи, които благоприятстват усвояването на езика).

Тук е мястото да отбележим, че в ерата на все по-интензивни преки контакти между хората от всички точки на земното кълбо и стремглаво развитие на технологиите, ефективната комуникация изисква освен добро владеене на традиционните комуникативни умения (четене, слушане, говорене и писане) и нови способности за разбиране и съставяне на мултимодални съобщения в различни формати (не само вербални), които предполагат синергия между текст, изображение, звук и видео (Донаги, Карастати и Пийчи 2023). В самия процес на комуникация общуващите разчитат на различни канали за предаване на информацията: лингвистичен, визуален, слухов, жестомимичен и пространствен (нак там). Според Киерън Донаги и неговите колеги (2023, 7-8), при лингвистичната форма на общуване фокусът е върху значението (семантиката) на думите

и изразите и начина, по който те са организирани в изречението, върху граматичната и риторичната структура на текста/изказването. Визуалните параметри на комуникацията допълват смисъла на съобщението с интерпретацията на образите, символите, знаците, визуалната картина като част от контекста (вкл. и подбора на цветове, пространственото оформяне на текста, големината и стила на шрифта и т.н.). През слуховия канал постъпва информацията, която е свързана с всичко онова, което може да бъде „чуто“ в допълнение на словесната реч, напр. характеристиките на гласа (тембър, интонация, височина на звука, темпо, ритъм и т.н.), звуковите ефекти и фоновият шум (по тях може да съдим къде се намира говорещият напр. в ресторант, на аерогара, на игрище и т.н.), музиката, тишината и др. В жестомимичните аспекти на комуникацията Киерън Донаги и неговите колеги (2023, 8) включват смисъла, който носят придружаващите вербалната реч жестове, мимики, действия и изражения на лицето на говорещите, а в пространствените – отстоянието между говорещите, пространственото позициониране и оформление на (частите от) текста. В процеса на общуване участниците трябва едновременно да разчитат на всички тези модалности на живата реч, за да могат пълноценно да разбират и да съставят съобщения, да общуват адекватно<sup>8</sup>.

Това съвременно разбиране за същността на комуникацията налага преосмисляне на концепцията за комуникативната компетентност в езиковото образование и награждането ѝ с т. нар. „мултимодална грамотност“ (Донаги, Карасмати и Пийчи 2023, 11-12), която да позволи по-пълното и бързо

---

<sup>8</sup> Тази концепция за същността на комуникацията се подкрепя от изследванията на редица когнитивни психолози, които изказват предположението, че освен декларативна памет (*declarative memory*), отговорна за съхранението на по-аналитичната информация, свързана с факти, правила и събития, и процесуалната памет (*procedural memory*), свързана с процедурните знания и умения, научени чрез практика, хората разполагат също със сетивна памет (*sensory memory*), която им позволява да отчетат и запазят и детайлите, свързани с това как нещата изглеждат, звучат, миришат, какви са на усещане и гопир (Улман 2001).

интерпретиране на съвременните мултимодални текстове, както и създаването на такива за постигане на собствените комуникативни цели в процеса на комуникация. Използването на мултимодални текстове прави информацията по-достъпна за всички, включително и за хора със затруднения в ученето или с увреждания, както и подпомага началните етапи на езиковосвояване (както на роден<sup>9</sup>, така и на чужд език). Художествените текстове, както и свързаните с тях мултимодални и артистични интерпретации (напр. аудио книги, илюстрирани издания на художествени произведения, театрални граматизации, екранизации и други) се оказват особено ефективни средства за развиване на тези съвременни комуникативни компетентности, предоставяйки примери за уместна употреба на езика в реални ситуации от живота, където смисълът на вербалното съобщение се допълва от интерпретацията на тембъра на гласа и интонацията, придружаващите жестове, мимики, изражението на лицето и действията, образите и звуците от обкръжаващата среда и т.н. Всъщност изграждането на тази мултимодална грамотност започва още с първите стъпки от усвояването на майчиния език като тя постепенно се операционализира до автоматична, несъзнателна употреба, а развитието на уменията за общуване на чуждия език е свързано с отключването на потенциала, натрупан при неговото усвояване чрез предоставяне на различни възможности на обучаваните за смислена, съдържателна и многопластова комуникативна употреба на езика-цел (Димитрова-Гюзелева 2015б, 268), като по този начин изучаващите чуждия език пренасят и адаптират мултимодалните си компетентности към новия комуникативен контекст и по-лесно преодоляват

---

<sup>9</sup> Да си припомним за съвременния буквар „Къде живее вятърът?“ (Хихил 2020), в който възприемането и запаметяването на буквите и гумите е подпомогнато от начина, по който те са представени – в контекста на увлекателна история, богато илюстрирана, и свързани с нея игрови дейности и задачи, песни и видеа, които подтикват децата към активната им употреба (не просто пасивно възприемане и механично запаметяване).

т.нар. „езиковата бариера“, свързана с промяната на вербалния код (различния език)<sup>10</sup>.

В този смисъл „доброто владеене на даден език в никакъв случай не е абсолютен гарант за ефективна комуникация на този език“ (Николов 2016, 28), особено в контекста на устното общуване<sup>11</sup>, и фокусът ни на внимание следва да е не само върху лингвистичната точност, но и върху ефективната употреба на езика в практиката на езиковото поведение, когато го използваме като инструмент за взаимодействие с останалите участници в процеса на комуникация, в хармония с останалите паралингвистични и прагматични аспекти на уменията за устно общуване, които влизат в обхвата на мултимодалните комуникативни умения. Да припомним, че паралингвистичните аспекти включват такива невербални комуникативни компоненти като визуалния контакт, изразенията на лицето, езика на тялото под формата на жестикулации, мимики, движения и гр., тембъра на гласа, темпото на речта, интонацията на говорещия, дистанцията между събеседниците и т.н., а прагматичните аспекти са свързани с уменията на говорещите за интерактивно езиково общуване и управление на дискурса – напр. умения за инициране на разговор,

<sup>10</sup> Когато развиват езиковата компетентност на обучаваните, преподавателите по чужди езици често акцентират върху езиковата механика и прецизност, върху езиковите функции и социолингвистичните и културните правила и норми за езикова употреба (Димитрова-Гюзелева 2015б, 269), като разчитат, че мултимодалната грамотност като качество, присъщо на „живата реч“, и паралингвистичните и прагматичните аспекти на уменията за общуване ще бъдат автоматично пренесени от майчиния език и присвоени на езика-цел, но за съжаление това не винаги се случва (а и някои от тези аспекти са културно-обусловени – като напр. интерпретацията на някои жестове или допустимото отстояние между участниците в един диалог – и автоматичното им пренасяне води до проблеми в комуникацията). Изисква се полагането на специални усилия и организирането на целенасочени комуникативни дейности, за да бъде постигната ефективна употреба на мултимодалните комуникативни компетентности и на езика-цел.

<sup>11</sup> За изучаващите чужд език „проговарянето“ на чуждия език, т.е. ефективно му спонтанно използване в потока и контекста на речта, е мерило за това доколко те са усвоили чуждия език. С други думи, в съвременния свят хората са склонни да отъждествяват чуждоезиковата си компетентност с умениято за успешна и ефективна устна употреба на езика за целите на общуването – и то в много по-голяма степен отколкото с уменията за четене с разбиране или за писмена комуникация на чуждия език (Димитрова-Гюзелева 2015б, 267).

за поддържането му, за вземане на гумата, за следене на разговора и изразяване на съпричастност (Димитрова-Гюзелева 2015б, 269-270, Николов 2016, 28-29). Важно е също да се отбележи, че за успеха при устната комуникация принос има както говорещият (за предаване на информацията)<sup>12</sup>, така и слушащият (за разбиране на информацията и адекватна реакция на чутото), като всеки един от тях трябва да може бързо да излиза и влиза и в двете роли. Затова от говорещия се очаква освен да структурира речта си логично и да подпомага нейното разбиране чрез използване на подходящи вербални средства за кохезия и кохерентност, да осъществява адекватен визуален контакт със слушащия (за да следи степента на неговото разбиране и да адаптира езиковото си поведение при необходимост), както и да използва уместен език на тялото в съчетание с употреба на такива комуникативни стратегии като смислово значими паузи, реторични въпроси и други. Той също трябва да демонстрира ентузиазъм и съпричастност в разговора, както и да предоставя възможност на събеседника си за изразяване на собствено мнение по дискутираната тема. Слушащият от своя страна трябва да демонстрира, че следи развоя на разговора и активно участва в него чрез употребата на т. нар. „минимални отговори“<sup>13</sup>, подканващи въпроси и провокиращи реплики към събеседника си (а понякога само междуметия или натоварени със смисъл звуци), като тактично се намесва в разговора и/или взема гумата от говорещия, полага опити за договаряне

---

<sup>12</sup> Когато развиват говорните умения на обучаваните, учителите по чужд език се фокусират предимно на функциите на говорещия, често оправдавайки този уклон в своята работа с обяснението, че уменията за слушане с разбиране се развиват в отделни дейности за целта, които обаче акцентират върху когнитивните аспекти на комуникацията (т.е. разбиране на смисъла на чутото); но за да е успешна комуникацията, слушащият рядко остава пасивен (Димитрова-Гюзелева 2015б, 270) и все повече изследователи говорят за необходимостта от умения за активно слушане, които включват не само способност за декодиране на когнитивния заряд на съобщението (капитализирайки всички канали на мулти-модалната грамотност), но и умения за адекватна емоционална и поведенческа реакция като част от взаимодействието с говорещия (Гало 2024).

<sup>13</sup> Това са предвидими, често идиоматични и клиширани фрази, с които слушащият сигнализира, че разбира и се съгласява с казаното, изразява съмнение или отхвърля чутото и т.н.

интерпретацията на казаното от говорещия (напр. чрез повтаряне и перифраза или резюмиране на чутото), изразява съпричастност и разбиране, докато (също както говорещият) поддържа подходящ визуален контакт и използва уместни паралингвистични нюанси в рамките на комуникативния акт (нак там).

Подобна многопластовост се наблюдава и при писменото общуване (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 7-12). Съвременните текстове са все по-често мултимодални, т.е. предават съобщенията не само вербално, чрез линеен текст, а включват изображения, звук и видео; самият текст е често нагъсан, изписан с различен шрифт, позициониран на различно място на страницата/на екрана. Примери за подобни мултимодални текстове могат да бъдат открити не само в списанията и вестниците (които все по-често се четат електронно), илюстрираните книги (вкл. и съвременните учебни помагала) и комиксите, а и в стотиците е-платформи и социални мрежи (напр. *YouTube*, *Twitch*, *Instagram* и др.), където в процеса на ежедневното писмено общуване хората споделят освен вербален текст, различни цветни символи, емотикони и емогжита, снимки и илюстрации, видеа, аудио-клипове и дргуи, за да предадат най-пълно и пълноценно своето съобщение, а четящите са също толкова активни и изразяват своята реакция на прочетеното – когнитивна и емоционална – като пишат отговори или коментари под съобщенията, стриймовете и видеата, които са не по-малко мултимодални по своето естество. За по-младите поколения този тип писмено общуване е част от тяхното ежедневие и те безпроблемно постигат успех в реализирането на комуникативните си намерения, вещо навигирайки в тази модерна мултимодална комуникационна среда.

За да могат обучаваните да развият подобна мултимодална комуникативна компетентност и на чуждия език, учебните материали и учебната среда трябва да се променят, така че да отразяват този многопластов характер на общуването. Това най-често става с помощта на интегрирането на

съвременните информационни и комуникационни технологии в обучението, които да осигурят достъп до автентични учебни материали и/или да симулират мултимодалните измерения на реалните комуникативни ситуации (Лим 2018) в етапа на наблюдение<sup>14</sup>/възприемане/перцепция, както и като се заложи на дейностно-ориентирания подход на работа в етапа на представяне/продукция, предполагащ изпълнението такива автентични и интерактивни дейности, които наподобяват общуването извън пределите на класната стая и при които знанието се изгражда „социално“ (Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 36), чрез взаимодействие, сътрудничество и съвместна работа за създаване на артефактите на знанието, демонстрирайки овладените мултимодални комуникативни компетентности (Стефанова 2007, 94-95; Димитрова-Гюзелева 2015б, 268; Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 16-18). Като изходна точка за развиването на лингвистичните компоненти на мултимодалната грамотност могат да бъдат използвани различни автентични текстове от художествени произведения, но също и откъси от аудио книги или филми, статии от списания или вестници (вкл. и електронни), откъси от блогове и подкасти<sup>15</sup>, които отговарят на интересите на

---

<sup>14</sup> Донаги и неговите колеги определят „наблюдението“ (*viewing*) като един от основните два процеса, които се асоциират с мултимодалната грамотност, при който информацията се възприема по слухов (слушане) или зрителен (четене/гледане) път и се обработва когнитивно, като се подлага на критичен анализ, интерпретация/оценка и интегриране в наличната система от знания, в случая знанията за езика (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 13-15). Вторият основен процес според тях е „представянето“ (*representing*), при който участниците в процеса на общуване създават мултимодални текстове/съобщения и артефакти, за да изразят своите идеи и постигнат комуникативните си намерения (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 16-18). Тези два взаимноопълващи се процеса на мултимодалната грамотност кореспондират на чисто езиковите умения за възприемане/рецепция (*perception*) и продукция (*production*) на реч, така както са описани в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020, 34).

<sup>15</sup> Подобни мултимодални текстове позволяват на обучаваните по-лесно да персонализират новите езикови знания, като ги пречупят (пречупвайки ги?) през личния си опит и ги асоциират с нещо познато (провокирано и активирано от емоционалната памет), като по този начин надграждат наличните си знания за света (своите „банки за спомени“) за по-ефективна и пълноценна последваща езикова употреба в подобни комуникативни ситуации на езика-цел.

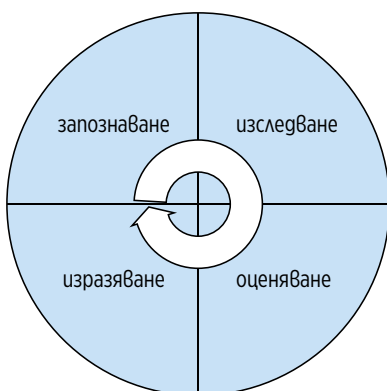
обучаваните и ги ангажират по-добре в учебния процес, както и правят запомнянето на контекстуално поднесените езикови структури по-лесно и дълготрайно (срв. Румелхарт 1980; Герганов и Рангелова 1988; Филипс 2008; Томлисън 2011; Тейлър 2016). Визуалните елементи от мултимодалните текстове се свързват с изображенията, илюстрациите, символите, схемите и графиките, придружаващи вербалното послание, като тази визуализация подпомага по-пълноценното разбиране на когнитивния заряд на вербалното съобщение. Слуховият канал по време на езиковото обучение може да бъде ангажиран чрез интегрирането на такива материали като аудиозаписи, подкасти, видеа, песни, откъси от аудиокниги, както и чрез изпълнението на интерактивни комуникативни упражнения (симулиращи реалната комуникация извън пределите на класната стая), като интервюта, ролеви игри, драматизации, дискусии и дебати. Жестомимичните аспекти на комуникацията (придружаващите вербалната реч жестове, мимики, действия и изражения на лицето на говорещите) могат да бъдат проследени при анализа на използваните видеоматериали, а пространствените измерения на живата реч могат да бъдат демонстрирани чрез пространственото позициониране и оформление на (частите от) текста и илюстрациите към него в една уеб публикация [в рамките на писменото общуване] или при коментар на дистанцията между говорещите във видео материал, или откъс от подходящ филм [в рамките на устната реч] (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 7-10). Самото включване на всички тези елементи в учебната среда и обогатяването на учебните материали, така че да отразят мултимодалния характер на комуникацията, ги прави по-ангажиращи, по-интересни и по-мотивиращи за съвременните обучавани, което на свой ред води и до по-лесното усвояване на чуждия език.

Виктор Лим и Линда Тан-Чиа (2022) предлагат интересен педагогически модел за интегриране на дейности, свързани с развиването на мултимодалната грамотност, в часовете по

## I. Теоретични основи

---

чужд език, който да подобри способностите на обучаваните за разбиране и за създаване на мултимодални текстове в различни формати и контексти на езика-цел (вж. Фигура 1).



**Фигура 1.** Педагогическият модел на Виктор Лим и Линда Тан-Чиа (2022, 23) за развиването на мултимодална комуникативна грамотност

Педагогическият модел на Лим и Тан-Чиа (2022, 23–26) за развиването на мултимодална комуникативна грамотност включва четири последователни етапа:

- запознаване (*encountering*) – по време на този етап се осъществява първата среща на обучаваните с мултимодалния текст и фокусът е върху емоционалното им ангажиране и съпреживяване на чутото/видяното; учителите могат да помолят обучаваните да опишат емоционалните си реакции и да споделят дали откриват връзка между казаното в текста (напр. случките и събитията от разказа, поведението на героя и т.н.) и своя житейски опит;
- изследване (*exploring*) – този етап се фокусира върху когнитивния заряд на мултимодалния текст и по-детайлното разбиране на съдържанието му; обучаваните развиват своите езикови знания и умения като идентифицират информационните компоненти в текста и анализират и интерпретират тяхното значение, подкрепяйки

отговорите си с доказателства; учителите могат да боравят както с методите на експлицитното преподаване, така и с подходите, свързани с индуктивното учене, като само насочват рефлексията на обучаваните;

- оценяване (*evaluating*) – този етап акцентира върху критичните перспективи<sup>16</sup> при интерпретацията на мултимодалния текст; обучаваните не просто разбират значението на думите и изразите и съдържанието на текста, а подлагат на критичен анализ и оценка неговия смисъл; учителите могат да насърчат обучаваните дори да поставят под въпрос посланията на автора на текста и да защитят своята позиция, като дейностите могат да са както индивидуални, така и групови, като при вторите обучаваните си сътрудничат и подпомагат при медиацията на текста;
- изразяване (*expressing*) – това е етапът на творческо съзидание, при който обучаваните създават свои мултимодални текстове като реакция на прочетеното/чуто-то/видяното в изходния материал, за да демонстрират своето разбиране и оценка за текста, както и да приложат на практика усвоените езикови знания и умения; творческите задачи – кулминацията на мултимодалния учебен опит, който предполага интегриране на мисли, чувства и действия за постигането на желания резултат – могат да включват писане на рецензии или преразказ на историята от различна гледна точка, анализ-интерпретация на значим откъс от мултимодалния текст или драматизация на сцена от него, създаване на собствен филм/видеоклип или изготвяне на мултимедиян проект по същата тема; задачите могат да бъдат изпълнени както индивидуално, така и в малки групи, при

---

<sup>16</sup> Думата „перспектива“ е с латински произход и се свързва с глагола *perspicio*, който означава „виждам отвъд“, „виждам ясно“, т.е. обучаваните следва да стигнат до по-дълбоко разбиране на смисъла на текста.

което обучаваните развиват своите комуникативни умения за взаимодействие и медиация, като договарят интерпретацията на текста помежду си и заедно създават нови смислово-завършени мултимодални текстове (Лим и Тан-Чиа 2022, 23–26).

Педагогическият модел на Виктор Лим и Линда Тан-Чиа (2022) обогатява и дава конкретика на педагогическата рамка за развиването на мултимодалната комуникативна грамотност, която включва двата взаимноопълващи се учебни процеса – този на наблюдението и този на представянето (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 13-18). За да развият ефективна мултимодална комуникативна компетентност, преподавателите следва да акцентират както върху активното и критично наблюдение, така и върху качествено творческо представяне. Сред най-важните ползи от включването на подобни комуникативни упражнения, развиващи мултимодалната комуникативна компетентност на чуждия език, могат да бъдат открити следните:

- обучаваните упражняват езиковите си умения без да се притесняват, че могат да сгрешат (фокусът не е единствено върху лингвистичната им компетентност, а успехът на комуникацията се определя от съчетаването на още редица аспекти на речевото поведение) – това им позволява не само да оттренират комуникативните си умения и да се подготвят за реалните ситуации на мултимодално общуване, като се поучат от опита, но и да развият увереност в собствените сили и да се отпуснат и станат по-автономни в процеса на общуване извън класната стая;
- посредством акцентирането върху практическата пълноценна употреба на езика при работа с автентични мултимодални текстове (вкл. и създаването на такива) обучаваните получават реална представа за нивото на собствената си комуникативна компетентност на

чуждия език – те на практика разбират гали могат да се справят с предизвикателствата на реалната комуникация и какво още им остава да усвоят и/или накъде да насочат усилията си (тази информация, разбира се, е безценна и за техните учители за по-целенасочено планиране на последващите занятия);

- обучаваните са по-мотивирани и ангажирани в изпълнението на поставените задачи, защото не само могат да покажат на какво са способни (да изтъкнат силните си страни) и да видят конкретните резултати от усвояването на чуждия език, но могат да насочат този процес в желаната от тях насока (напр. да изразят лично мнение или позиция, да изкажат своите мисли и чувства, да споделят опит или да разкажат за преживяното от тях самите, да обогатят знанията си в конкретна област и т.н.) (срв. Димитрова-Гюзелева 2015б, 270).

Както бе изтъкнато по-горе, съвременното понятие за комуникативна компетентност, като конгломерат, обхваща широк спектър от умения, необходими за ефективна и уместна употреба на езика в реални житейски ситуации, и интегрирането на концепцията за мултимодалната грамотност в обучението по чужд език, налагат съответните промени в учебните материали и подходи, както и в учебните и учебно-изпитните програми. Учебниците трябва да включват повече мултимодални текстове, които да са автентични (вкл. и да представят по правдоподобен начин езика и културата на носителите на езика-цел) и значими за обучаваните в съдържателно отношение, с подходящи придружаващи изображения, аудио и видео материали и други мултимедийни допълнения и провокиращи мисленето задачи, водещи до смислено общуване, които да ангажират обучаваните в учебния процес, да ги стимулират да ги изследват и анализират, да ги оценяват и обсъждат като обменят различни гледни точки, и не на последно място ги подтикват към създаването на собствени многопластови артефакти

на знанието, с които те да демонстрират усвоените компетентности. Учебните програми по чужд език трябва да отразяват факта, че съвременната комуникативна компетентност включва не само езикова грамотност, но и умения за практическата и пълноценна употреба на езика и работа с мултимодални текстове – този акцент върху функционалната комуникативна компетентност ще гарантира, че обучаваните са по-добре подготвени да се справят с предизвикателствата на съвременната комуникация в реалния свят. По същия начин методите за оценяване на комуникативните умения следва да се развият и да се излезе извън тесните рамки на стандартните езикови тестове като метод за диагностициране на нивото на комуникативна компетентност, като се наблегне на практическото приложение на езика в мултимодалното речево поведение<sup>17</sup>. В професионалната подготовка на учителите също трябва да бъдат направени/внесени? необходимите промени, за да могат те спокойно и уверено да включват такива дейности в своите часове, които да развиват мултимодалните комуникативни умения на обучаваните и да им дават поле за изява и творчество в обучението.

Но нека се върнем към когнитивната таксономия на Бенжамин Блум и да припомним, че неговите последователи Лорин Андерсън и Дейвид Кратуол изтъкват факта, че познанието, освен когнитивна страна, свързана с мисловните процеси (*cognitive domain/thinking*), има и афективни измерения (*affective domain/feeling*), свързани с чувствата, емоционалните реакции и ценностните нагласи на учащия по време на образователния процес, както и психомоторни аспекти (*psychomotor/sensory domain/doing*), касаещи физическите умения за извършване на дадено действие (Андерсън и Кратуол 2001).

---

<sup>17</sup> Вж. също Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020, 29), както и програмните документи на Съвета на Европа за реформиране на тестовете за владеене на език, така че да отразяват новата концепция за същността на чуждоезиковата комуникативна компетентност (Council of Europe 2009, ALTE 2011).

### 1.1.2. Афективни аспекти на познанието

Афективната таксономия е създадена от Дейвид Кратуол няколко години след създаването на когнитивната таксономия. В основата ѝ заляга разбирането, че е важно всеки ученик да осъзнава ценността на ученето и знанието и че за изграждането на тази нагласа трябва да се отдели същото внимание, както и за развитието на интелекта<sup>18</sup>. Така се ражда йерархична афективна класификация с пет основни равнища (Кратуол 2002), изброени по-долу от основата на пирамидата към нейния връх:

- възприемане – то е свързано с привличането на вниманието на учещия към определен феномен или факт, който поражда у него любопитство и интерес (*задава въпроси, назовава, избира, описва* и др.<sup>19</sup>);
- отговор/реагиране – на това ниво учещият демонстрира своя интерес към проблематиката, реагира на определени прояви и активно се включва в дискусии по темата (*реагира, демонстрира интерес, допуска, участва в дискусии* и др.);
- оценяване/усвояване на вече възприетото – учещият си дава сметка за ценността на усвоеното знание и го отразява в поведението си (*отсъжда, следва, вярва, приема, одобрява, желае, обяснява, оправдава, предпочита, предлага, споделя* и др.);

<sup>18</sup> Любопитен факт е, че още през XVIII век френският философ Жан-Жак Русо приема, че човек е по природа добър и хората по рождение са надарени с добродетели като състрадание и емпатия, които те постепенно губят под покваряващото влияние на обществото, когато станат част от него – в тях започва да се проявява силата на разума, която ги отдалечава от естествената им природа на невинни, щастливи и свободни, неробуващи на нищо и никому същества и това ги прави нещастни. Затова в книгата си „Емил или за възпитанието“ (1762), той призовава за образование, базирано не на интелекта, а на сетивата – образование, което се ръководи от сърцето, не от главата. Според Русо лошото възпитание руши вътрешния мир на детето и унищожава всичките добри природни качества; доброто възпитание трябва да се основава на човешката природа и обич към възпитаника – това за него е най-важното правило за възпитанието. Този образователен принцип намира интересно проявление в парадигмата на сугестопедичния метод, предложен от професор Георги Лозанов.

<sup>19</sup> В скобите са погледени някои от глаголите, които се свързват със съответните равнища на афективната таксономия.

- организация/организиране на ценностната система – това равнище предполага адаптиране и интегриране на новите знания с наличните и подреждане и систематизиране на ценностите (*адаптира, модифицира, категоризира, систематизира, формулира, обобщава, интегрира, организира, оценява* и др.);
- комплексно поведение/разпространяване на ценностните, които определят трайно поведението на индивида – на това ниво учещият прилага на практика знанията, убеден в тяхната ценност и ги дообогатява с натрупания практически опит, дори насърчава и околните към усвояването им (*действа, практикува, демонстрира, защитава, насърчава, въздейства, оправдава, слуша, съзнава, съхранява* и др.) (Кратуол 2002).

Интересен факт е, че тази връзка между когнитивните и афективните измерения на познанието е най-силна при общуването с изкуството в разнообразните му проявления (словесно, визуално, музикално). Още от зората на философията мислители като Платон<sup>20</sup>, Кант<sup>21</sup>, Шопенхауер и много други разглеждат въпроса за влиянието на красотата (и в частност красотата в изкуството) върху човешките преживявания и способността ѝ да трансформира и да променя душевното ни състояние. Шопенхауер напр. пише:

„Когато [красотата] се представя пред погледа ни наведнъж, тя почти винаги успява да ни изтръгне, макар и само за няколко мига, от субективността, от робството на волята [...] Бурята на страстите, натискът на желанието и страха, страданията на желанието тогава се успокояват и умиротворяват по чудесен начин. Защото в момента, в който, откъснати от волята, сме се отдали на чистото, безволево познание, сме навлезли, така да се каже, в друг свят, където всичко, което движи

---

<sup>20</sup> Вж. Бичков и Шепърд (2010).

<sup>21</sup> Вж. Кант (2000).

волята ни и по този начин жестоко ни вълнува, вече не съществува (Шопенхауер 1969, 197).

Именно съзвучанието и оценяването на красотата на произведенията на изкуството помага на хората да избягат от „умствените капани на ежедневието“, да освободят мислите си от текущите тревоги и личните практически интереси (т.е. да забравят за себе си, да надхвърлят собствените си желания, съсредоточавайки се върху тези на другия<sup>22</sup>), да се дистанцират психологически и да започнат да мислят по-абстрактно, да видят „по-голямата картина“ на живота си, както и да се извисят духовно, да почувстват просветление и/или да изпитат съчувствие и състрадание, т.е. възгледването и активното рефлектиране върху красотата на изкуството и естетическата наслада насърчават абстрактното мислене и засилват ангажираността с новото знание и трансформиращите емоции (Пеловски и Акиба 2011; Пеловски и екин 2020; Дорън 2022; Шубърт 2022; Ал-Кайър и екин 2023; Анхолт 2024; Микалонитè и екин 2025). В едно свое емпирично проучване, проследяващо очите и фиксацията на погледа при перцепцията на художествени изображения и аналогични картини/сцени от околната среда, Мануела Марин и Хелмут Ледър (2022) намират обяснение за тази връзка между естетическата наслада и когнитивния потенциал на изкуството в различния режим на обработка на постъпващата визуална информация: по-бавен и по-задълбочен режим на обработка при произведенията на изкуството (особено онези, които са приятни за сетивата и предизвикват по-силна възбуда) в сравнение с наблюдението на подобни сцени от околната среда. По-конкретно, художествените репрезентации на визуално идентичното съдържание (картините) са свързани с намален брой фиксации и по-дълга продължителност за всяка фиксация; с други думи, тъй като

---

<sup>22</sup> Т.е. досегът с изкуството отключва т.нар. „себепрансцендентни емоционални състояния“ (*self-transcendent emotions*) като възхищение, състрадание и благодарност (Стелър и екин 2017).

участниците в изследването са били мотивирани и ангажирани от изпитваната естетическа наслада, погледът им се е затържал по-дълго върху наблюдавания детайл и те са успели да постигнат по-висока степен на съсредоточаване.

На свой ред Емъри Шубърт (2022) също доказва по емпиричен път, че силните преживявания и завладяващите естетически емоции (както положителни, като вълнение, трепка, възхищение, удивление, благоговение, така и отрицателни, като тъга, мъка, възмущение, гняв, ненавист)<sup>23</sup> в отговор на едно музикално или художествено произведение не само подобряват здравето и благосъстоянието на организма, но водят до духовен и мисловен катарзис и имат благоприятстващ ефект върху когнитивните процеси. Участниците в изследването, проведено от Елзé Микалоните и нейните колеги (2025), при което целенасочено насочват своето внимание върху красотата на художествените обекти в една изложба на керамика, също са по-склонни да изпитват по-дълбоки психологически състояния и съобщават, че се чувстват просветени, трогнати или преобразени от този досег с изкуството. Розмари Ал-Кайър и нейните колеги (2023) пък съобщават за аналогични себетрансцедентни емоционални състояния (страхочитание, благодарност и морално извисяване), породени в отговор на образци на фотографското изкуство в сравнение с чувствата, които хората изпитват под въздействието на обикновени снимки без художествена стойност – т.е. данните навеждат на мисълта, че придържането към естетическите принципи засилва ефекта на изкуството (когнитивен, афективен и възпитателен) върху хората. За подобна взаимовръзка между емоционалните и когнитивните фактори при общуването

---

<sup>23</sup> Проявленията на тези емоционални състояния имат както физически корелати (напр. създи, сърцебиене, смях), така и разнообразни нива на „хедонистичен тон“ (*hedonic tone*), които варират от по-повърхностни лични пристрастия (предпочитание, харесване, привличане и т.н.) до по-дълбоки психологически състояния като напр. удивление, възхищение, възмущение, състрадание и други по-трайни промени в настроението, които водят до обновление и подхранване на желанието за живот (Шубърт 2022).

с изкуството говорят и Матю Пеловски и Фуминори Акиба (2011): те изследват как „естетическият“ опит, почерпен от изкуството, се превръща в двигател на познанието (в това число и на самопознанието чрез саморефлексия) и как изкуството благоприятства успешното усвояване на информацията и личностната промяна. Според тях прозрението и знанието, до което достигаем в рамките на опита с изкуството, е способно да остави трайна следа и дори да промени живота ни. За да обяснят как точно се случва това – как възприемането на изкуството води до промяна на личността на зрителя/слушателя, те предлагат петстепенен модел на възприемане на изкуството, организиран около първоначалното смущение (*initial disruption*) и последващото метакогнитивно отражение (*meta-cognitive reflection*) и достигайки до самотрансформацията (*self-transformation*). По-късно Матю Пеловски и неговите колеги (2020) обясняват трансформиращия ефект на афективните преживявания, породени от досега с изкуството, с добре документирания в множество психологически изследвания стремеж на човека при общуването да установи емоционална връзка и да се отъждества със своя събеседник, да прояви емпатия и разбиране, да съпреживее чуждите радости и неволи и по този начин да се поучи от споделения опит и/или да достигне до внезапно прозрение, усещане за просветление и личностна трансформация. Интересното в случая е, че при възприемането на словесното, визуалното или музикалното изкуство това се случва в отсъствието на друг човек, т.е. на автора на произведението на изкуството, а последното се превръща в посредник на авторското послание в този загочен диалог с него. Според Райн Дорън (2022), който изследва изживяванията, породени от досега с природната красота, оценяването на красотата като цяло също е източник на трансцендентни афективни състояния и има трансформираща сила, като при това развива и нашата морална чувствителност, защото при съзерцаването на тази красота не се водим от личен интерес

или прагматични цели и сме по-малко склонни да се съсредоточаваме върху себе си, което спомага за изграждането на редица морални добродетели като честност и справедливост, състрадание и съчувствие, желание да бъдем добри и грижовни (нак там, с. 3394).

Интересна симбиоза между когнитивните и афективните измерения на познанието, базирана на съчетаването на словесното с изобразителното изкуство, предлага изкуствоведът Лорънс Анхолт (2024<sup>24</sup>) в своята поредица от кратки разкази за великите художници и техните картини, представени през очите на деца, които са ги познавали. Всеки разказ се основава стриктно на задълбочени изследвания и реални събития, свързани с живота на великите творци, като в много от случаите, за да събере материали за своята детска история и да почерпи вдъхновение за илюстрациите си към нея, Анхолт посещава домовете и ателиетата на художниците, върви по стъпките им и интервюира техни роднини, приятели и колеги. А за да направи художниците и техните светове достъпни за младите читатели, Анхолт използва уникален литературен похват, при който събитията се разглеждат и представят през очите на дете-герой в историята, което действително е познавало художника: по този начин читателите имат възможност да се вживеят в увлекателно разказаната история, да опознаят по-добре (като човек) иначе недостъпния творец и да се потопят в пълнотата на творчеството му. Както

---

<sup>24</sup> През 2002 година детските истории за гениите на изобразителното изкуство и техните шедеври („Ван Гог и слънчогледите“, „Фрида Кало и най-смелото момиче на света“, „Сезан и момчето с ябълката“, „Пикасо и момичето с конска опашка“, „Вълшебната градина на Клод Моне“, „Разкажи ни една история, Папа Шагал“, „Дега и малката танцьорка“, „Леонардо и летящото момче“ и др.) излизат за първи път в едно книжно тяло, богато илюстрирано от самия Лорънс Анхолт, а в юбилейното издание от 2024 г. са включени и висококачествени акварелни репродукции на картините на художниците, около които се върти сюжетът на разказите. Интересен факт е, че през тридесетте години откакто излиза първата подобна трогателно разказана история, книгите на Лорънс Анхолт се продават в милиони екземпляри по целия свят, а историите са адаптирани в най-разнообразни форми, включително за балет, опера и мюзикъл, за да вдъхнат любов към изкуството у детската аудитория.

при всяко подобно съприкосновение с изкуството, на подсъзнателно ниво читателят попива много вдъхновяващи теми за размисъл и ролеви модели за качества като доброта, самочувствие, упоритост, желание за творческа себеизява и смелост (в изданието на „Малки истории за великите художници“ от 2024 г., наред с разказите за художниците и акварелните си илюстрации и репродукции на шедъвровете им, Лорънс Анхолт включва кратки биографии на художниците, адаптирани за детската аудитория, както и интерактивни въпроси за моралните послания на разказите).

За влиянието на емоционалните фактори в учебния процес и необходимостта от синергия между когнитивните и афективните измерения на познанието, между интелектуалните способности и емоционалната интелигентност на индивида говорят и редица съвременни учени, привърженици на по-холистичните и хуманистичните подходи в педагогиката като цяло и в частност в езикоусвояването (Маслоу 1943; Гарднър и Ламберт 1965; Лозанов 1971; 1978; 2005; Келър 1983; Крашен 1986; Голман 1995; Барет 1995; Ушиода 1996; Арнолд 1999, Дъорниеу 2001; 2009; Масгорет и Гарднър 2003; Софрониева 2011б; Санфорд и Емот 2012; Дъорниеу, Хенри и Мюир 2016; Пейлинг 2017; Хобсън 2018; Грозданова 2018; Златева, Божкова и Грозданова 2018; Гасемзадех, Ротбарт и Поснър 2019; Гонсалес 2020; Симеонова 2020; и мн. др.). В основата на тези иновативни образователни методи са принципите на хуманизма, според които „вътрешният свят на обучавания е от първостепенно значение, а мислите, чувствата и емоциите на индивида имат водеща роля в човешкото развитие. Това са аспекти от процеса на учене при човека, които често са несправедливо пренебрегвани, но всъщност са жизненоважни за разбирането на този процес в неговата цялост“ (Уилиъмс и Бърдън 1997, 30). Антъни Санфорд и Катерин Емот (2012, 191-232) определят афективния път до знанието като „горещо познание“ (*hot cognition*), като изтъкват, че хората достигат до по-дълбоко разбиране за

смисъла на прочетеното или чутото именно благогарение на емоциите, емпатията и напрегнатото очакване/обострения интерес, породени от вербалното послание. Даниъл Голман (1995), основоположникът на концепцията за емоционалната интелигентност, също призовава за „хармония между мисъл и чувство“ (Голман 2011, 38-41) в личностното израстване и при професионалната реализация на индивида, като смята, че уменията да разбираш и управляваш своите емоции, както и способността да разпознаваш емоциите на околните и да ги отчиташ при взаимоотношенията с тях, са от решаващо значение за индивидуалното развитие и в процеса на общуване с останалите хора, като понякога дори вземат превес над интелигентността и умствените възможности в постигането на поставените цели (или пък при провала и неуспеха). Той също апелира за емоционално оgramотяване на учещите (нак там, с. 243–299), за да могат те по-успешно да се справят с предизвикателствата на образованието<sup>25</sup> – както да са по-концентрирани, целенасочени и мотивирани в учебния процес и да умеят да се справят със стреса, за да могат да се справят по-добре с учебния материал и да постигат по-високи учебни резултати, така също да са по-спокойни и да разрешават лесно, бързо и ефективно настъпилите междуличностни конфликти в процеса на обучение (вж. също Дарн 2008; Симеонова 2020). Според

---

<sup>25</sup> Теорията за емоционалната интелигентност става популярна в образователните среди в началото на XXI век (първоначално е била представена и популяризирана в контекста на бизнеса, отчитайки ролята ѝ за постигането на личните цели, свързани с професионалната реализация, израждането на добри взаимоотношения с колегите и повишаването на шансовете за успех на работното място), след като редица изследвания установили, че съвременните млади хора са все по-емоционално неграмотни в резултат на промените в семейната структура и по-слабата ангажираност на родителите с образованието на техните деца, социалната мобилност и икономическите проблеми на определени групи от хора (мигранти, лица в неравностойно социално-икономическо положение и др.), влиянието на модерните технологии върху личностното развитие на погроставащите и други подобни фактори (Дарн 2008). Неумението за управление на собствените емоции и за установяване на пълноценна връзка с другите, за справяне със стреса и конфликтните ситуации влошава психическото здраве на учещите и ги прави склонни към депресия и тревожност; те се чувстват неуспели, изолирани и самотни и постепенно отпадат от образованието (Симеонова 2020).

Стийв Дарн (2008) учебните дейности, които най-много допринасят за развиване на емоционалната интелигентност на обучаваните, са онези, които поставят обучаваните в центъра на учебния процес, дават шанс на всички да се включат в изпълнението им според своите възможности и водят към подобряване на самочувствието и увереността в собствениците им сили, като обикновено са свързани с групово обсъждане на учебните теми и сътрудничество при решаването на проблемите, споделяне на идеи и личен опит, общуване за намиране на най-добрите решения и конструиране на новите знания. Такива са напр. дейностите за разчупване на леда (*ice-breakers*), които позволяват на обучаваните да се опознаят по-добре; дейностите, свързани с мозъчна атака (*brainstorming*) и/или дискусия, които активират наличните знания на обучаваните и им позволяват да обменят идеи и мнения по темата на урока, както и да се поучат от примера и опита на другите в класа; съвместните дейности (*mingle activities*) и груповите проекти, които дават шанс на обучаваните да общуват, за да се опознаят по-добре като личности (напр. интереси, навици, предпочитания, любими занимания извън класната стая и др.) и да си сътрудничат при решаването на задачите, като всеки намери „своята ниша“, надграждайки над своите силни страни, лични интереси и индивидуален стил на учене, за да допринесе за общото решение/ представяне на групата; ролевите игри и симулациите<sup>26</sup>, при които обучаваните се чувстват по-спокойни и уверени да упражнят новите знания и умения в подкрепяща среда преди да им се наложи да ги използват в реалните житейски ситуации; дейностите с игрови елементи (образователни игри със състезателен характер), които не само мотивират обучаваните, но и стимулират когнитивните им умения и провокират креативността им (Дарн 2008).

<sup>26</sup> Стийв Дарн (2008) изтъква и факта, че много хора се притесняват да изразят открито чувствата си или да споделят личното си мнение, но говорейки за тях, когато са поели фиктивна роля и са сменили идентичността си в рамките на подобна симулация, те успяват да преодолеят тази психическа бариера.

Организирането на обратната връзка по изпълнението на задачите и оценяването също могат да бъдат манипулирани, така че да подпомагат емоционалната интелигентност на обучаваните: напр. обратната връзка може да започва с онези аспекти от представянето на обучавания, с които той се е справил добре и едва тогава да се премине към градивна критика, или оценяването на компетентностите да не се базира единствено на финални стандартни тестове, а да се интегрират различни форми на текущо оценяване, които да дават възможност и поле за изява на силните страни на обучаваните в среда, която не предизвиква стрес и безпокойство (нак там).

Идеята за необходимост от нравствено възпитание и емоционално ограмотяване на обучаваните е погетата и у нас преди няколко години, като Марина Грозданова-Кларксън и нейните колеги, Даниела Златева и Румяна Божкова, предлагат ценен педагогически наръчник за „изграждане на характера и емоционалната зрялост“ на деца от предучилищна възраст (Грозданова 2018, кн. 1) и в начален етап на обучение (Златева, Божкова и Грозданова 2018, кн. 2)<sup>27</sup>. За обединяващо заглавие на наръчниците те избират името „Уроци за сърцето“, за да подчертаят ролята на връзката между сърце и разум за успеха на образователния процес и личностното израстване на подрастващите чрез създаване на мотивираща и подкрепяща развитието учебна среда. Двете издания на наръчника предлагат и конкретни методически разработки, посветени на такива общочовешки добродетели като обич, привързаност/приятелство, честност, щедрост, благодарност, уважение, учтивост, отзивчивост, грижовност, справедливост, търпение, отговорност, решителност, смелост, сътрудничество,

---

<sup>27</sup> Софрониева (2011б) също подчертава значимостта на емоционалните фактори в ранното чуждоезиково обучение и необходимостта от изграждането на емоционална връзка и привързаност между обучаващ и обучавани, която да ги мотивира и ангажира в учебния процес. За постигане на тази цел, тя препоръчва приложението на наративната учебна методика, която е доказала своята ефективност при усвояването на чужд език от малки деца.

разбирателство, любознателност, трудолюбие, старание и др., представени чрез вдъхновяващи истории, дискусии, игри и артистични дейности, от които учителите да почерпят конкретни идеи за провеждането на своите часове (приобщавайки и родителите към тази кауза), насочени към нравственото израстване и емоционалното съзряване на учениците<sup>28</sup>.

Според редица изследователи на процесите, свързани конкретно с езикоусвояването (Лозанов 1978; 2005; Румелхарт 1980; Герганов и Рангелова 1988; Филипс 2008; Тейлър 2016; и др.), обучаваните по-добре разбират същността на нещата и усвояват по-лесно и трайно новите езикови знания, ако ги пречупят през личния си опит – т.нар. персонализиране на знанията – асоциирайки ги с нещо познато (провокирано и активирано от емоционалната памет<sup>29</sup>) и награждайки наличните си знания за света (своите „банки за спомени“) за по-ефективна и пълноценна последваща езикова употреба. Това разбиране за когнитивното развитие на индивида чрез активиране на банките за спомени се доближава до теорията за схемите (*Schema Theory*) на Жан Пиаже (1923) и Фредерик Бартлет (1932), според която хората развиват знанията си за света и своя интелект като интерпретират постъпващата информация и осмислят опита си в съответствие с наличните си мисловни схеми (мислените „матрици/калъпи“, в които хората „отливат“ опита си и които се пазят в дългосрочната памет) – новите знания могат да се асимилират и да станат част от съществуващата когнитивна схема или да претърпят акомодация (нагаждане, адаптиране) към съществуващите ментални структури, когато се налага тяхното изменение при интеграцията им в

---

<sup>28</sup> За повече информация вж. <https://www.dobrodeteli.bg/za-uchitelite/uroci-za-sarceto.html>.

<sup>29</sup> Боряна Пурьова (2014) твърди, че паметта е „конструктивен процес, за който има значение не само протичащата в момента обработка на информация, но и емоциите и нагласите създадени в личностното израстване на индивида. [...] Емоциите имат улесняващо значение по отношение на запаметяването...“ и голякъде подпомагат извличането на паметовите следи, особено онези, свързани с положителните емоции.

наличния опит (вж. също Румелхарт 1980, Кинч 1998)<sup>30</sup>. Всъщност теорията за когнитивните схеми предоставя повече информация за ролята на фононите знания, формиранни от предишен познавателен опит, при усвояването на езика – както при разбирането на чутото/прочетеното, така и при припомнянето на необходимите вербални средства при продукцията на писмена или устна реч (О’Мали и Шамо 1990). При усвояването, възприемането и употребата на езика когнитивните схеми, които се активират, са три типа: съдържателни схеми (включващи енциклопедичните знания за света), репрезентативни схеми (мисловните репрезентации на значението, конструирани на базата на предходно постъпилата езикова информация, към която новата езикова информация се интегрира) и формални схеми за типа/жанра на текста (чрез които се прогнозира стила, регистъра и структурната организация на текста/дискурса (Фийлд 2004; Харли 2014). С други думи, използването на езика за целите на общуването не е просто автоматичен процес на декодиране и кодиране на вербални сигнали, а интерпретацията на словесната информация и селекцията на изразни средства се допълва и модифицира от фононите знания на човека и тяхното взаимодействие със ситуационните и паралингвистичните елементи от средата, в която се осъществява общуването.

Теорията за когнитивните схеми може да обясни защо литературните текстове са благодатно средство за усвояване

---

<sup>30</sup> Жан Пиаже (1923), който изследва етапите в развитието на мисленето при децата, подчертава комплексния характер на интелигентността, като я определя като „състояние на равновесие, към което клонят всички последователно разположени адаптации от сензомоторен и когнитивен порядък, също както и всички асимилационни и акомодиращи взаимодействия на организма със средата“ (Пиаже 1996, 9). Той дефинира понятията „адаптация“, „асимиляция“ и „акомодация“ по следния начин: *адаптацията* е „онова, което осигурява равновесие между въздействието на организма върху средата и обратното въздействие на средата. Действието на организма върху заобикалящите го обекти може да се нарече *асимиляция*. [...] От друга страна, и средата оказва върху организма обратно действие, което, като се следва биологическата терминология, може да се означае с думата *акомодация*“ (Пиаже 1996, 7).

и усъвършенстване на езиковите компетентности<sup>31</sup>. От психолингвистична гледна точка при анализа на текста като източник на информация, протичат паралелно два взаимосвързани мисловни процеса: анализ на текста от долу-нагоре (*bottom-up*) и анализ на текста от отгоре-надолу (*top-down*) (Кинч 1988; 1998). При първия тип процеси (от долу-нагоре) се анализират градивните езикови елементи, които изграждат текста (букви/звуци, думи, фрази, изречения), като смисълът на цялостния текст (на лингвистичната информация) се конструира на база на интерпретацията им в рамките на текста, т.е. конструира се текстова база (*textbase*) от семантични пропозиции, които отразяват буквалното значение на текста и едва тогава се прави връзка между текстовата база и фоновите знания/когнитивните схеми на читателя, за да се изгради ситуационен модел на текста, който да отразява по-пълно неговото съдържание и предназначение – подобно конструиране на смисловата репрезентация на прочетеното е особено важно когато се сблъскваме с текст на непозната тема или пък четем инструкциите на някаква задача. При обработката на информацията отгоре-надолу първо се активират фоновите знания/когнитивните схеми на читателя (напр. за темата и жанра на текста, за ситуативния контекст) и на тяхна основа се формира концептуална рамка за разбиране на смисъла на текста. Съвременните психолингвистични и метакогнитивни постановки приемат, че анализът на писмената и устната реч протича интерактивно, т.е. преработката на речта включва и двата процеса в режим на взаимодействие (Вандергрифт и Го 2012), а преобладаващата посока на извличане на

<sup>31</sup> Силвия Великова (2016) пренася тези когнитивни модели за информационна обработка и анализ на дискурса (и в частност конструктивно-интегративния модел (*construction-integration model*) на Уолтър Кинч 1988, 1998 и модела АСТ-Р (*Adaptive Control of Thought-Rational*) за когнитивна архитектура на човешкото познание на Джон Андерсън и Гордън Бауър 1973) при слушането на свързан текст – в нейния случай това са лекции на втори чужд език, но образци за подобен свързан текст, възприеман по слухов път, са и аудиокнигите (вж. Генова 2022), филмите, театралните постановки и т.н., при които ангажираността на слушащия обикновено е по-висока от тази в академична среда, защото го прави за удоволствие.

смисъл от текста се определя от целта на общуването, вида на задачата и индивидуалните характеристики на читателя/слушателя. Колкото по-добре човек владее даден език и колкото по-богат е житейският му опит, толкова по-голяма е вероятността пръв да вземат аналитичните процеси за обработка на информацията отгоре-надолу, както впрочем се случва и при възприемането на речта и осмислянето на текста на майчин език (Кинч 1994, Великова 2016)<sup>32</sup>. С други думи, в резултат на информационната обработка на текста (отдолу-нагоре и отгоре-надолу) неговото разбиране се осъществява чрез конструирането и интегрирането на смислови репрезентации на няколко нива: повърхнинен код (свързан с лексикалния и синтактичен строеж на изречението), пропозиционна текстова база (отразяваща буквалното значение на текста на локално ниво/на ниво изречение и на глобално ниво/на ниво тематично-завършен текст), ситуационен модел (отнасящ се до глобалната структура на текста, формирана от взаимодействието между текстова база и фоните знания/когнитивни схеми на слушателя/читателя, както и от допълнителната екстралингвистична информация, свързана с интерпретацията на комуникативния контекст). Разбирането на текста в дълбочина (*deep understanding*) и ученето от текста (*learning from text*) се асоциират с изграждането на ситуационния модел (Кинч 1994). Литературният текст е експлицитен, подробен, богато зареден със стимули, които активират когнитивните схеми на четящия и пълноценното възприемане и разбиране на художествения текст (т.е. конструирането на смисловата репрезентация на прочетеното) е възможно дори тогава, когато четящият не владее напълно и в съвършенство езиковия

---

<sup>32</sup> Данните от емпиричното изследване, проведено от Джон Фийлд (2004) върху мисловните процеси, които протичат при слушането и конструирането на значението на текста, показват, че „семантичните репрезентации в паметта на слушателя се активират много преди да е завършила фонологичната преработка на информацията, т.е. семантичният анализ на едно изказване започва още в първите 200 милисекунди (дължината на една сричка) след неговото произнасяне“ (вж. Великова 2016).

код (срв. Томлисън 2011, 357–376, Годуин-Джоунс 2018, 1-19<sup>33</sup>). Освен това четейки текста, той подсъзнателно усвоява нови езикови елементи в контекст на употреба (т.е. успява да изгради по-бързо ситуационен модел на новото езиково знание), като интегрира новите лингвистични знания в наличните когнитивни схеми (Кинч 1994).

През 2009 г. Уолтър Кинч преосмисля своя конструктивно-интегративен модел за разбиране на текст и го свързва с общата познавателна способност за усвояване на знания и необходимостта от съзнателно прилагане на метакогнитивни стратегии, които да улеснят ученето.

Концепцията на Уолтър Кинч (1994) за конструктивно-интегративния модел за информационна обработка и разбиране на текст има много допирни точки с предложението от Джон Андерсън и Гордън Бауър (1973) модел АСТ-R (*Adaptive Control of Thought-Rational*) за когнитивната архитектура на човешките познавателни процеси. Според тях всички сложни умения (включително и тези, свързани с речевото поведение) се базират както на декларативните знания (експлицитното знание за това „какво“ трябва да направим), така и на процедурните знания (имплицитното знание за това „как“ се извършват нещата)<sup>34</sup> (Андерсън 1993). Подобно на Кинч (1998), за Джон Андерсън (1993) разбирането на текста (речта) е активен и конструктивен процес, който се реализира чрез 1/ перцептивна преработка на постъпващата информация (*perceptual processing*), при която читателят/слушателят насочва вниманието си към подавания текст и извършва сегментиране на потока на речта на градивните му елементи; 2/ синтактичен анализ на изграждащите го елементи (*parsing*), при който

---

<sup>33</sup> Според Робърт Годуин-Джоунс (2018) тези процеси протичат както при четене на текст от хартиен носител, така и при четене в онлайн среда, както и когато четем/слушаме и гледаме историята (*extensive viewing*).

<sup>34</sup> Подобно на Кинч (2009), Джон Андерсън (1993) твърди, че именно към този вид знание (процедурното) трябва да са насочени усилията на учителите, които да подпомогнат осмислянето на метакогнитивните стратегии и да съдействат на обучаваните да ги автоматизират и процедурализират, за да улеснят ученето.

читателят/слушателят формира смислови ментални репрезентации на съдържанието чрез комбиниране на смисъла на отделните структурни единици; и 3/ оползотворяване (*utilizing*), при което читателят/слушателят свързва менталните смислови репрезентации на текста със съхраняваните в дългосрочната му памет фонови знания, като по този начин осмисля текста в пълнота и съхранява извлеченото от него познание по-трайно в паметта си.

Теорията на Пиаже (1923) за когнитивното развитие на децата се гради също на концепцията, че децата трябва да са активни и да проучват света около себе си, да взаимодействат с околните и да експериментират, за да съберат необходимата им информация и да опознаят света. Когнитивните схеми се активират по-лесно и ефективно, ако те използват сетивата си (допир, вкус, зрение, обоняние и/или слух<sup>35</sup>) в този процес на усвояване на нови знания. Този дуализъм при развитието на мисловните процеси Пиаже описва по следния начин: „Афективният и когнитивният живот са по такъв начин неразделими, като остават в същото време различни. [...] Онова, което в живота здравият разум нарича „чувство“ и „ум“, разглеждайки ги като две „способности“, противостоящи една на друга, са две разновидности на поведението, едната от които е насочена към хората, а другата – към идеите и вещите“ (Пиаже 1996, 5-6).

При представянето на Естествения подход в чуждоезиковото обучение – основан на принципа, че изучаването

---

<sup>35</sup> Бърш и Карекър (2018) също подчертават потенциала на този мултисензорен подход в обучението за интензифициране на когнитивните процеси (вкл. и при усвояването на езика). Петте сетива – зрение, слух, допир, вкус и обоняние – са основните инструменти, които използваме при придобиването на нови знания, като много рядко разчитаме на само едно или две от тях. Умът събира и обработва информацията, постъпваща едновременно от всички сетива, за да ни даде пълна картина на нашите преживявания, като постоянно прави връзка с наличните знания и опит. Активирането и на другите сетива (освен зрение и слух) в процеса на езиковото обучение тонизира мисловните процеси и провокира сензорната памет (която от еволюционна гледна точка е една от най-важните форми на паметта, свързана с оцеляването на хората), което подобрява ученето и улеснява усвояването на езикови концепции, както и стимулира последващото им реконструиране при употребата им в езиковото поведение.

на чуждия език трябва следва същия път като усвояването на родния език, защото човек усвоява най-добре гаден език, когато е изложен на него и го използва в естествена среда<sup>36</sup> – Стивън Крашен (1986) също подчертава ролята на емоционалните фактори в учебния процес, като излага своята хипотеза за афективния филтър (*Affective Filter Hypothesis*) при усвояването на чуждия език. Според Крашен трите променливи, които се свързват с афективния филтър и оказват влияние върху успеха на езикоусвояването, са мотивацията, [само-]увереността и безпокойството/тревогата. Той описва филтъра като въображаема преграда в мозъка, която не позволява на входящата информация (*input*) да стигне до него (или пък при продуциране на реч да допусне обучавания да достигне до предходно усвоената информация, складирана в паметта) и по този начин възпрепятства ученето (или използването на езика в процеса на общуване). Ниските прагове на филтъра се свързват на първо място с високи нива на мотивация и ангажираност на обучаваните в учебния процес (Крашен 1986, 31; 2004, 28-34)<sup>37</sup>. Барьерата на афективния филтър също пада, когато обучаваните се чувстват уверени и спокойни в процеса на езикоусвояването и притежават самочувствието, че се справят добре и бележат прогрес в своето развитие. Ако обучаваните се почувстват обезверени/фрустрирани, изолирани или „не на място“ в класната стая (Гонсалес 2020), прагът на афективния филтър се вдига и допълнително блокира работата на мозъка по обработването

<sup>36</sup> Крашен (1986) противопоставя съзнателното аналитично учене (*learning*) и спонтанното усвояване на езика в естествени ситуации на общуване (*acquisition*), като вярва, че комуникативните компетентности се развиват много по-успешно, ако формалното обучение се сведе до минимум. Тази негова концепция се доближава и го разбирацията на професор Георги Лозанов, според когото човек обработва най-ефективно постъпващата информация, когато е в състояние на концентрирано внимание, но същевременно с това е и в състояние на вътрешно спокойствие и освобожденост.

<sup>37</sup> Това разбиране за ролята на афективните фактори в процеса на обучение има множество допирни точки с педагогическите идеи на Джон Дюи, който също е убеден, че емоциите (мотивацията, ангажираността, емпатията) подпомагат познавателната дейност и са гаранция за успех (Дюи 1946, 161).

на постъпващата информация. Не на последно място, тревогата, стресът и безпокойствието, които обучаваните могат да изпитат по време на учебния процес, също водят до повишаване на прага на афективния филтър (Крашен 1986, 31; Оксфорд 1999, 58-67; Гасемзагех, Ротбарт и Поснър 2019, 54-62). Тези негативни емоционални състояния най-често се предизвикват от притеснението да не сгрешим, да не се справим с поставената задача, в резултат на което учителите да ни порицаят и/или съучениците да ни се присмеят. Контрапродуктивни в това отношение може да са действията на учителите, които неуместно (или в неподходящо време, по нетактичен начин) предоставят критични коментари или поправят грешките в продукцията на обучаваните (като същевременно си спестяват хвалбите и поощренията за постигнатия успех), които не подготвят и не предоставят достатъчно опори на обучаваните за тяхната речева изява, не им дават достатъчно време за подготовка, които превръщат процеса на обучение в постоянно изпитване и т.н. (срв. Гонсалес 2020). По-възрастните или по-скоро по-опитните обучавани вероятно са успели да развият своята емоционална интелигентност (Голман 1995) в процеса на обучение до такава степен, че да разпознават и управляват своите емоции, така че да понижат прага на афективния филтър до степен, която да им позволява да са по-концентрирани и по-целенасочени в процеса на езикоусвояване, което на свой ред им помага да се справят по-добре с учебния материал и да постигат по-високи резултати. При децата и по-начинаещите/по-неопитните обучавани учителите са тези, които могат да контролират „барометъра на емоциите“<sup>38</sup> им, така че да създадат необходимите условия

---

<sup>38</sup> Вж. също <https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/>; <https://funtazia.bg/2018/08/22/barometar-na-emotsiite-i-kak-da-go-izpolzvame/>.

за понижаване прага на афективния филтър и за пълноценно протичане на езикоусвояването (Мошлин 2014, 2018).

Един от най-изучаваните афективни фактори в процеса на индивидуалното когнитивно развитие безспорно е мотивацията<sup>39</sup>, като тя се определя за основен двигател на съзидателната човешка природа и катализатор в учебния процес<sup>40</sup>. Сред най-влиятелните теории за човешката мотивация е тази на американския психолог хуманист Ейбрахам Маслоу (1943, 2001), според когото физиологичните и психологическите нужди мотивират нашите действия. като човек първоначално трябва да задоволи такива основни физиологични потребности (*biological and physiological needs*) като нуждата от въздух, храна и вода, от подслон, топлина и сън (те се намират на най-ниското ниво на неговата „пирамида на потребностите“) и нуждата от безопасност и сигурност (*safety needs*) (на това ниво се намира потребността от добро здраве, физическа безопасност, финансова сигурност, ред и стабилност). за да премине към по-сложните психологически нужди от по-високите нива, свързани със социалните нужди от емоционални взаимоотношения и контакти с другите хора (*social needs, love and belonging*, напр. приятелства, романтични и семейни връзки, принадлежност към различни социални групи<sup>41</sup>), нуждата от признателност и (само)уважение (*esteem needs*) (зачитането на усилията и постиженията ни от страна на останалите, усещането, че приносът ни е оценен, водят до повишаване на самочувствието и увереността в собствените сили

---

<sup>39</sup> Славенка Кутева (2018) описва връзката между емоциите и мотивацията по следния начин: „Важна роля при мотивите играят емоциите. Живите същества повтарят действия, при които са изпитали желание, и избягват такива, при които са изпитали неприятност.“

<sup>40</sup> Интересно е да се отбележи, че коренът на думата „мотивация“ може да бъде открит в протоиндоевропейския език (*meie-*) и означава „бутам напред“, „движа“, „раздвижвам“.

<sup>41</sup> Тези контакти способстват за избягването на такива негативни емоционални състояния като самотата, безпокойството и депресията и осигуряват положителни чувства и преживявания, свързани с любовта, приемането и принадлежността към средна група от хора.

и способности; хората с ниско самочувствие лесно развиват чувство за малоценност, което понижава тяхната работоспособност), и потребността от самоактуализация и реализация на собствения потенциал (*self-actualization needs*) (тази потребност се намира на върха на пирамидата и се свързва с онези хора, които осъзнават и успяват най-пълноценно да реализират своя човешки потенциал<sup>42</sup>). Маслоу (1970, 176) вярва, че всеки стига до някаква степен на самоактуализация по свой уникален начин, но съвсем малко хора реализират напълно своя потенциал (не повече от 2% от хората). Изучавайки характеристиките на хора, които са успели да развият максимално своите възможности (измежду които такива известни личности като Ейбрахам Линкълн, Алберт Айнщайн, Лудвиг ван Бетховен, Махатма Ганди, Майка Тереза, Елеонора Рузвелт и други), Маслоу (1968) идентифицира 15 общи личностни черти на успешните хора (*self-actualizers*):

- Те възприемат ефективно реалността и се отнасят с толерантност към неопределеността, особено в ситуации на несигурност и неизвестност;
- Приемат себе си и останалите такива каквито са;
- Спонтанни са както в мислите си, така и в действията си;
- Фокусират се върху решаване на проблемите, не върху себе си;
- Имат необичайно чувство за хумор;
- Гледат на живота обективно и безпристрастно;
- Креативни са;
- Не се поддават на инкултурация<sup>43</sup>, но и не са умишлено неконвенционални;

---

<sup>42</sup> По думите на самия Ейбрахам Маслоу (1965): „Единственият съперник на човека е неговият собствен потенциал. Единственият провал на човека е да не успее да развие собствените си възможности. В този смисъл всеки човек може да бъде цар и следователно трябва да бъде третиран като цар.“

<sup>43</sup> Според Българския тълковния речник, „енкултурация или инкултурация е процес, при който човек научава изискванията на културата, с която той или тя е заобиколен, и придобива ценности и поведения, които са подходящи или необходими за тази култура“ (<https://www.talkoven.com>).

- Загрижени са за благоденствието на околните и човечеството като цяло;
- Способни са да оценят подобаващо и най-простите неща, най-обикновените житейски преживявания;
- Успяват да изградят удовлетворяващи междуличностни връзки с редица хора;
- Способни са да изпитат върховни преживявания (*peak experiences*) на хармония със себе си и останалите, които ги изпълват с трепетни чувства на екстаз, възторг, благоговение и щастие;
- Нуждаят се понякога от уединение;
- Имат демократични възгледи и нагласи;
- Водят се от строги морално-етични принципи и стандарти.

Тези качества често се преписват и на „добрите“ ученици, т.е. на онези, които са интегративно, вътрешно мотивирани в учебния процес, желаят да постигнат високи учебни резултати и да реализират своите възможности. „Мотивът е вътрешна побуда за действие, той е идеалното за разлика от стимула, който е външен и материален“ (Кутева 2018), а подобна положителна мотивация е пряко свързана с успеха на образователния процес (Райън и Деси 2000; Келър 2010). Ричърд Райън и Едуърд Деси (2000, 61) свързват вътрешната мотивация (*intrinsic motivation*) с удоволствието (интерес, забавление) и удовлетворението (справяне с предизвикателството и разгръщането на собствения капацитет), които ни носи извършването на дадената дейност, както и с генерирания в резултат от това положителен опит, който захранва бъдещи подобни действия. Те я противопоставят на външната мотивация (*extrinsic motivation*), при която човек предприема дадено действие поради някаква награда или външен натиск, или страх от наказание. Те твърдят, че вътрешната мотивация е естествено присъща на хората (нак там, с. 54), защото – подобно на другите живи същества – още от раждането си те са спонтанно

активни и любознателни, действат, изследват и играят, без за това да са им необходими поощрения, т.е. показват постоянна готовност да учат, да изследват и да се развиват. „Тази естествена мотивационна тенденция е критичен елемент от когнитивното, социалното и физическото развитие. Чрез нея човек израства в знанията и уменията. Тя продължава през целия живот и влияе на представянето, настойчивостта, постиженията и благополучието му“ (Карева 2012, 112).

В своите трудове Ейбрахам Маслоу (1968) очертава също и поведението, което води към постигане на самореализация: подхождане към неща от живота като малко дете – с пълно внимание и висока концентрация; опитване на нови неща, откриване на света с нови очи и разширяване на хоризонтите, вместо да се придържаме към отгъпканите пътеки; вслушване във вътрешния глас, този на собственото сърце и разум, при преценката на нещата вместо да се осланяме на традицията или мнението на авторитетите или на мнозинството; избягване на преструвката и номерата и придържане към искреността и честността; готовност да приемем непопулярността, да не се харесваме на хората, ако мнението ни не съвпада с това на мнозинството; поемане на отговорност за собствените действия и проява на усърдие и старание при постигането на поставените цели; стремеж да установим собствените си ограничения и да осъзнаем личните си граници и кураж да ги преодолеем. Много от съвременните методи на преподаване се опитват да вплетат в своята педагогическа парадигма тези максими, за да мотивират обучаваните в учебно-възпитателния процес: напр. „инфантилизацията“ на учебния процес в рамките на сугестопедията (привнасянето на игрови, емоционални и артистични дейности в процеса на учене), които доближават сугестопедичния урок до хода на естественото когнитивно развитие и езикоусвояване при детето, при което то опознава света и се развива, играейки (Лозанов 2005); прилагането на иновативни методи и форми

на работа в обучението, ангажиращи по-ефективно вниманието на учещите и стимулиращи процесите на овладяване на знанията и формиране на умения (Бижков 2002; Бояджиева и Великова 2021; Димитрова 2022; и др.); фокусът върху критичното мислене при усвояването на новите знания, насърчаването на обучаваните да анализират поднесената информация и да задават въпроси, да правят собствени изводи и заключения, които да мотивират действията им (Джоунс 2004а, б; Дуайър 2023; и др.); кооперативните форми на работа и поемането на лична отговорност за действията по време на учебния процес (Гилийз 2007; Димитрова 2008; Ларсън-Фриймън и екип 2021; и др.), осъзнаването на собствените ограничения, благодарение на конструктивната обратна връзка от преподавателите и полагане на усилия за преодоляването им (Хати 2008; 2012; и др.<sup>44</sup>).

В края на 60-те години на XX век Маслоу (1964; 1970) изследва духовните измерения на човешките потребности, които поставя на най-високите нива на своята пирамида – когнитивните (*cognitive needs*) и естетическите потребности (*aesthetic needs*), както и потребността от „самотрансценденталност“ (*transcendence needs*), която развива и награжда потребността от самореализация. Под когнитивни потребности Маслоу (1970) разбира нуждата на човека от интелектуално развитие и разширяване на умствените хоризонти, от овладяване на нови знания и умения и натрупване на собствен житейски опит, от изследване и опознаване на света и на мястото на хората в него. Хората с когнитивни потребности са любознателни и се опитват да потърсят отговори на своите въпроси като четат, учат, пътуват, експериментират и рефлектират/разсъждават върху натрупаните знания. В естетическите потребности той вписва нуждата

---

<sup>44</sup> Това разбиране за ролята на обратната връзка за когнитивното развитие на индивида е част от т. нар. подход на видимото учене (*Visible Learning*) – вж. Пету (2006), Хати (2008, 2012) и др.

на човека от досег с красотата и хармонията в природата, в изкуството и във всекидневния живот, от който да почерпи наслада, вдъхновение и творчески сили (т.е. хората изпитват естествената необходимост да творят и да създават), а тези свои потребности те задоволяват като се наслаждават на природните красоти, хармоничните неща в живота или произведенията на изкуството (музика, живопис, литература) и сами създават такива (нак там). Маслоу (1970) вярва, че съприкосновението с изкуството и красотата не само подхранва усещането за благогенствие и дава простор за изява на емоциите, но може да бъде вдъхновяващо и обогатяващо, да подпомага когнитивното развитие и личностното израстване, способствайки за по-дълбокото и пълноценно осмисляне на живота. На върха на ревизираната пирамида Маслоу (1964) поставя трансценденталните потребности, които той свързва с духовното удовлетворение и търсенето на смисъл в живота отвъд материалното и физическото, като за пример дава практикуването на духовност (искреното, безкористно изповядване на гадена религия), близостта до природата и алтруистичното желание за помагане на другите да реализират своя потенциал, самоотвержената загриженост за добруването на човечеството.

Важно е да се отбележи, че самият Маслоу допуска, че този йерархичен ред на задоволяване на нуждите не винаги следва стандартната прогресия: той посочва за пример потребността от признателност и уважение, която при някои хора взема връх над нуждата от любов (при някои творци напр.), или пък стремежът за самореализация може да се отчете като по-важен от някои базови потребности (напр. при някои монаси), или нуждата от физическа безопасност (напр. при някои спортисти). Освен това в различните периоди от живота на човека могат да доминират различни мотиви – напр. при малките деца трудно може да говорим за мотивация от по-висш тип; при младежите често взема връх социалната мотивация, т.е. потребността

от приятелства и романтични изживявания; при по-зрелите хора, които искат да се отделят от своите родители и да се загомят, доминантна може да се окаже потребността от финансова сигурност и материална обезпеченост и т.н.

Джон Келър (1983; 1987), който експлицитно обвързва мотивацията с педагогическия дизайн на учебните дейности, я определя така: „Мотивацията е свързана с изборите, които хората правят относно преживяванията или целите, с които ще се ангажират, или ще избегнат, и степента на усилията, които ще вложат в тази насока“ (Келър 1983, 389). Той предлага т. нар. ARCS процесуален модел за мотивация, който обобщава различните концепции за същността и корените на мотивацията на обучаваните в учебния процес и очертава нейното компонентно съдържание, като заявява, че тя се гради на четири основни опорни стълба: внимание (*attention*), релевантност (*relevance*), увереност (*confidence*) и удовлетворение (*satisfaction*) (Келър 2010; Папас 2015<sup>45</sup>). Джон Келър (2010) обръща внимание на необходимостта от създаването на мотивираща образователна среда, която да стимулира и да поддържа интереса на обучаваните и да води до трайна вътрешна мотивация в образователния процес. „Задачата на педагогическия дизайн е да подкрепя ситуационния интерес, така че той да прерасне в индивидуален вътрешен интерес“ (Костова 2017, 332).

Сред мотивиращите аспекти на средата, които Келър (2010) свързва с вниманието (първият мотивационен стълб на педагогическия дизайн), са онези елементи, които трябва да привлекат вниманието на обучаваните, да отключат техния интерес и да го задържат по време на изучаването на материала. Здравка Костова обяснява, че инициращият интерес (*perceptual arousal*) е „краткотраен и се изразява в положителна афективна реакция към представянето на материала“, а

---

<sup>45</sup> Публикацията на Кристофър Папас включва и подкаст от интервю с проф. Джон Келър, в което той обяснява приложението на своя ARCS модел за мотивация в контекста на електронното обучение.

## I. Теоретични основи

---

подгържаният интерес (*perceptual arousal*) е „вторична реакция към самия материал“ (Костова 2017, 332). Инициращият интерес може да бъде породен, ако представеният материал предизвика у обучаваните изненада, съмнение или любопитство, а подгържаният интерес може да бъде запазен чрез дейности, свързани с решаването на проблеми и преодоляването на предизвикателства (Келър 2010; Селсе-Мурсия и екип 2013; Папас 2015). Интересът, изразен чрез положителни чувства към изучаваната тема, към извършваната дейност и/или ефектите и свойствата на учебната среда (които се възприемат като значими от обучавания и затова пораждаат търсените афективни реакции), може да отключен и задържан чрез интегрирането на дейности и техники, които са свързани с критичното мислене и творческите подходи към учебния материал (напр. мозъчна атака, Сократова беседа, проектно-базирано обучение<sup>46</sup>, проблемно-ориентирано обучение<sup>47</sup>, метод на обрънатата класна стая<sup>48</sup> и др.), привнасянето на игрови елементи, ролеви игри/симулации и практически дейности в класната стая, които стимулират вниманието, ангажираността и активното участие на обучаваните. Примерите от живота, които илюстрират как усвоените знания и умения могат да бъдат приложени извън класната стая, също привличат интереса на обучаваните. Любопитството на учещите може да бъде заинтригувано, ако се използва премерено хумор (напр. забавни и шеговити истории, свързани с темата<sup>49</sup>) или пък се посочат неочаквани факти и противоречиви

---

<sup>46</sup> За повече информация за този подход в обучението вж. <https://www.pblworks.org/> или <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/>, както и Нол 1997; Николаева 2004; и др.

<sup>47</sup> За повече информация за този подход вж. <https://www.hunschool.org/resources/problem-based-learning/>, както и Сейвърти и Дафи 1995; Уолкър, Хегър и Хмело-Силвър 2015; и др.

<sup>48</sup> За повече информация за този подход вж. <https://flippedlearning.org/>, както и Герцайн 2011 и др.

<sup>49</sup> Вж. също Питър Меджиз (2024), според когото забавните истории са доказано най-ефективният начин да генерираме и подгържаме мотивацията на обучаваните в езиковата класна стая.

твърдения, които се различават от възприетата от тях гледна точка или мнение. Не на последно място, устойчива мотивация у обучаваните може да бъде създадена чрез системно приложение на разнообразни методи и иновативни форми на обучение в учебния процес (нак там).

Вторият мотивационен стълб на педагогическия дизайн на Келър (2010) е свързан с онези характеристики на учебния процес, които го правят релевантен за обучавания и той възприема усвоените знания и умения като полезни, необходими и отговарящи на потребностите му, за да направи прехода от училището към живота извън класната стая. В този източник на мотивация се вписва както усещането за непосредствената полза от придобитите компетентности, така и преценката за тяхното приложение в бъдеще (напр. за продължаване на образованието или при намиране на работа), затова е важно учителите да обясняват каква е практическата стойност на усвояваните знания и умения, както и да включват повече практически задачи в обучението, които да илюстрират този прагматичен потенциал на учебната материя и да правят обучаваните по-целеустремени към ефективното им усвояване. За убеждаването им в полезността на знанието допринася и предоставянето на модели за пограждане на успели хора, които са капитализирали своите знания и умения и са постигнали успех в живота. Връзката на новите знания с вече усвоените и награждането на придобития опит дава на обучаваните чувството за приемственост и последователност в образователния процес, за вътрешна структура и подреденост в дадената познавателна област, което също захранва тяхната мотивация и поражда усещане за прогрес в когнитивното им развитие и за разширяване на познавателните им хоризонти. Друг мотивационен фактор, който е свързан с втория стълб на педагогическия дизайн на Келър, е предоставянето на обучаваните на избор по отношение на методите и формите на усвояване на новите знания и умения (а понякога и по отношение на съдържанието). По-възрастните обучавани имат

изграден стил на учене и работа, съзнават потребностите си и знаят какво искат да постигнат, и подобна свобода им позволява да изберат онези образователни пътеки, които са доказано ефективни за тях и това допълнително ги мотивира в процеса на учене (Келър 2010, Папас 2015).

Третият мотивационен стълб от педагогическия дизайн на Келър (2010) акцентира върху ролята на самочувствието и увереността в собствените сили за постигане на успех в учебния процес. Сред стратегиите, които преподавателите могат да приложат тук, за да повишат мотивацията на обучаваните и подобрят учебните им постижения, са своевременно уведомяване на учещите относно очакваните резултати от обучението и предоставянето на ясни стандарти за успех, както и на обективни критерии за оценка на придобитите знания и умения. Подпомагане на израстването на обучаваните чрез осигуряване на разнообразни възможности за поетапно постигане на образователните цели (вкл. и задаване на реалистични и постижими цели за всеки отделен етап), които да подхранват усещането на обучаваните за индивидуален напредък в ученето и увереността им в техните способности. предоставяне на обучаваните на възможности сами да контролират и управляват своя образователен процес, което ги кара да се чувстват отговорни за своето развитие и да вярват, че то се дължи не само на външни фактори, а и на техния собствен принос<sup>50</sup>. Подаването на навременна, реалистична и конструктивна обратна връзка на обучаваните относно техните постижения/успехи и дефицити/проблеми, за да могат те по-лесно и бързо да коригират поведението си, да преодолеят

---

<sup>50</sup> Тази мотивационна стратегия има много допирни точки с конструктивистката концепция на Даян Ларсън-Фриймън за т.нар. „представителство на обучавания“ в учебния процес (*learner agency*) (Ларсън-Фриймън и екин 2021), според която обучаваният е активен участник в своето образование, който знае как да го направлява, така че да постига желаните резултати и сам инициира образователните дейности.

проблемите и да затвърдят положителните навици и успешните практики (Келър 2010; Папас 2015).

Удовлетворението е в основата на четвъртия мотивационен стълб от педагогическия дизайн на Келър (2010): задоволството от постигнатите резултати поражда мотивация за предприемане на подобни действия в бъдеще и полагането на нови усилия и усърдие в постигането на предначертаните учебни цели. Генерираната мотивация може да се дължи както на вътрешни мотиви, така и на външни стимули. Положителната оценка, похвалата и поощрението от страна на преподавателя пораждат усещането за добре свършена работа и повишават самочувствието на обучаваните, особено когато те не са част от заложената стандартна проверка на техните компетентности в процеса на обучение, а обучаваният демонстрира, че може да се справи с предизвикателствата на учебните дейности без специално и целенасочено да се е готвил за това. С други думи, подобно признание на индивидуалния напредък е по-ефективно и по-мотивиращо, ако е изразено през целия процес на обучение, а не само в неговия край. Освен това преподавателите трябва да се стремят така да манипулират учебната среда и да предоставят на обучаваните такива дейности, които да стимулират и поддържат техния интерес, да ги ангажират когнитивно и емоционално в учебния процес без да очакват никакви външни поощрения и стимули, т.е. да генерират вътрешно удоволствие в процеса на работа и удовлетворение от постигнатите резултати (Келър 2010; Папас 2015).

ARCS моделът на Келър за мотивацията в учебния процес подчертава факта, че без мотивация е трудно да се постигне успех в която и да е област на човешкото познание. Провеждайки метаанализ на резултатите от множество емпирични проучвания, свързани с чуждоезиковото усвояване, Анна-Мари Масгорет и Робърт Гарднър (2003) заявяват, че „интегративността и нагласата

към учебната среда са пряко свързани с постиженията в изучаването на чужди езици, но ефектът им е косвен, проявявайки се чрез мотивация“ (Масгорет и Гарднър 2003, 170), т.е. мотивацията е движещата сила, необходима за изучаването на чужд език (за разлика от изучаването на майчиния език, което е част от естественото когнитивно израстване на индивида), и въпреки че всички компоненти от техния социообразователен модел на чуждоезиково обучение имат своя принос за постиженията в езикоусвояването, най-важният и значим фактор е мотивацията (интегративна или инструментална<sup>51</sup>), която кара обучаваните да учат езика в класната стая и да упражняват и затвърждават наученото извън нейните предели. В случаите, когато обучаваните се преместят да живеят в друга държава и е необходимо да научат езика, който се говори в нея, тяхната мотивация е свързана с желанието да се интегрират в обществото. Обаче в контекста на формалното обучение, което не се провежда в страна, където се говори езикът-цел, главният източник на мотивация за изучаването на чужд език е учителят, както и мотивиращата учебна среда и положителната нагласа към изучавания език, която той създава, за да опосредства и интензифицира този процес (Гарднър и Ламберт 1972).

Золтан Дьорниеф (2001а, б) също изследва мотивацията на обучаваните в чуждоезиковото обучение и предлага някои практически съвети, базирани на ARCS модела на Келър

---

<sup>51</sup> Робърт Гарднър и Уолс Ламберт (1972) разглеждат мотивацията от социално-психологическа гледна точка, като обръщат специално внимание на мотивиращата учебна среда и желанието на индивида да стане част от групата, която е носител на езика. Те разделят мотивацията за изучаване на чужд език на интегративна и инструментална. Към първата категория отнасят мотивацията, свързана със стремежа на обучавания да овладее езика-цел до такава степен, че да може да общува свободно с хората, които са носители на езика и така да се интегрира в тяхното общество. Втория тип мотивация те свързват с по-прагматично насочените цели при изучаването на езика като напр. успешно вземане на изпит или продължаване на образование в чужбина.

за ролята на мотивацията в педагогическия дизайн, които да подпомогнат преподавателите в изграждането на подходяща мотивираща учебна среда и в отключването на мотивационните потоци на обучаваните (*Directed Motivational Currents*<sup>52</sup>), които трайно да ги мотивират в учебния процес (Дъорнстейн, Хенри и Мюър 2016). Сред характеристиките на мотивиращото преподаване на чужд език той откроява следните: създаване на мотивиращи условия за учене и приятна и подкрепяща среда в класната стая<sup>53</sup>; въвеждане на мотивиращи учебни дейности и използване на автентични учебни материали, които са релевантни за възрастта и интересите на обучаваните и ги ангажират в учебния процес, като им предоставят модели за подражание<sup>54</sup>; поддържане на мотивацията на обучавани-

<sup>52</sup> Според Дъорнстейн и неговите колеги (2016) целенасочените мотивационни потоци се отприщват, ако обучаваните имат ясна и значима за тях самите цел, към която се стремят и усещат прогреса си в процеса на нейното постигане. Преподавателите могат да подхранят мотивационните потоци (1) чрез предоставяне на системна, конструктивна формираща обратна връзка на обучаваните; (2) чрез превръщане на учебния процес в положително заредено, ангажиращо преживяване за тях, като им създават усещането, че те изцяло го контролират/насочват в желаната от тях посока и имат личен принос за своето развитие и (3) чрез създаване на условия, в които обучаваните да се убедят, че са постигнали ново операционно ниво в овладяването на езика и успешно са реализирали своите цели, което да подхрани тяхното самочувствие и да ги мотивира да продължат напред в усвояването на нови комуникативни компетентности.

<sup>53</sup> Сред основните характеристики на учебния процес при сугестопедията също са приятната атмосфера и стимулиращата учебна среда в класната стая, чиято функция е да преградоположат обучаваните да се отпуснат по време на обучението, но същевременно и да мобилизира сетивата им и да активира периферните им перцепции, което води до несъзнавана психическа активност, която подпомага обучението (Дозанов 1971, 186, 259).

<sup>54</sup> Дъорнстейн вярва, че най-важният източник за мотивация на обучаваните в усвояването на чуждия език е предоставянето на ролеви модели за подражание по отношение на изучаваното словесно действие и/или развиваното речево поведение, защото, като наблюдават как другите се справят с езиковите задачи и постигат комуникативните си намерения, обучаваните придобиват увереност в собствените си възможности за осъществяване на ефективна комуникация (Дъорнстейн 2001, 135). Освен това подобни модели визуализират, илюстрират и дават конкретика на развиваното умение (*visualization*), което улеснява когнитивните процеси, свързани с езикоусвояването (Робърт Уортмън (1988) също твърди, че хората могат да запомнят по-добре дадена дума, ако я „видят“, „чуют“, „помиришат“, „пипнат“ или „изпълнят“ като действие), както и подхранват въображението и креативността, необходими при творческата употреба на езика в рамките на живата реч (*imagination*), а шансът да се поставим на мястото на модела и да си представим успеха – т.е. как ние се справяме с предизвикателства-

те по време на обучението чрез дейности, които насърчават сътрудничеството при изпълнението на езиковите задачи (езикът е средство за комуникация), дават им възможност за изява на силните им страни и подхранват увереността им в собствените възможности<sup>55</sup>; превръщане на обратната връзка и оценката за изпълнението на поставените задачи в положително преживяване за обучаваните, което не уронва самочувствието и подпомага растежа им. Изграждането на мотивация в учебния процес не се изчерпва с усилията, които преподавателят полага в тази насока, а се доразгръща в идеята за необходимост от самомотивация на обучаваните, особено при по-възрастните. Золтан Дьорниеи заявява, че единственият фактор на значимо влияние върху усвояването на езика е самонасоченото учене и онези знания, до които сами сме стигнали по време на учебния процес (Дьорниеи 2001а, 131). Сред източниците на този тип мотивация той посочва т. нар. самообраз на идеален ползвател на езика (*Ideal L2 Self*)<sup>56</sup>, към който се стремим и искаме да бъдем в бъдеще, и самообраза на онзи ползвател на езика, който трябва да бъдем (*Ought-to L2 Self*), за да отговорим на очакванията на другите (напр. учителите, обществото, работодателите, събеседниците в дадена реална комуникативна ситуация) (Дьорниеи 2009, 10-15). Първия източник на самомотивация Дьорниеи свързва с традиционната интегративна, вътрешна мотивация<sup>57</sup> в езикоусвояване-

---

та на аналогична комуникативна ситуация, действа като мощен мотиватор в усвояването на целевото речево поведение (срв. Дьорниеи и Кубаньова 2013). Литературните произведения (и техните адаптации в другите изкуства – напр. кино, театър, музика) могат да представят подобни мотивиращи модели на речево поведение за подражание (Сабо 2016).

<sup>55</sup> Това е една от основните цели и на конструктивисткия кооперативен подход в ученето, който успешно се прилага в различни области на човешкото познание (<https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-cooperative-learning/>) – вж. също Каган и Каган (1994), Гилйиз (2007), Димитрова (2008) и др.

<sup>56</sup> Това е нашата собствена представа за това как бихме изглеждали, как бихме използвали езика, ако го владеехме перфектно.

<sup>57</sup> Изследвайки мотивацията в чуждоезиковото обучение от социално-психологическа гледна точка, Робърт Гарднър въвежда понятието „интегративна мотивация“, като я свързва с емоционалната социална потребност на индивида да

то (нак там, с. 27), а втория – с външните, инструментални мотиви при изучаването на езика. За да могат обаче тези два източника на мотивация да реализират своя потенциал, трябва да бъдат изпълнени следните условия: (1) човек трябва да разполага с ярък и детайлизиран самообраз на идеален ползвател на езика<sup>58</sup>; (2) да вярва в неговата правдоподобност; (3) собственият самообраз на идеален ползвател на езика трябва да е в хармония с очаквания от другите образ; (4) този самообраз трябва да бъде „зареден“ (*primed*)/активиран, (5) необходими са и процедурни стратегии, които човек да приложи в усвояването на езика, за да реализира този самообраз; и (6) за уравновесяващ ефект човек трябва да знае какъв потребител на езика не иска да бъде (*a feared self*) (Дъорниеу 2009, 18). Към източниците на самомотивация Золтан Дъорниеу (2009, 29) добавя и още един, който не е обаче директно свързан с обучавания и не подлежи на пряк контрол от него, както другите два, а именно учебния опит, образователното преживяване по време на изучаването на езика (*L2 Learning Experience*), което, за да има необходимия мотивиращ ефект, трябва да е положително заредено и да носи удоволствие и удовлетворение. Сред характеристиките на мотивиращата учебна среда Дъорниеу откроява свойството ѝ да акцентира върху практическата полза от изучаването на езика, предоставянето на възможности за общуване с реални носители на езика, интегрирането на знания за културата на носителите на езика, вкл. литературни произведения, филми, музика и др., приятната и стимулираща работна атмосфера, която подхранва самочувствието на

---

се интегрира в някаква обществена група – напр. когато човек се премести да живее в друга страна и трябва да научи езика, който се говори в нея, мотивацията му е свързана с желанието да се интегрира в тамошното общество. Тази самомотивация го кара както системно и задълбочено да се занимава с езика, така и да се стреми да го овладее добре, за да не се различава от естествените му носители (Гарднър 1985, 133-134).

<sup>58</sup> За да изградат такъв самообраз, хората трябва да разполагат с богато въображение и да им се предостави подходящ модел за подражание, който да отключи процеса на самомотивация (Дъорниеу 2009, 16-19).

обучавания и го кара да вярва, че може да се справи с предизвикателствата, престижът на изучавания език в обществото и подкрепата от страна на родителите и др. (Дъорниеѝ 2009, 26). Тази концепция на Дъорниеѝ за третия стълб на самомотивацията подчертава факта, че тя е въпрос на лична позитивна нагласа към учебния процес като цяло и ако искаме да постигнем успех, то трябва да се освободим от задръжките и прегразсъдъците и да мобилизираме както ума, така и сърцето си. В нея има и послание за преподавателите, които трябва да подкрепят обучаваните в саморегулираното им учене, като ги насърчават и им помагат да развият вътрешна мотивация.

Ема Ушиода (1996; 2012), която също изследва лостовете на мотивацията в чуждоезиковото обучение, подчертава необходимостта от приложението на различни дейности и техники за учене, които помагат на обучаваните да създадат положителна нагласа към учебния процес. Напр., ако обучаваните са разочаровани от ниските резултати, които са постигнали при изпълнението на определена задача, е важно те да оценят опита си конструктивно: да си направят равностметка, като осмислят обективно причините, довели го проблема, да планират начини за преодоляването му и да продължат напред (да не се отказват), като положат повече усилия при следващия опит. Някои от съветите, които Ема Ушиода дава на обучаваните, свързани със самомотивацията, включват: намиране на партньор в ученето, залагане на реалистични, изпълними цели и разбиране на големите цели и сложните задачи на по-малки стъпки, самонаграждаване за постигнатото и празнуване на успехите.

На афективните фактори в чуждоезиковото обучение е отделено специално внимание и в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001,161), като се изтъква, че от тях го голяма степен зависи успехът при усвояването на комуникативните компетентности и ефективната употреба на езиковите знания в рамките на речта. Сред тези фактори са самоуважението, самочувствието и увереността в собствените

знания и възможности (вкл. и такива личностни качества като инициативност, готовност за поемане на риск и за активно взаимодействие с останалите участници в комуникацията); ангажираността и мотивацията, вътрешната убеденост за ползата от владеенето на чуждия език; физическото и емоционалното състояние (напр. липса на умора и напрежение, на притеснение или страх)<sup>59</sup>; отношението към новия език и носителите на езика и тяхната култура (вкл. и любознателност, толерантност към различието, готовност за посредничество в ситуации на межкултурно неразбирателство) (пак там).

### 1.1.3. Сензорни и психомоторни аспекти на познанието

За необходимостта от синергия между интелектуалното и емоционалното начало в образователния процес, която да отключи скритите резерви на съзнанието, като активира сетивата, пледират и привържениците на съвременните психологични, невролингвистични и невродидактични теории за когнитивното развитие, включително и в процеса на езиково усвояване, както на роден, така и на чужд език (напр. Уитъркър и Уитъркър 1976; Кандел 1976; 1978; О'Конър и Сиймор 1993; Голман 1995; Магуайър 1996; Улман 2001; Бейкър и Ринволукри 2005; Ринволукри 2005; Дарн 2005; 2008; Грайн 2013; Мошлин 2014; 2018; Пейлинг 2017; Хобсън 2018; Бърш и Карекър 2018; Коева 2015; 2018; Бестуик и Мошлин 2024; и др.). Тези учени разглеждат процесите, които протичат по време на когнитивното развитие и ученето (вкл. и проблемите, с които хората се сблъскват), от гледна точка на невропсихологичните, невробиологичните и неврологичните науки (Ленеберг 1967; Кандел 1976; 1978; Брунер

---

<sup>59</sup> Описанието на този афективен фактор в Общоевропейската референтна езикова рамка от 2001 г. е директен отзвук (дори по отношение на използвания терминологичен апарат) на сугестопедичната теория на професор Георги Лозанов (2005), в която също се подчертава необходимостта от създаването на такава учебна среда и работна атмосфера, които да предразположат обучаваните да се отпуснат по време на учебния процес – но да останат в състояние на концентрация – и да се отърсят от негативните емоции и преживявания, като по този начин отблокират скритите си резерви за усвояване на новите знания.

1977; Пиръов 1985; Грайн 2013; Пиръова 2015; и др.). Те изследват човешкия ум, като се стремят да разкрият биологичната природа<sup>60</sup> на възприятията, паметта, мисленето, емоциите и съзнанието. Ерик Кандел и неговите колеги заявяват, че способността за учене и паметта са двете най-забележителни качества на човешкия ум, тъй като повечето знания и умения не са вродени, а придобити. Ученето е „биологичният процес, чрез който усвояваме новите знания за света“, а паметта е „процесът на запазване и реконструиране на тези знания след време“ (Кандел и екин 2014, 163).

„Мозъкът е комплексен биологичен орган с голям аналитичен капацитет, който конструира нашия сетивен опит, регулира мислите и емоциите ни и направлява действията ни. Мозъкът е отговорен не само за относително прости начини на поведение като напр. тичане или хранене, но и за комплексни действия, които се отнасят само до човека – мислене, говорене, творчески дейности. [...] Всяка умствена функция в мозъка – от най-простите рефлексии до най-креативните действия в езика, музиката и изобразителното изкуство, се провеждат в различни зони на мозъка от специализирани невронни връзки, базиращи се на електрохимични реакции и йонен транспорт“ (Кандел 2014, 12-13, цит. по Коева 2015).

Боряна Пиръова (2014), говорейки за сложния характер на емоциите от невробиологична гледна точка, също подчертава факта, че „в тях има когнитивен елемент“ и че взаимодействието между психическите процеси – паметта и емоциите – има анатомична основа, която е свързана „от една страна с близостта на амигдалата и хипокампа в лимбичната система и от друга страна със структури от челните дялове въввлечени,

---

<sup>60</sup> Фокусът им на внимание е върху физиологично-химичните промени в нервните пътища и синапсите по време на учене, говорене, емоционална възбуда и т.н., както и върху молекулярните механизми, регулиращи различните жизнени процеси и умствените функции (как възприемаме света, как учим, как си спомняме, как усещаме различни чувства, как постъпваме/действаме и т.н.).

както в емоционалните преживявания, така и в паметовите функции. В челните дялове са локализирани функции с енигматични особености като напр. моралното чувство, чувството за афективна привързаност, чувството за хумор, амбицията за постигане на определен успех и др.<sup>61</sup> Емоциите до голяма степен са „закомвени“ в лимбичната система (амигдала, хипоталамус и хипокампус) и се провокират и направляват от невротрансмитерите ацетилхолин, допамин, серотонин и норадреналин (Грайн 2013, 73).

Невродидактичните теории за когнитивното развитие и усвояването на езика също така подчертават важноста от прилагането на мултисензорен подход в преподаването и ученето за постигане на по-добри учебни резултати, защото то се осъществява най-качествено, когато умът е в състояние да събере информация от възможно най-много сетива и да изгради по-цялостна концепция на базата на тази информация (Уортмън 1988; Бейкър и Ринволукри 2005; Ринволукри 2005; Дарн 2005<sup>61</sup>; Грайн 2013; Бърш и Карекър 2018; Коева 2018; Генова 2022; Грайн и екин 2022; Донаги, Карастати и Пийчи 2023;<sup>62</sup> и др.). Знанията, които получаваме за света, се базират на сетивните ни възприятия, постъпващи едновременно през различните сензорни канали (визуални, слухови, кинестетични), като тази постъпваща информация се обработва и складира в различни дялове на мозъка и се свързва с

---

<sup>61</sup> Привържениците на т.нар. „невролингвистично програмиране“ (*Neuro Linguistic Programming*) в образованието също базират своите педагогически концепции на съвременните психологически и неврологични обяснения за работа на човешкия мозък и процесите на когнитивно развитие, като подчертават определящата им роля по отношение на индивидуалните различия между обучаваните, уникалните им профили на интелигентност и предпочитаните от тях стилове на учене (вж. напр. Ринволукри 2005; Бейкър и Ринволукри 2005; и др.). В немската педагогическа школа предпочитат да наричат този подход „невродидактика“ (*Neurodidaktik*) (вж. напр. Грайн 2013; Коева 2018; Грайн и екин 2022; и др.).

<sup>62</sup> Мултимодалният подход в чуждоезиковото обучение, който бе представен малко по-горе, също се основава на тази мултисензорност на човешките възприятия и многоканалния характер на комуникацията между хората (Донаги, Карастати и Пийчи 2023).

## I. Теоретични основи

---

четири основни типа памет<sup>63</sup> – визуална, слухова, четивна/ писмена и кинестетична, които кореспондират на съответните стилове на учене (вж. Томова 1999)<sup>64</sup>. Хората с визуална памет разбират по-лесно и запомнят най-ефективно учебния материал представен чрез визуални стимули като илюстрации, изображения, графики, фигури, мисловни карти, картини и др. Предпочитано развлечение за тях е изкуството – кино, театър, телевизия (Томова 1999, 175). За да се задейства слуховата памет и да се отговори на потребностите на обучаваните с такъв стил на учене, в учебните дейности е добре да се интегрират лекции, презентации и дискусии, аудио-записи (вкл. и аудиокниги) и подкасти от радиопредавания, филми, музика, песни и др. (нак там, с. 175). Дори фоновата

---

<sup>63</sup> Тези видове памет се определят като ключови по отношение на интелектуалния растеж, тъй като са свързани неразривно с езика, който е най-важният инструмент за когнитивното развитие на човека (Брунер 1977а). Разбира се, съществуват и други видове памет от гледна точка на рецепторите (човешките органи) за възприемане на информацията и механизмите за формиране на съответното знание – напр. Трифонов (2002, 85) говори за зрителна, слухова, двигателна, осезателна, вкусова и обонятелна памет, а някои съвременни неврологични изследвания подчертават ролята и на другите видове памет поради корелацията им с емоционалната памет. Така напр., тъй като обонятелната луковича е част от лимбичната система на мозъка – област, тясно свързана с паметта и емоциите – миризмата (обонятелните сигнали от обкръжаващата среда) води до създаването на трайни следи в паметта, като прави спомените ни да изглеждат по-реални и по-хубави, а повторната среща с тази миризма може да извлече поток от спомени и да предизвика мощни реакции почти мигновено именно поради този емоционален заряд (Херц 2016).

<sup>64</sup> Моделът VARK (името е акроним от първите букви на английски език на четирите канала, през които постъпва информацията в учебния процес – *visual, auditory, reading/writing, kinaesthetic* – вж. <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/>) е един от най-популярните теоретични конструкти за стиловете на учене, които съответстват на тези четири вида памет поради своята опростеност и доказана валидност (Харриана и екип 2019, 342), както и поради наличието на лесен за боравене инструментариум, чрез който обучаваните (с помощта на своите преподаватели) могат да определят своя стил на учене и да се възползват от това метапознание в учебния процес (Генова 2022, 300). Моделът VARK има много допирни точки с четири-измерния модел на стиловете на учене на Ричард Фелдър и Линда Силвърмън (1988), в който всяко едно от четирите измерения е дефинирано от две крайности в предпочитанията за учене (сетивно?интуитивно; визуално?вербално; активно?рефлексивно; последователно (стъпка по стъпка)?цялостно (холистично)), а индивидуалният стил на учене е многопластов конструкт, който се определя от личните предпочитания на човека, които са разположени по продължението на тези четири отправни оси.

музика активира този сензорен канал и подобрява усвояването на вербалната информация – според професор Георги Лозанов (1978) музиката, и в частност класическата барокова музика, допринася за успеха на сугестопедичния урок, тъй като със своя ритъм и хармония тя помага на обучаваните да се отпуснат, но и да се концентрират и да възприемат по-пълноценно постъпващия поток от информация. Чарлз Гуджър (2025) също подчертава ролята на музиката, и по-специално на детските песни съпроводени с движения, които според него не само носят естетическа наслада и активизират емоционалната интелигентност на обучаваните, но и способстват за по-лесното усвояване на езиковите знания във вербалния и звуков контекст на песента и по-трайното им запаметяване като функционални смислово-завършени вербални отрязъци (*meaningful language chunks*)<sup>65</sup>. Обучаваните, които имат четивен/писмен стил на учене, предпочитат да се запознаят с новия материал като го прочетат, а запаметяването му се подпомага от воденето на бележки, записването на информацията на ръка и т.н. Не на последно място, хората с предпочитания към практическите примери и действията (т.е. с доминантна кинестетична памет) най-лесно се обучават, когато практическите упражнения, движението, ролевите игри и учебните симулации имат водещо начало в образователния процес (Томова 1999, 175). Важно е да се подчертае, че този вид памет има важна роля в онтогенетичното развитие на хората, предвид факта, че децата, преди да са овладели езика (основният инструмент при натрупването на останалите знания), общуват с околните невербално и запаметяват понятията (думите) чрез

---

<sup>65</sup> Чарлз Гуджър (2025) признава, че базира своя подход за дълготрайно усвояване на езика чрез музика и движение (*Permanent Memory Acquisition*) на методическата концепция на американския психолог Джеймз Ашър (1968), създател на метода на цялостната физическа реакция (*Total Physical Response*), който също акцентира върху кинестетичната интелигентност на обучаваните и подкрепящата ѝ роля при овладяването на езика.

действията и другите сензорни стимули, с които ги свързват. На базата на тази концепция американският психолог Джеймс Ашър (1968) предлага метода на цялостната физическа реакция (*Total Physical Response*), който също се базира на хипотезата, че чуждоезиковото усвояване протича по начин, аналогичен на усвояването на майчиния език, и действията и кинестетичният опит имат важна роля за натрупването на комуникативни компетентности в началните етапи от овладяването на езика-цел (срв. Гуджър 2025).

Факт е обаче, че в масовото образование се е наложил единен подход към преподаването, който поставя образователните потребности на учениците под общ знаменател, без да отчита личния им стил на учене и без да им представя възможност за оползотворяване на индивидуалния когнитивен потенциал. Въпреки това множество емпирични изследвания върху стиловете на учене<sup>66</sup> показват, че обучаваните имат различни и специфични образователни профили и повишаването на осведомеността на преподавателите за различните стилове на учене, и отразяването им в педагогическия дизайн на учебните дейности, адаптирайки своя стил на преподаване към конкретните потребности на своите ученици, може да увеличи интереса, мотивацията и отговорността към учебния процес на учениците, както и да подобри работната атмосфера в класната стая. Такъв „екологичен“ педагогически подход е в унисон със съвременната социално-конструктивистка концепция за образованието като сложна динамична екосистема, чиито елементи са взаимосвързани и зависими

---

<sup>66</sup> Вж. също модела на Дейвид Колб (1984) за различните стилове на учене (*акомодативен* [комбинация от активно експериментиране и преживяване/конкретен опит], *дивергентен* [комбинация от конкретен опити наблюдение и размисъл/рефлексия], *асимилативен* [комбинация от рефлексия и абстрактно мислене/концептуализация] и *конвергентен* [комбинация от концептуализация и активно експериментиране]), който е базиран на педагогическата теория на Джон Дюи (1916) за учене чрез опит и неговия модел за четирите фази на учебния цикъл (конкретен опит, рефлексивно наблюдение, абстрактна концептуализация и активно експериментиране). За приложението на тези педагогически модели в контекста на чуждоезиковото обучение вж. Димитрова-Гюзелева (2022).

едни от други, а развитието на системата – качествена и промяна – се постига благодарение на взаимодействието и приноса на всяко отделно звено от нея, оползотворявайки наличните възможности и потенциала на образователната среда като цяло (ван Лиер 2004; 2010; Крамш 2008; Ларсън-Фриймън и Камерън 2008, 212).

Във връзка с прилагането на мултисензорния подход в образователния процес професор Наоми Бейрън (2021а, б) прави интересна констатация, също базирана на множество емпирични изследвания, и заявява, че независимо от предпочитания стил на учене и доминантен вид памет, съвременните ученици (без значение на възрастта) показват много по-добри учебни резултати (разбират по-добре информацията и запаметяват по-трайно новите знания), ако учебното съдържание е било поднесено на хартиен носител, не на дигитален такъв или онлайн<sup>67</sup>. Тя обяснява този факт с влиянието на редица фактори от неврологично естество, като подчертава, че онлайн обучението се свързва с намалени нива на концентрация от страна на обучаваните, които са предразположени да се забавляват, когато са онлайн (това по-повърхностно отношение към учебния материал се пренася от използването на дигиталните устройства в живота извън класната стая, напр. когато сърфират в социалните мрежи) и лесно се разсейват със странични дейности, като правят няколко неща едновременно (*multitasking*) (срв. Кършън 2017). Анализирайки предимствата и недостатъците на използването на аудио- и видео- учебни материали вместо такива на хартиен носител, професор Наоми Бейрън (2021а) дава ценни съвети на преподавателите как да интегрират модерните технологии в образователния процес

---

<sup>67</sup> Не всички изследователи обаче се обединяват около това разграничаване. Напротив, особено когато съвременните млади хора четат или гледат нещо за удоволствие на електронен носител, или в онлайн среда, те подсъзнателно обогатяват своите езикови знания поради факта, че биват многократно изложени на автентични модели на езикова употреба в контекст и са емоционално ангажирани със съдържанието му (вж. Годуин-Джоунс 2018).

като награждат над качествата и оползотворяят потенциала на учебните материали на хартиен носител, подчертавайки ролята на преподавателя за ангажиране на вниманието на обучаваните чрез поставянето на подходящи задачи по време на слушането/гледането, както и организиране на дейности за рефлексия, дискусия и анализ, след като учебния материал е бил представен по алтернативен начин.

Редица съвременни учени и педагози също дават ценни съвети за това как да бъде постигнато „съобразено с мозъчната дейност обучение“ (Грайн 2013), което да доведе до повишаване на качеството на учебните резултати и по-висока ангажираност на обучаваните в учебния процес (Ринволукри 2005; Бейкър и Ринволукри 2005; Дарн 2005; Грайн 2013; Мошлин 2014; 2018; Коева 2015; 2018; Пейлинг 2017; Грайн и екин 2022; Бестуик и Мошлин 2024; и др.). При представянето на приложението на невродидактиката в контекста на чуждоезиковото обучение професор Марион Грайн (2013, 68-79) обръща внимание на следните фактори на влияние, обяснението за които може да бъде отрито в начина, по който работи човешкият мозък:

- „Закомтвяне“ на новите знания към наличните такива (от неврولوجична гледна точка „закомтвянето“ към наличните невронни популации е по-бързо и по-ефективно, отколкото изграждането на нови популации), което може да бъде постигнато напр. чрез преговор и активиране на старите знания преди въвеждането на новите (за да опише този подход, Марион Грайн използва метафората за опаковане на новото в стара хартия), чрез стимулирането на асоциацията на новите знания с нещо познато или чрез представяне първо на „скелета“ (основната информация), а след това допълване на детайлите;
- Привличане/насочване на вниманието (колкото повече внимание отделя мозъкът на даден стимул, толкова по-трайни са новосформираните невронни връзки), като професор Грайн твърди, че и при интересна за

обучавания тема, вниманието намалява след около десетина минути, а след около двадесет минути мозъкът напълно „изключва“, затова учителите трябва не само да събуждат любопитството на обучаваните в самото начало на дейността, но и да поддържат вниманието им, като напр. припомнят целите на дейността (Марион Грайн смята, че прозрачността на целите в обучението води до по-висока концентрация и съзнателен стремеж те да бъдат постигнати) или направят връзка с реалността (прагматичната ориентираност на новите знания и умения също засилва целенасоченото внимание на обучаваните), или пък повторят новата информация под различна форма и провокират отново интереса на обучаваните (напр. като сменят темпото или формата на дейността, включат игрови елементи и др.);

- Използване на разнообразни учебни методи и подходи за постигане на многосензорност в обучението (мозъкът на всеки човек има своя уникален профил и се активира от различни комбинации от невротрансмитери), така че да се отговори на индивидуалните различия в класа и предпочитания стил на учене на отделните обучавани;
- Включване на учебни дейности, които предполагат двигателно-моторна активност и движение (при физическите дейности на организма се отделят „невротрансмитерите серотонин, допамин и умерена доза норадреналин“, като така го мозъка достига повече кръв и кислород, което подобрява връзките между невроните – вж. Коева 2015), които повишават вниманието и способността за възприемане на информацията; такива дейности са драматизацията, ролевите игри, работа по крафт-проекти при по-малките ученици и др.;
- Използване на много входни канали и различни медии (информационни и комуникационни технологии, мултимедия, видео- и аудио-материали и др.) за представяне на

новите знания, което отново допринася за активирането на повече сетива и задействането на различните канали за възприемане на информацията, което на свой ред води до по-добро разбиране и изграждане на по-пълна картина на новите знания. Марион Грайн твърди също, че смяната на медиите или формите на взаимодействие между обучаваните на около двадесетина минути стимулира вниманието и концентрацията и подпомага заучаването;

- Съобразяване с емоционалните фактори в образователния процес – емоциите са „закомвени в лимбичната система (амигдала, хипоталамус и хипокампус) и се продуцират и направляват от невротрансмитерите ацетилхолин, допамин, серотонин и норадреналин“ (Коева 2015), благодарение на което те са способни да повлияят на качеството на възприятието и съхраняването на информацията в мозъка, както и да засилят или намалят мотивацията в учебния процес (по-високата мотивация на свой ред води до по-добри учебни постижения). Положителните емоции (или „радост от ученето“, както Марион Грайн обобщено ги нарича) може напр. да продуцират включването на игрови дейности в учебния процес или успешното постигане на учебните цели и доброто представяне, които повишават самочувствието на обучаваните;
- Предоставяне на навременна обратна връзка и възнаграждение (положителна обратна връзка) на обучаваните по изпълнението на дейността<sup>68</sup>, защото обратната връзка подобрява възможностите на мозъка за съхраняване на информацията (при нея „се активират префронталният дял на кората на главния мозък,

---

<sup>68</sup> За значението на конструктивната обратна връзка, която да подпомогне съзнателните усилия на обучаваните за подобряване на представянето им, вж. също Хати (2008; 2012).

амигдалата и хипокампуса, а при възнаграждение (положителна обратна връзка) се отделя допамин“ – вж. Коева 2015). При изпълнението на дадено действие мозъкът „проследява“ каква ще е ответната реакция или ефектът от него (дали е възможно възнаграждение) – ако положително подкрепление изобщо липсва в учебния процес, то това може да доведе до подсъзнателно потискане на процесите на учене;

- Осигуряване на преговор на новата информация – според Марион Грайн, дори и мотивацията на обучавания да е много силна, при еднократното представяне на новите знания мозъкът може да съхрани само част от информацията, и затова, за да се създадат по-здрави и трайни невронни мрежи, новите знания трябва да се преговорят след определен интервал от време, като обикновено първоначалният преговор е необходим след 3–4 седмици, а окончателното затвърждаване е добре да се направи след около три месеца;
- Отчитане на ролята на майчиния език при чуждоезиковото обучение – Марион Грайн твърди, че при добро владение на чуждия език (както и при билингвите), преработката на постъпващата информация протича паралелно на майчиния и на чуждия език, докато в началните етапи от чуждоезиковото усвояване (особено при възрастни обучавани) кодирането и декодирането от и на чуждия език се осъществява последователно. Затова, за да се избегне интерференцията от майчиния език и стресът, да се ускори преработката на информацията и да се съхрани по-бързо и лесно новото знание, би следвало преподавателите да стимулират сравнението на новия език с майчиния, като експлицитно коментират приликите и разликите помежду им (т.е. майчиният език има ролята на посредник при натрупването на метаезиковото познание и общоезиковото съзнание – срв. Папакалодукас 2016);

- Подчертаване на значението на почивката и съня за по-ефективно обработване на информацията и по-успешно съхранение на новите знания – за да може пълноценно да обработи новите знания, мозъкът се нужда от почивка и сън. Интересен факт е, че дори по време на сън мозъкът е изключително активен, като невроните често се активизират по-силно отколкото по време на бодрстването; това е така, защото по време на съня организмът възстановява физическите и физиологичните си функции, сменя се психичното и емоционалното напрежение и новопостъпилата през деня информация се обработва по-лесно<sup>69</sup> (Грайн 2013, 68-79).

Подобни съвети за повишаване на качеството на учебните резултати, съобразявайки се с начина, по който работи човешкият мозък, откриваме и у привържениците на образователния подход, наречен невро-лингвистично програмиране (*Neuro-Linguistic Programming, NLP*<sup>70</sup>), който е предложен от американските психолози Ричард Бандлър и Джон Грайндър в края на 70-те години на миналия век като метод за личностно развитие, подобряване на комуникативните умения и психотерапия (вж. Дарн 2005). В теоретичната основа на подхода е хипотетичната връзка<sup>71</sup> между неврологичните процеси, езика и пове-

<sup>69</sup> Подобно разбиране за значението на почивката и съня споделя и съзателят на сугестопедията професор Георги Лозанов (1978): според него тогава научаването се извършва несъзнателно, мозъкът има необходимия капацитет да обработи новопостъпилата информация пълноценно и новите знания се прехвърлят от краткосрочната в дългосрочната памет. Неговите експериментални изследвания показват увеличена фаза на бързия сън след сугестопедичен урок (т.е. активна мозъчна дейност по време на съня след като мозъкът е бил стимулиран активно през деня по различни начини в рамките на активните и пасивните концертни сеанси), а много от изследваните лица споделят, че чуват настъп части от новия текст, сякаш го помнят наузуст. Подобна е ролята и на т. нар. креативен сеанс по време на сугестопедичния урок, свързан с процесите на десугестия, при който обучаваните си почиват за кратко: те се отпускат и дишат спокойно, или пък са подканвани да се занимават с някаква по-творческа дейност – напр. да рисуват или да конструират нещо, да решават пъзели и други подобни.

<sup>70</sup> За отзвук за този подход в България вж. следния сайт: <https://nlpbulgaria.bg/nlp/>.

<sup>71</sup> Не всички обаче признават научната стойност на подхода, като мнозина го окачествяват като „псевдонаука“ поради липсата на емпирични изследвания, които да валидизират теоретичните схващания.

генческите модели, усвоени в рамките на житейския опит. В своите по-прагматично ориентирани трактати създателите на метода изследват как различните аспекти на комуникацията (вербална и невербална<sup>72</sup>) влияят на човешкия мозък (на възприятията, на базата на които се изгражда картината на заобикалящия ни свят и обкръжението ни) и предлагат различни поведенчески принципи и похвати, които да позволят на хората съзнателно да контролират и направляват своите неврологични процеси, да усъвършенстват своето житейско поведение и умения за общуване в различни сфери от личния и професионалния живот. Привържениците на невро-лингвистичното програмиране смятат също, че индивидуалното познание (т.е. как ще интерпретираме онова, което виждаме, чуваме или усещаме) и житейското поведение се диктуват от личните ни „филтри“, които се проявяват в нашите вярвания, ценности и спомени. С дргуи думи, решенията, които вземаме и моделите на поведение, които възприемаме, се базират на спомените ни от предходния житейски опит и убежденията ни относно това какво е правилно/добро и какво е неправилно/лошо, кое е полезно и кое е ненужно знание (вж. Дарн 2005).

Невро-лингвистичното програмиране намира отражение и в педагогическите теории на някои учени, занимаващи се с проблемите на чуждоезиковото обучение (напр. Ринволукри 2005; Бейкър и Ринволукри 2005 и др.). Сред дейностите, в които се усеща влиянието на този образователен метод, са ролеви игри, симулациите и драматизациите, при които се обръща внимание на хармонията между вербалната и невербалната комуникация, или практически-ориентирани дейности, които могат да повлияят на настройките на индивидуалните

---

<sup>72</sup> В първоначалните си разработки Бандлър и Грайндър подчертават ролята на невербалната комуникация за успеха на общуването: напр. визуалният контакт подпомага идентифицирането на емоционалното състояние на събеседника, както и „разчитането“ на мислите му по езика на тялото му, ритъма на дишане и движенията му. Естествената реч се характеризира със съответствие (*congruence*) между вербалното и невербалното послание (по Дарн 2005).

филтри и да повишат мотивацията на обучаваните в усвояването на новите знания, както и творческите и артистичните дейности, които създават преградополагаща атмосфера в класната стая, дават простор за изява на силните страни на обучаваните и стимулират самочувствието им и подхранват увереността им в собствените сили (Дарн 2005). Най-силен обаче ефект от прилагането на невро-лингвистичното програмиране може да бъде постигнат при изграждането на пълноценна взаимовръзка между обучаваните и преподавателя, която да улесни и благоприятства учебния процес (нак там). Сред препоръчаните техники и принципи, които подпомагат подобряването на работната атмосфера по време на часа, може да бъдат открити следните:

- Установяване на отношения на разбирателство (*rappor*t) – усещането за доверие и съпричастност с другите подпомага общуването между тях. Учебни дейности, които допринасят за изграждането на подобни взаимоотношения между обучаваните и учителя, са такива, които дават шанс на обучаваните да се опознаят по-добре, да проявят интерес към мнението на другия (като го изслушат внимателно, за да разберат чувствата и мотивацията му) и проявят емпатия и съчувствие, както и дейности, които позволяват на учителя да научи повече за своите ученици като личности с индивидуален когнитивен профил и заедно с тях да подбере най-подходящия път към усвояването на новите знания и умения;
- Отразяване на невербалните сигнали на събеседника (*mirroring*) – езикът на тялото на нашия събеседник в процеса на общуване не само определя начина, по който ще интерпретираме думите му (вербалното му послание), но оказва и силно влияние върху нашите собствени мисли, емоции и действия в отговор на чутото. Невербалните сигнали (като напр. изразът на лицето, жестовете, тонът на гласа и дори ритъмът на дишане), които

съпътстват гумите на другите хора, ни помагат да определим настроението и емоционалното им състояние, а за да постигнем разбирателство по време на общуването и да изразим съпричастност, е добре да се съобразим с тях и да адаптираме нашето собствено поведение към тях, т.е. чрез подражание на невербалните сигнали на събеседника (напр. позата, движенията, жестовете) може подсъзнателно да изразим нашата съпричастност към чутото. Това умение може да бъде изградено чрез подходящи ролеви игри, при които обучаваните се приучват да следят внимателно и да отразяват невербалните сигнали на своя събеседник;

- Промяна на перспективата/гледната точка (*perceptual positioning*) – тази техника допълва описаната по-горе (за отразяване на невербалните сигнали на събеседника), но се фокусира върху вербалната част от общуването, като целта е отново да разберем по-добре мнението, чувствата и мотивацията за действията на другия, като се поставим на тяхно място и съпреживеем ситуацията/разгледаме проблема от неговата гледна точка. Тази промяна на перспективата ще ни помогне да видим нещата от различен ъгъл, да проявим съпричастност и да открием нови възможности за решаване на проблема/излизане от ситуацията. Учебните дейности, които могат да развият и усъвършенстват тези умения, обикновено предполагат разказване на случки от различни гледни точки (напр. преразказване на история от името на някой от героите в нея) или решаване на казуси и ролеви игри, в които се опитваме да намерим изход от конфликтна ситуация чрез преговаряне, като влизаме в ролята на участниците в спора, или пък поемаме функциите на медиатори, които търсят път към постигане на разбирателство между двете страни в конфликта, проявайки разбиране към гледните точки и на двете

- страни и търсейки пресечната им точка, на базата на която да се стигне до взаимно приемливо споразумение;
- Развиване на усет за избиране на подходящ момент за включване в разговор ( *pacing* ) и умения за представяне и аргументиране на личната гледна точка ( *leading* )<sup>73</sup> – тази техника от репертоара на невро-лингвистичното програмиране е свързана с гореизброените и също е насочена към подпомагане на общуването и изграждането на взаимоотношения на разбирателство, взаимно уважение и зачитане на мнението на другите участници в комуникацията. Ролевите игри и учебните симулации на екипни дейности, които изискват всеки да изложи своята гледна точка и след това да се намери общо решение на поставената задача (напр. планиране на някаква дейност или мероприятие, изготвяне на съвместен проект, дебат за решаване на проблем и др.) са подходящи за развиване на тези умения в класната стая;
  - Създаване на положителни нагласи и закомвянето им ( *anchoring* ) – положителни нагласи към процеса на учене и мотивация за самоусъвършенстване се създават най-успешно когато човек успее да постигне поставените цели. Привържениците на невро-лингвистичното програмиране препоръчват човек да си представи как постига преследваната цел и да визуализира резултата от своето действие/успеха си, като тези ментални образи и сцени, свързани с желаните цели, пораждават приятни сензорни възприятия (особено ако се обвържат и закомвят в съзнанието чрез подходящи метафори и/или физически символи/жестове, движения) и отключват положителни емоции като щастие и увереност в собствените

---

<sup>73</sup> Според създателите на невро-лингвистичното програмиране добрата реторика (организацията на вербалното послание) също има силата да убеждава – добрите оратори знаят как да установят контакт със своята аудитория и да привлекат вниманието ѝ, да повлияят на мислите на хората и да ги подтикнат към действие.

възможности, които на свой ред подхранват самовнушението и самоубеждението, че човек може успешно да се справи с поставената задача. По време на учебния процес преподавателите следва не само да порицават и критикуват обучаваните (колкото и добронамерена и конструктивна да е критиката, тя често води до фрустрация и демотивиране), а положително да подкрепят и поощряват постигнатия от тях прогрес в развитието и да им дават шанс сами да коригират грешките си, както и така да разнообразяват учебните дейности и методи, така че да отговорят на индивидуалните различия и на предпочитания стил на учене на отделните обучавани;

- Осигуряване на плавност в учебния процес (*maintaining flow*) – според създателите на невро-лингвистичното програмиране успешният учебен процес протича гладко, без сътресения и притеснения, с ясна връзка и баланс между отделните части, което позволява на обучаваните да се отпуснат и да се концентрират върху овладяването на новите знания и умения. Когато такава работна атмосфера е налице, обучаваните не усещат как минава времето и подсъзнателно деблокират когнитивния си потенциал. По време на учебния процес това може да бъде постигнато чрез разнообразяване на вида и темпото на учебните дейности, като по-теоретично ориентирани дейности за въвеждане на нови знания се следват от по-практически насочени дейности, в рамките на които да се упражни и затвърди новия материал, както и да се персонализира, за да могат обучаваните да го приложат извън пределите на класната стая в реалните житейски ситуации. По-когнитивно натоварените дейности се редуват с по-леки и занимателни такива, които включват игрови елементи, позволяват сътрудничество между обучаваните и стимулират креативността и творческите им умения, или пък позволяват на обучаваните да дадат простор на

въображението си (да намерят нестандартни решения на проблемите) и да активират всички сетива в процеса на учене (визуалните, звуковите и кинестетични образи допълват картината на новото знание);

- Подражание на добрите практики и поведението на ролевия модел (*modelling good practice*) – тази техника се основава на схващането, че хората най-лесно възприемат образцови модели на поведение, когато ги наблюдават у хората, които възприемат за свои идеали за подражание, или на практика се убеждават в ефикасността на даденото поведение за постигане на желания резултат. В рамките на класната стая подобна мотивация се постига чрез групово изпълнение на различните дейности, при което обучаваните се учат един от друг (така например могат да усвоят полезни умения и стратегии за учене или да придобият самочувствие да се справят сами с поставените им задачи) (по Дарн 2005).

Горе представеното съвременно разбиране за ползата от мултисензорното учене има много допирни точки и с теорията на американския психолог Джеръм Брунер (1977а) за индивидуалния познавателен растеж, според която познанието се постига благодарение на три основни начина на запаметяване и структуриране на входящата информация, които той нарича „режими на репрезентация“ (*modes of representation*) и които донякъде съответстват на „главните стъпки на развитието на ума“ при онтогенетичното развитие, така както те са представени в теорията на Жан Пиаже за когнитивното узряване на децата на база на познавателния опит<sup>74</sup> (срв. Шопов 2018б; Маклеод 2024):

---

<sup>74</sup> Подобно на Жан Пиаже (1952), Брунър (1960, 1977а) вярва, че децата имат вроден капацитет за учене и са любознателни по природа, като техните когнитивни структури се развиват и усъвършенстват с времето, а самите те са активни участници в процесите на конструиране на знанието. За разлика обаче от Пиаже, Брунър смята, че дори едно дете, независимо от своята възраст, водено от своята познавателна интуиция и подкрепено от социалното си обкръжение (родители, учители), може да усвои всяка една материя (дори и по-абстрактните

- Действена репрезентация [*enactive representation*], базирана на действията – този познавателен режим е аналогичен на сензорно-моторния стадий от теорията за интелектуалното развитие на Пиаже и при него познанието е базирано на директния физически контакт със заобикалящата среда, като обучаваните съхраняват опита си чрез моторните реакции на организма на стимулите от средата. Този „естествен поток на индивидуалния познавателен растеж“ (срв. Шопов 2018б) подчертава значението на опита и действията в процеса на учене;
- Иконическа репрезентация [*iconic representation*], базирана на образите – този познавателен режим кореспондира гонякъде на предоперационния етап в когнитивната теория на Пиаже, като постъпващата информация се анализира и съхранява визуално под формата на умствени образи (*mental images*);
- Символическа репрезентация [*symbolic representation*], базирана на думите, езика – този познавателен режим се свързва с операционния етап от теорията на Пиаже, като тук знанието (абстрактните идеи и сложните понятия) се съхранява под формата на символи или знаци (каквито са напр. думите или числата), като езикът е средство за натрупване на тези знания<sup>75</sup>.

---

понятия), стига тя да е подходящо структурирана и поднесена последователно, започвайки с действена репрезентация (действия), минавайки през иконическа репрезентация (образи) и завършвайки със символическа репрезентация (вербална, езикова) (Брунер 1960, 33). В процеса на формалното образование тези знания могат да се разширят и доразвият, спираловидно надграждайки на предходния опит и познавателни схеми (*schemata*) (вж. Маклеод 2024).

<sup>75</sup> Теорията на Джеръм Брунер (1977а) за трите режима на познавателния растеж има много допирни точки с концепцията на британския социолингвист Майкъл Халидей (1975) за това как детето усвоява езика като своего рода функционално-семантичен културен код за общуване, който ни позволява не само да опознаем света около нас и да разширим своите когнитивни хоризонти, но и да се интегрираме пълноценно в обществото (вж. също Халидей 1978). Според него детето може да общува с хората от непосредственото си обкръжение още преди да е усвоило езика като лингвистична система – то може да изрази своите чувства и/или потребности чрез мимика на лицето, жест или звук (напр. плач), очаквайки отговорна реакция от страна на родителя. Т.е. езикът е инструмент (условен, културно-обу-

Според Брунер (1977а) трите режима на познавателния растеж действат синхронно като единен когнитивен процес на разширяване и задълбочаване на знанията и уменията на база на новопостъпващата информация, водещ до награждане на интелектуалния капацитет и компетентностите на индивида. Качеството на обучението може да бъде значително подобро, ако в учебните дейности се интегрират елементи и режими, които да запазват естествените потоци на познавателния растеж и учебната среда се обогати така, че ефективно да ангажира вниманието на обучаваните и да отговаря по-пълноценно на техните когнитивни потребности. Напр. чрез използването на практически дейности, експерименти и учебни симулации се подхранва действителната репрезентация на новите знания; визуализацията, илюстрациите и мултимедийните презентации подпомагат иконическия познавателен режим, а дебатите и дискусиите, откривателските дейности<sup>76</sup>, в които обучаваните сами стигат до познанието и го

словен код) за изразяване на значение/смисъл и постигане на комуникативните ни намерения. С други думи, децата усвояват езика, за да си служат с него и да постигат своите цели, когато изпълняват различни действия (Халидей ги нарича езикови функции, които подпомагат индивидуалния растеж на детето – *developmental language functions*): напр. да задоволят своите нужди (инструментална функция на езика), да отправят молба или откликнат адекватно на нечия команда/инструкция (регулаторна функция), да изградят взаимовръзка с околните (интерактивна функция), да изразят своето мнение и чувства или да се представят (персонална функция), да поискат разяснение за нещо или да покажат разбиране (откривателска функция), да предадат някаква информация или да разкажат за случка/преживяване (репрезентативна функция), да разберат или разкажат приказка, да опишат своите мечти или въображаеми приключения (творческа функция, свързана с въображението). Езикът, с който децата си служат първоначално, е елементарен (често това са откъслечни думи/фрази, прости изречения) и понякога граматически неточен, но в процес на употреба те го усъвършенстват и обогатяват до степен, която да наподобява езика на възрастните.

<sup>76</sup> Брунер (1961) предлага концепцията за „откривателското учене“ (*discovery learning*) като част от своя конструктивистки подход към познанието, който акцентира върху активната роля на обучавания при конструирането на знанието и при който основната цел на образователния процес не трябва да е свързана с опосредстваното от учителите натрупване на знания, а с подпомагане на когнитивните способности на обучаваните и развиване на учебни стратегии (*learning how to learn*) (напр. критичното мислене, умението за решаване на задачи, мисловните процеси за анализ и синтез, способността за рефлексия върху учебния опит и точно и ясно вербално изразяване на мислите и т.н.), които те самостоятелно да пренесат в различни учебни ситуации дори извън пределите на класната стая.

вербализират (т.е. изразяват го с думи), наред с рефлексията и осмислянето на придобитите знания допринасят за активирането на потенциала на символическа репрезентация.

Впрочем Джеръм Брунер (1977б; 1989) също обръща внимание на необходимостта от активна намеса на преподавателите в образователния процес, която да подпомогне естествения процес на учене чрез предоставяне на необходимите опори за това (*cognitive scaffolding*)<sup>77</sup>. Заедно със своите колеги Дейвид Ууд и Гейл Рос, Брунер наблюдава как родителите подкрепят своите деца в усвояването на знанията за света и житейските умения и стига до извода, че учителите следва да правят същото, за да повишат ефективността на учебния процес в класната стая, а именно (1) да поднесат задачата по интригуващ начин и да се убедят, че учениците разбират какво се очаква от тях; (2) да им окажат подкрепа при извършването на поставената задача, като им дават ясни и точни инструкции, ограничаващи свободата на действие и произволната интерпретация (за да избегнат ученето на принципа на опита и грешката), както и като им напомнят за крайната цел; (3) да опростят задачата, като я разделят на по-малки и изпълними

---

Така Джеръм Брунер се смята за основоположник и на идеята за автономното учене и обучавания, който е готов/подготвен за него (вж. Маклеог 2024).

<sup>77</sup> Подобно на Лев Виготски (1978), Брунер (1977б; 1989) подчертава ролята на социалната среда и непосредственото обкръжение от по-компетентни хора в процеса на когнитивно развитие на индивида. Неговата теория за когнитивно-учебното скеле (*Scaffolding Theory*) се доближава до социокултурната концепция на Виготски за зоната на проксимално/най-близко развитие (*zone of proximal development*) в познавателното израстване на индивида, при което стимулиращата учебна среда (подкрепата от страна на родителите и учителите) следва да подпомага постепенното изграждане на когнитивните способности на обучавания. По отношение на езиковото развитие, Брунер се придържа към теорията на Ноам Чомски за когнитивната предразположеност на хората за усвояване на език, но е на мнение, че тя се активира чрез интеракция (взаимодействие) с останалите хора и културното въздействие на средата и акцентира върху ключовата роля на социалната активност на детето (употребата на езика като средство за комуникация с околните), и подкрепата на най-близкото му обкръжение (обикновено родителите), която той нарича „спомогателна система на подкрепа при усвояването на езика“ (*Language Acquisition Support System*): в диалога с родителите детето се учи да имитира езиковите и комуникационните модели, а родителите поощряват и затвърждават правилните.

стъпки, което води до загържане на интереса и повишаване на концентрацията на обучаваните, тъй като те не се чувстват претоварени с непосилни за тях задачи; (4) да им съдействат да намерят начин за изпълнение на поставената задача, като им предоставят модел за подражание, частично решение или конструктивна обратна връзка, и (5) да контролират нивото на напрежение на обучаваните при изпълнение на поставената задача, като не допускат фрустриране и отказване (Ууг, Брунер и Рос 1976). Те също изтъкват, че добрата подкрепа зависи от индивидуалните потребности на всеки един обучаван и е адаптирана към специфичните му нужди, както и че опората (когнитивното скеле) следва да се регулира спрямо нарастващите компетенции на обучавания, докато той придобие необходимата автономност и сам започне да направлява своето откривателско учене (*discovery learning*) (срв. Маклеод 2024). С други думи, „учебното скеле“ поэтапно се премахва с нарастване на независимостта и саморегулираното учене на обучавания.

Интересен поглед към човешкия интелект и неговото развитие от невробиологична гледна точка откриваме и в теорията за множествената интелигентност на американския психолог и специалист по когнитивно развитие и педагогика от Харвардския университет Хауърд Гарднър (1983; 2004), според когото човешкият интелект е многопластов конструкт, в чиято структура са втъкани не само когнитивната, но и емоционалната и социалната интелигентност, и който е динамичен по своя характер и подлежи на развитие както в процеса на индивидуално съзряване<sup>78</sup>, така чрез целенасочено учене

---

<sup>78</sup> По време на детството мозъкът расте и се развива бързо, като увеличава значително синапсите и връзките между различните мозъчни области (Дюбоа и екин 2014). В допълнение, миелинизацията – процесът, при който се осъществява бързо, скокообразно предаване на нервни импулси, т.е. комуникация между невроните – рязко нараства, което допринася за множество промени в способностите на децата в тази възраст, защото тяхното мислене става по-бързо, по-координирано и по-сложно (пак там). Моделите на миелинизация съответстват на появата и усъвършенстването на когнитивните функции и поведение (Дийн и екин 2015). Първите области на мозъка, които миелинизират, управляват сензорните и двигателните функции (пак там). В процеса на израстване децата се научават

и образование за трансфер на културния опит и умения<sup>79</sup>. Гарднър критикува стандартните психометрични тестове за измерване на интелектуалния капацитет на индивида, които отчитат главно мозъчните процеси, свързани с рационалистичното мислене и решаването на логически проблеми Според него подобна концепция за човешкия интелект игнорира неговите биохимични, неврологични и генетично-биологични измерения, като извън обсега на подобни тестове остават творческите и естетическите, емоционалните и социалните параметри на интелигентността, които се проявяват при функционирането на индивида като част от социалната среда (а не когато бъде изолиран от нея, както е по време на IQ теста). В своя отзив за книгата на Хауърд Гарднър (1983) *Frames of Mind*, в която той представя концепцията си за множествената интелигентност, известният писател-фантаст и професор по биохимия от Бостънския университет Айзък Азимов казва:

„За тези от нас, които смятаме, че интелигентността е твърде сложно явление, за да се измерва с едно число за IQ, получено от „тест за интелигентност“, книгата на Гарднър е вълнуващо преживяване и отворена врата към напълно нов начин да погледнем към човешките същества.“

Според Хауърд Гарднър (1983) най-добрият начин да разберем как работи човешкият мозък е да го разгледаме от различни аспекти и да го разделим на отделни сегменти, или т.нар. „интелигентности“, като презумпцията е, че хората притежават многофасетност на интелектуалния капацитет,

---

да мислят по-добре: те са способни да чуят въпрос и да го запомнят достатъчно дълго, за да отговорят по подходящ начин. Опитът също е от значение. Когато децата практикуват редовно дейности, които се превръщат в рутина, това им позволява да действат по-бързо и да изпълняват все повече задачи.

<sup>79</sup> Генетичното наследство също е важно за умственото развитие на индивида, но то не е решаващ фактор: умствените способности се развиват, кръгзорът се разширява и творческият потенциал се разгръща благодарение на социокултурния опит, който натрупваме постепенно при изучаването на света и общуването с останалите хора.

която отразява многоизмерността във възприятието на информацията и придобиването на знания и умения<sup>80</sup>:

„По-правилно е човешкият ум да се разглежда като сбор от относително независими една от друга умствени способности, с хлабави и непредсказуеми връзки между тях, отколкото като единна машина, работеща на едни и същи обороти с определена скорост независимо от задачата за разрешаване и нейния контекст“ (Гарднър 1999).

Той обособява осем отделни вида интелигентности: визуално-пространствена, лингвистично-вербална, логико-математическа, телесно-кинестетична/гвигателна, музикално-ритмична, интерперсонална/междудличностна, интраперсонална/вътреличностна и натуралистична/природопознателна (Гарднър 1983), като малко по-късно допуска и съществуването на още един вид интелигентност – екзистенциална или морална/нравствена (Гарднър 1999). Въпреки че понякога човек може да е почертано изявен в определена област (т.е. да е развил пълния капацитет на даден вид интелигентност и тя да доминира над останалите) – напр. при композиторите, музикантите и певците вероятно превес има музикално-ритмичната интелигентност и те са оползотворили максимално този когнитивен потенциал (талант), при болшинството от хората интелигентността е конгломерат от различно развити способности в различни области, които са повече или по-малко изявени – т.е. всеки има своя уникален профил на интелигентност. Затова Хауърд Гарднър<sup>81</sup> и неговите пос-

<sup>80</sup> Важно е да се отбележи, че Хауърд Гарднър (1983) разграничава своята теория за множеството интелигентности от различните теории за стиловете на учене, като призовава за по-холистичен подход в образованието, който отчита разнообразието от когнитивни умения и способности на обучаваните и взаимовръзката между различните видове интелигентност, и предоставя възможност на всеки да изяви своите силни страни и да развие своя индивидуален когнитивен потенциал.

<sup>81</sup> Самият Гарднър е изненадан от силния резонанс на идеите му в педагогическите среди (вж. напр. Кемпбел и екин 1999), защото неговата когнитивна теория се стреми да обясни предимно индивидуалните различия в човешкия интелект и много малка част от публикацията му е посветена на приложението ѝ в образованието (Гарднър 2003 по Маркова 2019а).

ледователи съветват учителите да използват разнообразие от образователни подходи, за да породят истински интерес към своя предмет у обучаваните и да подобрят разбирането и по-ефективното усвояване на материала, като всеки го пречупи през собствената си призма на учене, оползотворявайки силните страни на своя интелект (вж. Кемпбел и екип 1999). Напр. по-силно развитата визуално-пространствена интелигентност на някои ученици може да ги накара да реагират много по-добре на визуални и графични материали, докато учениците с доминираща междуличностна интелигентност може би ще бъдат най-добре мотивирани от използването на интерактивни форми на работа. С други думи, вместо да третират всички обучавани по един и същи начин (игнорирайки уникалните им профили на интелигентност) и да се опитват да наложат единен стил при поднасянето и усвояването на знанията (*one-size-fits-all teaching approach*), преподавателите следва да подхождат диференцирано към конкретната група обучавани и да адаптират своите методи на обучение и подходи на диагностика на знанията и уменията така, че да отговорят на когнитивните нагласи на обучаваните и да им дадат възможност да проявят своите силни страни. Това несъмнено ще подобри учебните резултати и представянето на обучаваните и ще повиши мотивацията им в учебния процес, защото те ще се почувстват много по-оценени и разбрани като личности (Кемпбел и екип 1999).

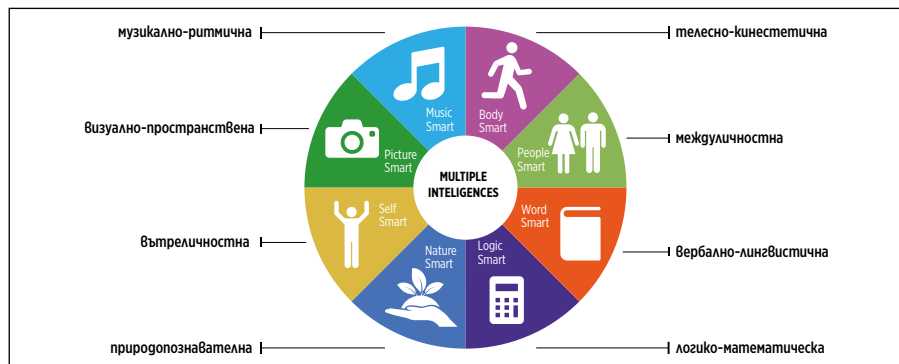
Хауърд Гарднър (1999; 2004) прави интересна връзка между своята теория за множеството интелигентности и житейските умения на XXI век, които позволяват на човек да се реализира успешно на работното място и да бъде пълноправна и пълноценна част от съвременното общество (вж. Бъкл 2024) – и макар да съществуват различни концепции за обхвата и съдържанието на тези „ключови компетентности“<sup>82</sup>, които играят

---

<sup>82</sup> Според образователните експерти от Европейската комисия (2019), в парадигмата на „ключовите компетентности“ се преплитат както ценни „традицион-

## I. Теоретични основи

решаваща роля за личната, социалната, професионалната и гражданската реализация на хората през XXI век (вж. Трилинг и Фагел 2009, Димитрова-Гюзелева 2018, Европейска комисия 2019 и др.), тяхната корелация с компонентите от конструкта за интелектуалния потенциал на Хауърд Гарднър е очевидна.



**Фигура 2.** Връзка между теорията за множествената интелигентност на Хауърд Гарднър (1983) с концепцията за житейските умения на XXI век (цит. по Готъм 2022)

Напр. езиковата грамотност и многоезичната компетентност, уменията за критично и компетентно използване на достъпната информация и интерпретиране на медийните послания се родяват с вербално-лингвистичната интелигентност от модела на Хауърд Гарднър; дигиталната грамотност, математическата компетентност и знанията и уменията в областта на точните науки, технологиите и инженерството (STEM<sup>83</sup>) – с логико-математическа интелигентност; уменията

ни“ житейски умения като езикова грамотност и комуникативна компетентност на майчиния език, владеене на чужди езици, цифрови умения и дигитална грамотност, основни умения в областта на математиката и природните науки, така и „хоризонтални умения“, независещи от избраната професионална кариера и/или конкретна житейска ситуация, като умения за учене, за социална и гражданска отговорност, за инициативност и предприемачество, за културна осъзнатост и межкултурно общуване, за критично мислене и творчество ([http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_bg](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_bg)).

<sup>83</sup> Станалото популярно напоследък име на тези компетентности идва от английската абривиатура STEM: *science*/наука – *technology*/технологии – *engineering*/инженерство – *mathematics*/математика. Често в тази абривиатура се добавя и буквата A (за *arts*/изкуство) – STEAM (в превод от англ. език „пара“), за да се из-

за комуникация и межкултурно общуване, за сътрудничество и работа в екип – с междуличностната интелигентност; уменията за учене и иновации/творческо мислене, за управление на личното време и за приоритизиране на целите и задачите, за гъвкавост и автономност – с интраперсоналната/вътреличностната интелигентност; уменията за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот<sup>84</sup> – с натуралистичната/природопознавателната и телесно-кинестетичната интелигентности; а социалната и гражданската отговорност – с екзистенциалната/моралната интелигентност.

Теорията на Хауърд Гарднър за множествената интелигентност, която признава различните таланти на учениците и подчертава разнообразието в образователния процес, намира отзвук и сред българските учени/изследователи и педагози. Според тях тя отговаря на тенденцията в съвременното образование да бъде все по-силно ориентирано към отделния ученик с неговите индивидуални особености, потребности и предпочитания, което налага съответна адаптация на методите на преподаване, така че да се заложи на силните страни на учениците и да се създават благоприятни условия за реализиране на техния потенциал и постигане на максимални учебни резултати (Маркова 2019а). Зарина Маркова (2019а) разглежда приложението ѝ за повишаване на ефективността на езиковосвояването, особено в контекста на ранното чуждоезиково обучение. Очевидно вербално-лингвистичната интелигентност играе ключова роля при изучаването на чужд език и тя следва да бъде развивана целенасочено чрез такива специфично езикови дейности като четене и слушане на автентични

---

тъкне важната роля на изкуството и на естетическите и творческите компетентности, които привнасят така необходимото вдъхновение в научната работа и дават стимул на въображението; те имат допирни точки с визуално-пространствената и музикално-ритмичната интелигентности от модела на Хауърд Гарднър.

<sup>84</sup> Вж. Наредба 13 (от 21.09.2016 г.) на МОН за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование, в която се добавя и тази ключова компетентност в учебните програми от нашата образователна система.

текстове, разказване на истории, ролеви игри за симулиране на реални житейски ситуации, водене на дебати, писане на различни типове текстове и т.н., но преподавателите трябва да се опитват да интегрират и активират и другите интелигентности на обучаваните, за да постигнат синергичен когнитивен ефект и да подобрят резултатите от учебния процес. Напр. използването на музика (песни, ритмични напеви и др.), движение (прилагане на метода на цялостната физическа реакция или драматизация на сцени и/или литературни произведения), моделиране и рисуване (създаване на рисунка на база чут или прочетен текст), логически игри и задачи, свързани с решаването на проблеми, дейности, насочени към развиване на учебните стратегии и метакогнитивното познание (*learning how to learn*) или интерактивни дейности, които разчитат на междуличностните контакти (проектна работа, създаване на групова мултимедийна презентация и др.) могат да направят ученето по-приятно и ефективно за по-голям брой учаци. Тоест теорията на Хауърд Гарднър насърчава учителите да гледат на чуждоезиковото обучение като на многоизмерен процес, който включва когнитивни, емоционални и социални аспекти, а влиянето ѝ в педагогическия дизайн на учебните дейности прави ученето по-ефективно, предизвикателно и ангажиращо, както и приобщаващо за всички.

Любопитен паралел може да се направи тук между лингвистично-вербалната интелигентност от теорията на Хауърд Гарднър (1983) за множеството интелигентности и когнитивно-нативистичната концепция за вродения механизъм за усвяване на език (*language acquisition device*) на американския лингвист Ноам Чомски (1965), която той подкрепя със своите изследвания върху естеството на т.нар. „универсална граматика“ (Чомски 1986) като предпоставка за този механизъм и неразривна част от него<sup>85</sup>. Подобно на Гарднър, Ноам Чомски твърди, че всички

---

<sup>85</sup> Според Ноам Чомски (1968) не смисълът е този, който „споява“ гумите в едно цяло в изреченията, а граматиката, и по-точно синтаксисът: граматичните

хора разполагат по рождение с тази генетична предразположеност и устройството за усвояване на език действа независимо от интелигентността на отделния индивид.

„Когато изучаваме човешкия език, ние се приближаваме до това, което някои биха нарекли човешка същност; отличителните качества на ума, които, доколкото ни е известно, са уникални [за хората]“ (Чомски 1968, 100).

Това, че децата са „програмирани“ да усвояват език, т.е. че хората притежават вродена способност за усвояване на езика, която е генетично закодирана дълбоко в човешкия мозък, се потвърждава от някои по-съвременни невробиологични проучвания, които показват, че плодът в утробата на майката започва процес на усвояване на език, развивайки някои рудиментарни езикови умения (като усет за ритъма на речта) още преди да се родят (Хелмън 2017).

Сред вродените езикови универсалии на менталната граматика<sup>86</sup> (Чомски 1957), които изграждат този когнитивен

правила работят безотказно дори когато поредицата от думи е лишена от смисъл, както в прословутото безсмислено, но граматически перфектно изречение, което той дава за пример – 'Colourless green ideas sleep furiously./*Безцветните зелени идеи спят яростно* (Чомски 1957). Чомски обвързва универсалната граматика с невробиологичната структура на мозъка (със специализираната познавателна способност, която е закодирана в човешкия геном) и заявява, че поради тази причина от синтактична гледна точка езиците си приличат в своята дълбинна структура и се различават само по „екстернализацията“ ѝ на повърхността, т.е. проявленията ѝ в речта в рамките на конкретния език. С други думи, универсалната граматика функционира благодарение на вродената когнитивна система от общовалидни за всички езици принципи, правила и операции, контролиращи структурата на езика, които позволяват на човек на базата на ограничен набор от основни дълбинни структури – чрез тяхната координация и субординация – да конструира безкрайно много изречения, за да предаде най-точно своите мисли, чрез системата от символи, каквито са звуковете, думите и фразите, т.е. специфичните за отделните езици параметри (проявления), които човек усвоява постепенно на база входящите езикови данни от околната среда (срв. концепцията на Брунер (1977а) за символическа репрезентация при обработването и запаметяването на информацията). Параметрите (езиковите проявления) представляват краен брой опции на даден универсален принцип във формата на прости бинарни опозиции ('+' или '-'), от които езиците могат да избират – напр. извършителят на действието обикновено е човек, което от граматична гледна точка е [+съществително име], [+броимо], [+огушевано] и т.н. (Грозданова 2015).

<sup>86</sup> В модела за комуникативната компетентност на Чомски (1965) менталната граматика е част от когнитивния модел на езика, съответстващ на лингвистичната компетентност. Впрочем Чомски прави разлика между езикова компетентност

механизъм за усвояване на език, Чомски вписва от една страна познанията за езиковата субстанция (напр. всички езици съдържат гласни и съгласни звукове, съществителни имена и глаголи и т.н.<sup>87</sup>), а от друга – познанията за езиковата форма (повърхностна структура, дълбинна структура, правила за трансформация, чрез които да се стигне от дълбинната до повърхностна структура<sup>88</sup>). Когнитивният модел за езиково поведение също е част от менталното устройство за усвояване на език, а човек успява да усвои системата на конкретния език, като изгражда езикови хипотези на база на входящите езикови данни (постъпващата информация от околната среда) и впоследствие ги верифицира или отхвърля, съпоставяйки ги с вродените си познания и модели (вж. също Томасело 2003<sup>89</sup>). Така благодарение на своята ментална граматика и вроден когнитивен механизъм за усвояване на език (или т. нар. „езиков инстинкт“ – Пинкър 1995) децата успяват бързо и лесно да усвоят граматичните структури на родния език, макар езиковата информация, на която са изложени, да е сравнително ограничена и родителите да избягват да поправят граматичните им грешки, фокусирайки се върху значението и смисъла на

---

менталност /*competence*/ (ментален конструкт) и езиково поведение /*performance*/, което той свързва с реалната употреба на езика.

<sup>87</sup> Не всички учени приемат тази част от концепцията на Чомски за съществуването на универсална граматика. Напр. Николъс Еванс и Стивън Левинсън (2009) развенчават мита за езиковите универсали на база на емпирично изследване на разнообразието на човешките езици, по време на което намират такива, които нямат прилагателни имена или наречия, дори и такива без съществителни имена или глаголи – нещо, което е в разрез с някои от основните постулати на универсалната граматика.

<sup>88</sup> Затова теорията е позната още под името „трансформационно-генеративна граматика“, отчитайки процесите на екстернализация на дълбинните ментални структури при създаването на реч.

<sup>89</sup> Майкъл Томасело (2003) се разграничава от изцяло нативистичната концепция за усвояването на езика, която приравнява неговото придобиване на вроден инстинкт, като подчертава значението на езиковия опит в овладяването на езика (т.е. човек трябва да е изложен на човешка реч, за да започне да осъзнава символния/репрезентативен характер на езика), както и на приложението на някои по-обща когнитивни умения при извличането на представата за структурата на езика като уменията за откриване на модели и връзки между езиковите елементи (*pattern-finding skills*) и „разчитане“/интерпретация на комуникативните намерения в смисловите отрязъци от речта (*intention-reading skills*).

казаното (Кук 1985; Пинкър 1995; Томасело 2000; Пинтър 2017), а новите езикови знания за структурата на езика се надграждат на вече усвоените в естествена йерархична последователност<sup>90</sup> (Крашен 1988; Лайтбаун и Снага 2013), предопределена от мисловните процеси на извличане на структурни модели на база предоставени примери и тяхната концептуализация и генерализация (Цветкова 2020, 40-43, 114). Затова децата често произвеждат структури на матерния си език, които не биха могли да чуят в околната среда (напр. \**buyed*, \**writed*, \**flyed*). Според Ноам Чомски (1965) тези конструкции представляват доказателство за това, че децата правят постоянни усилия в изграждането на хипотези за структурата на езика. Така детето фиксира параметрите (проявленията на менталните езикови универсалии) на майчиния си език с помощта на входящите езикови данни от заобикалящата го среда (Томасело 2003), а при усвояването на следващите езици трябва да „пренастрои“ устройството си за усвояване на език в съответствие с новите езикови параметри – затова е необходимо да бъде изложено на автентична езикова употреба, на базата на която да изгради своите хипотези за параметрите на новия език. Честотата, с която учащият е излаган на влиянието на езика-цел, се оказва „ключовият фактор за научаване на езика“ (Елис 2002, 144), защото му позволява да анализира по-лесно и по-точно смисловите отрязъци от постъпващата езикова информация

---

<sup>90</sup> Стивън Крашен (1988) също постулира хипотеза за естествения ред на усвояване на граматичните структури (*The Natural Order Hypothesis*) при усвояването на чуждия език (когато човек е потопен в езиковата среда и сам усвоява езика, без формално обучение), а емпиричните изследвания върху английския език показват, че тази естествена последователност (*developmental sequence/order of acquisition*) при усвояването на граматичните структури от децата предполага следния ред: сегашно продължително време при глаголите, множествено число при съществителните имена, неправилни форми на глаголите за минало време, притежателни форми със съществителните имена, формите на глагола „съм“, когато е използван като пълнозначен глагол, членуването, правилните форми на глаголите за минало време, формите на глаголите за сегашно просто време, формите на глагола „съм“, когато е използван като спомагателен глагол и т.н. (Лайтбаун и Снага 2013).

(*meaningful language chunks*<sup>91</sup>) и да образува по-лесно и да обогатява постоянно разширяваща се когнитивна мрежа от асоциации и връзки, които да направят картината за структурата на езика по-пълна (Елис 2003). Впрочем Ноам Чомски е сред основоположниците на Комуникативния подход в чуждоезиковото обучение, който акцентира върху комуникативната употреба на езика в процеса на неговото усвояване – т.е. знанието в езика възниква в процеса на неговата употреба в процеса на общуване (когнитивното устройство за усвояване на език се активира и „настройва“ на база на езиковите данни, постъпващи при употребата на езика), а не чрез целенасочено изучаване и повторение, както се изграждат условните рефлексии у хората при усвояването на другите житейски умения. Последното разбиране лежи в основата на поведенческата теория за усвояването на езика на Бъртс Фредерик Скинър (1957) и по-съвременните бихейвиористи, които подкрепят неговите идеи за оперантното кондициониране<sup>92</sup>, според които езикът се научава по индуктивен път чрез „проба и грешка“, като за да бъде успешно затвърдено дадено езиково поведение, то трябва да бъде поощрявано от страна на учителите, а грешките следва да бъдат санкционирани своевременно, за да не фосилизират. Въпреки че първоначално привържениците на Комуникативния подход са рагетели на имплицитното преподаване на граматичните структури и ненамеса на преподавателите в процеса на езикоусвояване, доверявайки се на вродения механизъм за усвояване на езика от обучаваните и постулирайки, че изучаването на чуждия език повтаря процеса на усвояване на

---

<sup>91</sup> В началните етапи от усвояването на езика (както при майчиния, така и при чуждия език) хората възприемат и използват езика не като отделни думи, а като функционални фрази с определено значение и конкретна роля в общуването, т.е. като един цял смислов отрязък от езика (напр. *this-is-a; once-upon-a-time* и др.).

<sup>92</sup> Скинър разглежда езика като форма на човешко поведение, вид придобито умение, подобно на другите условни рефлексии, които живите организми усвояват чрез оперантно кондициониране – т.е. поведението е своеобразна реакция на организма (*response*) в резултат на стимул от околната среда (*stimulus*), която бива потвърдена чрез подкрепление от средата (*reinforcement*) и затвърдена/автоматизирана чрез многократно повторение (вж. Скинър 1938; 1953).

родния език<sup>93</sup> (Уидоусън 1979; Крашен 1986; и др.), по-късно – при преосмислянето на основните принципи на метода – те също акцентират върху ключовата роля на учителя, който следва да опосредства изграждането у обучаваните на ментална референтна рамка от лингвистични структури (*schematic constructions*) и техните проявления в речта (Цветкова 2020, 9-10), подпомагаща усъвършенстването на граматичната чуждоезикова компетентност на обучаваните.

Идеите на Ноам Чомски за вродения когнитивен механизъм за усвояване на език и универсалната граматика, подчертаващи сложността и креативността на езика, имат широк отзвук в научната общност и значим принос както към развитието на лингвистиката, така и за методиката на чуждоезиковото обучение, служейки за теоретична рамка на комуникативните подходи при изучаването на езика. За неразривната връзка между езика и човешкото познание говорят и когнитивните лингвисти и невробиолозите, които твърдят, че езиковите явления (и особено формирането на абстрактните понятия, каквито са граматичните категории напр.) не могат да се разглеждат отделно от познавателните процеси в човешкия мозък и такива негови свойства като внимание, памет и въображение, нито да се пренебрегва езикът като основен инструмент за структуриране и категоризиране на човешкия опит в процеса на когнитивното развитие и ученето. Тези

---

<sup>93</sup> Основният проблем на тази хипотеза е, че тя не се съобразява с т. нар. „критичен период за усвояване на езика“ (Ленебърг 1967), който продължава до началото на пубертета (Макуини 1997, 113-114) – според нея човешкият мозък губи своята естествена пластичност и усвояването на език става много по-трудно, дори невъзможно, независимо от съзнателните усилия по усвояването на езика от страна на учения или продължителността на излагане на обучавания на автентична реч, която да активира и захрани с данни когнитивното му устройство за усвояване на език и да стимулира подсъзнателните процеси на езикоусвояване (Макуини 1997, 136). Затова учените, привърженици на тази теория, апелират за ранен старт на чуждоезиковото усвояване, за да се оползотворят оптимално когнитивните способности на ума (напр. Бялисток 1978; 1979; 1991), а когато изучаването на чуждия език се забави във времето, да се развият съзнателни учебни стратегии, които да подпомогнат усвояването на езика (Бялисток 1990; О’Мали и Шамо 1990; Оксфорд 2003; и др.).

учени обаче подчертават, че усвояването на граматичната структура на езика върви паралелно с развитието на семантиката и обогатяването на лексикона (Лакоф 1987; Лангакър 1987; 1991; Лакоф и Галийз 2005; и др.). Конкуrentният модел за усвояването на езика предлага именно такава по-всеобхватна и по-конструктивистка теоретична рамка, която надгражда над нативистичния модел за генетично закодираното когнитивно устройство за усвояване на език, но също така взема предвид факта, че чуждият език обикновено се усвоява на по-късна възраст, когато мозъкът е загубил своята пластичност<sup>94</sup> (Ленеберг 1967). Анализирайки резултатите от множество емпирични изследвания (лингвистични, психолингвистични, неврологични), този модел се опитва да разясни начина, по който хората обработват постъпващата езикова информация и усвояват езика (както роден, така и чужд), като изследва как езиковите структури и форми – като част от репертоара от когнитивни езикови универсалии (*universals of cognitive structure*) – се конкурират помежду си в процеса на разбиране и създаване на езиковата реч (Макуини 1997, 114). Конкуrentният модел се фокусира върху динамичния характер на езиковата обработка на база на постъпващата информация (не върху вродения механизъм за усвояване на език) и приема, че човешкият мозък постоянно сравнява езиковите елементи по множество различни аспекти в рамките на едно изречение, който комплексен процес води до развитието на когнитивния модел за езика и по-късно до продуцирането на реч. Когато човек слуша/

<sup>94</sup> Пластичността на човешкия мозък е основно негово свойство, свързано със способността му да се развива, да се променя и адаптира към средата в резултат на опита и ученето, което води до растежа и реструктурирането на невронните мрежи и връзки (Нелсън и екин 2006, Бърнс 2020). Пластичността на мозъка е най-силно изразена в периода на детството: въпреки че мозъците на възрастните хора също притежават невронна пластичност, мозъците на децата са далеч по-чувствителни и реагират значително по-бързо при изграждането на нови невронни връзки, особено ако бъдат подпомогнати (Бърнс 2020, 181). Когато изучаването на чужд език започне по-късно (след края на критичния период за усвояване на език), невронните мрежи трябва да се „пренастроят“, за да отразят езиковите параметри на новия език и това се случва в конкуренция с данните от родния език и предходно изучаваните езици (Макуини 1997, 136-137).

чете или говори/пише, той попада в конкретен функционален езиков контекст, където едновременно се активират множество езикови възможности за интерпретиране/предаване на словесните действия – различни звуци за включване в сричките от гумите, различни варианти на лексикални единици за изразяване на понятията, различни структури на изречения и граматически форми за изразяване на езиковите функции (пак там, с. 118)<sup>95</sup>. Според Макуини вероятността е ключов фактор, който дирижира процеса на обработване на езиковата информация. Базирайки се на минал опит с подобни конструкции и езикови норми (именно художествените произведения и техните адаптации в останалите изкуства позволяват натрупването на подобен опит, особено за онези обучавани, които не са потопени в естествената езикова среда в своето ежедневие), умът изчислява вероятността на различните вариации и се спира на интерпретацията, която изглежда най-подходяща в конкретната ситуация. Нещо повече, умът се ориентира благодарение на лингвистични сигнали (т. нар. *clues* – пак там, с. 122–132), които улесняват интерпретацията на отделните езикови компоненти чрез стесняване на кръга от възможности, като по този начин оказват влияние върху активирането и избора на езиковите опции в процеса на комуникация.

Впрочем концепцията за плурилингвистичната компетентност на индивида, която се лансира в Общоевропейската езикова референтна рамка от 2001 г. и Съпътстващия том с нови дескриптори към нея от 2020 г. (вкл. и такива, описващи

<sup>95</sup> Конкурентният модел може да обясни много от проблемите, свързани с неготивния трансфер (интерференцията) в междинния език при усвояването на чужд език (Макуини 1997, 119-122). Междинният език е теоретична концепция въведена от Селинкър (1972), за да обозначи преходните състояния, през които минават хората при усвояването на гаден чужд език. По пътя си към пълното овладяване на езика-цел, учащите изграждат динамична, изключително гъвкава и постоянно развиваща се езикова система, в която се интегрират знанията от всички налични за индивида езици – в това число и езика-цел (вж. също Данчев 2001; Костадинова 2012). С други думи, междинната система не е проекция нито на езика-цел, нито на езика-източник, а има свои собствени уникални характеристики, присъщи за самия индивид в конкретния момент от учебния процес, затова Кордър (1967) я нарича още „преходна компетентност“ или „идиосинкратичен диалект“.

тази плурилингвистична компетентност), се опира на разбирането за многоезичието у отделния индивид като базирано на общо езиково съзнание за същността на езика и генерични умения за езикова употреба (2020, 53), както и на метакогнитивното познание за процесите на ефективно езикоусвояване и стратегиите за успешно езиково общуване (вж. Елис и Синкълър 1989; Бялисток 1990; О'Мали и Шамо 1990; Оксфорд 2003; и др.), които обаче не са вродени (както устройството за усвояване на език на Ноам Чомски), а изградени и развити в процеса на усвояване на родния език и изучаване на първия чужд език, и по-късно съзнателно приложени при усвояването на следващите езици (вж. Стойчева 2006, 90; Стойчева 2012, 99; Димитрова-Гюзелева 2013б, 45).

„Многоезичието подчертава факта, че езиковият опит на човека непрекъснато се разширява в неговия културен контекст, като се започне от езика на родителите му, премине се през езика на цялото общество и се стигне до езиците на други народи (които той изучава в училище или овладява чрез непосредствен опит). Тези езици и култури обаче не се съхраняват в строго разграничени една от друга ментални области, а всички заедно образуват обща комуникативна компетентност, за развитието на която допринасят всички езикови знания и езиков опит и в рамките на която езиците са в постоянна връзка и взаимодействие“ (Общоевропейска референтна езикова рамка, 2001, 4).

Общата многоезична компетентност се гради на база положителен езиков трансфер както от родния език към първия чужд език, така и от всички вече познати езици към следващите чужди езици, които човек иска да овладее. Освен това редица изследвания на многоезичието сочат, че междуезиковият трансфер води не само до растеж на декларативните и процедуралните знания на следващия език, но и до стабилизиране на наличните езикови знания, дори в рамките на родния език (срв.

Стойчева 2012; Димитрова-Гюзелева 2013б). Съпоставката на езиковите форми и явления между чуждия и родния език кара обучаваните да открият параметрите на езика като когнитивен конструкт – те по-лесно осъзнават, че езикът е добре структурирана и логически функционираща система, която има своите специфични проявления във всеки един отделен език. Ефективност при развиването на това общо езиково съзнание може да се постигне чрез контрастивен анализ на езиковите елементи и системи не само при родствени, но и при неродствени езици, а с допълването на всеки нов език в езиковия репертоар на индивида езиковият му опит се разширява, възможностите за паралел се увеличават и менталният му конструкт за езика се обогатява. Полезни в този процес са както установените прилики, така и откритите различия между езиците в конкретните езикови проявления (вж. теорията на Джордж Кели (1955) за създаването на конструктите<sup>96</sup>). Това обяснява и широко разпространеното мнение, че когато човек знае един чужд език, изучаването на следващия/следващите е несравнимо по-бързо и лесно. Контрастивният анализ опосредства забелязването, осъзнаването и разбирането (т.е. изучаването) на езиковите явления и закономерности. Създаденият ментален конструкт за езика се гради на база съпоставка и контраст между езиковите елементи на различни лингвистични нива – фонетично, граматично, лексикално, текстово/

---

<sup>96</sup> Според Джордж Кели (1955) всеки човек разполага със собствен набор – който той нарича „репертоар“ – от лични, идиосинкретични конструкти (*constructs*), които му помагат да се ориентира и да осмисля околния свят. Чрез анализ на схемата на този репертоар от конструкти изследователят може да проникне в мисловните процеси на индивида и да разбере какво е значимо за него във всеки един момент. Системата от конструкти непрекъснато се променя под влияние на новопостъпващата информация или преосмислянето от индивида на миналия опит в светлината на новите факти. Кели дава за пример твърдението „Мери и Алис са мили, а Джейн – не.“, което предполага, че „милото поведение“ е признак, по който някои неща си приличат и същевременно се различават от останалите, т.е. милото поведение е конструктът, който даден индивид използва при осмислянето на опита си с останалите хора (пак там, с. 111–112). Минималният контекст за конструкта са три неща: обектът, който се описва; обектът, на който описваният обект се приличава по съответния признак, и обект, от който той се разграничава по същия този признак.

ниво на дискурса<sup>97</sup>, като дисекцията е както структурна (по отношение на формата), така и семантична (свързана със значението на езиковите елементи) и прагматична (касаеща употребата им). Родният език е основата и свързващата точка при изучаването на следващите езици, а езиковият опит по първия чужд език разширява както езиковите знания (декларативното езиково знание) и уменията за междуезиковото разбиране (вж. Пенчева и Шопов 2003), така и езиковия опит (процедуралното знание) и генеративните умения и когнитивни стратегии за учене на чужд език изобщо (вж. Стойчева 2012).

В рамките на когнитивната парадигма на теориите за езикоусвояването се вписва и концепцията за специфичната способност или „дарбата“ за усвояване на езици, която учените разглеждат като набор от специални когнитивни качества (различни от общата интелигентност<sup>98</sup>), които улесняват и интензифицират процеса на усвояване на чуждия език (вж. Карол 1962; Гарднър и Ламберт 1965; Стансфийлд 1989; Уен, Скеън и Спаркс 2023). Потвърждение за съществуването на такава специфична интелигентност (която вероятно има допирни точки с лингвистично-вербална интелигентност от модела на Хауърд Гарднър (1983) за множествената интелигентност) е фактът, че някои хора лесно усвояват множество езици<sup>99</sup>, както и че дори деца със затруднения в образованието

---

<sup>97</sup> Това е ниво, на което се разглеждат езиковите функции и словесните действия (напр. поздрав, молба, покана и др.).

<sup>98</sup> Някои изследователи обаче допускат, че общата интелигентност на индивида може да оказва известно влияние върху способността за усвояване на езици, както и качеството на езиковите знания по родния език и уменията за абстрактно мислене и правене на асоциации (Веше, Едуърдс и Уелс 1982) Добрият слух (или музикално-ритмична интелигентност от модела на Гарднър (1983) за множествената интелигентност) също се оказва в положителна корелация с когнитивната способност за усвояване на езици (Търкър и Рейтерър 2023).

<sup>99</sup> Според едно изследване от 2006 г. на Американската асоциация за изследвания в областта на образованието (*American Educational Research Association*) полиглотията (способността да се говорят много езици), и като цяло успехът в овладяването на чуждия език, може да е резултат на влиянието и на някои други екстралингвистични фактори като напр. по-добра работна памет и когнитивна гъвкавост, която позволява по-лесното превключване между езиците (свързани с общите когнитивни способности) По-ранния старт в усвояването на езиците, интен-

и специални образователни потребности (СОП) могат добре да овладяват изучавания чужд език (Троева-Чалъкова 2024). Повечето от изследователите се обединяват около четири-компонентния модел на дарбата за усвояване на езици, който предполага следните езиково-специфични когнитивни способности, които подпомагат овладяването на езика:

- Умение да се отличават звуковете на езика (да се сегментират и идентифицират в рамките на речта) и да се асоциират със съответните им символни репрезентации (т.е. да се трансформират във фонемни (*phonetic coding ability*));
- Умение да се откриват и осъзнават граматичните връзки между езиковите елементи – езикът е добре структурирана система, която се характеризира със строги правила за използването на нейните градивни единици в рамките на речта (*grammatical sensitivity*);
- Умение за механично запомняне на факти в ситуации на езикова употреба (*rote learning activity*);
- Умение за индуктивно изучаване на езика, т.е. формиране на заключения относно езиковите норми и правилата, които управляват езиковата структура на база на предоставени примери (*inductive language learning ability*) (Карол 1981; Стансфийлд 1989).

На базата на този когнитивен модел са разработени редица тестове за измерване на способността на хората за изучаване на чужд език, като резултатите от тях се използват за формиране на по-хомогенни групи от обучавани и създаване на оптимални учебни условия за успешното овладяване

звното излагане на различни езици, както и редовната им практика (принос в това отношение може да има животът в мултикултурна среда или в семейство, където се говорят различни езици); лична мотивация и интерес към изучаването на езици, както и прилагане на ефективни методи за изучаване на езици и/или стратегии за самостоятелно учене на езици (AERA\_ResearchPoints\_Summer-04). Освен това колкото повече езици знаем, толкова по-лесно става усвояването на всеки следващ благодарение на приноса на този езиков опит към развиването на общото езиково съзнание и генеричните умения за езикова употреба като основа за плуралингвистичната компетентност (Димитрова-Гюзелева 2013b).

на чуждия език (Карол и Сапон 1959; 2002; Пимслър 1966; Скеън 2023; и др.<sup>100</sup>). В България в края на 80-те години на миналия век Христо Московски и неговите колеги от департамента за чужди езици на Института за чуждестранни студенти в гр. София също разработват подобен тест за измерване на гарбата за изучаване на език при възрастни обучавани, който да се използва за абсолютно начинаещи в езикоусвояването, като загачите в тестовата батерия се базират на измислен изкуствен език подобен на есперанто (вж. Московски 2009).

Тук е мястото да се спрем малко по-подробно на психомоториката<sup>101</sup> и психомоторните аспекти на познанието, касаещи физическите умения за извършване на дадено действие и уменията да се приложи знанието на практика (Андерсън и Кратуол 2001)<sup>102</sup>. Тя се родее с телесно-кинестетичната/двигателната интелигентност от концепцията на Хауърд Гарднър (1983) за множествената интелигентност. Учените се обединяват около тезата, че двигателното/физическото развитие на човека е всъщност неразривно свързано с развитието на капацитета на мозъка и умствения растеж (вж. онтогенетичната теория на Жан Пиаже (1952) за когнитивното израстване на децата на база на познавателния им опит). Установено е, че физическата активност увеличава отделянето на невротрофичен протеин (*brain derived neurotrophic factor*), който подпомага неврогенезата (растежа на нови неврони) и синаптичната пластичност особено в хипокампуса и префронталния кортекс (Золадж и Пулк 2010). Физическата активност също увеличава притока на кръв към мозъка, което подобрява

---

<sup>100</sup> Вж. също <https://www.cambridge.org/core/books/language-aptitude-theory-and-practice/6C56F027125717769B44C75F0863FE0C>.

<sup>101</sup> Според Европейския форум по психомоторика, терминът „психомоторика“ (*psychomotricity*) подчертава „взаимовръзката между познанието, емоциите и движението и тяхното влияние върху развитието на компетентността на индивида в психосоциален контекст“ ([psychomot.org/efp/statutes](https://psychomot.org/efp/statutes)).

<sup>102</sup> Да припомним, че третата ос от когнитивната координатна система на Блум (1956) всъщност обединява сензорните и психомоторните аспекти на познанието в един общ домейн (*psychomotor (sensory) domain/doing*).

функционирането на префронталната кора – областта на мозъка, която е най-ангажирана с екзекутивните функции при децата (Дейвис и екип 2011). В хода на своя физически растеж и двигателно развитие, децата стават все по-силни и все по-лесно контролират и координират движенията си благодарение на развитието на онези части от мозъка, които са отговорни за сетивните и двигателните умения. Те могат да добавят към вече усвоените елементарни физически дейности и по-сложни такива като катерене, хвърляне на топка и стоене на един крак. Но докато напредъкът в грубите двигателни умения е осезаем при малките деца (продиктуван от адаптирането им към околната среда), то уменията, свързани с фината моторика, остават сериозно предизвикателство за много от децата и на по-късна възраст. Трудностите, свързани с тези физически умения, обикновено се дължат на факта, че се изисква координация на двете ръце едновременно, както и едновременното използване на двете полукълба на мозъка (което впрочем важи и за езиковите умения). Така напр. връзването на обувки за тях се оказва сложно действие, изискващо внимание и концентрация, памет за обръквача поредица от движения, която трябва да извършат с ръцете си, както и сръчност при изпълнението (вж. Кътър 2007). Психомоторните елементи на познанието (свързани с ролята на движението и опита на тялото в хода на развитието на индивида) също могат да бъдат йерархично подредени като надграждащи се нива на пирамида, започвайки от рефлексите и уменията за извършване на основни физически движения, преминавайки през способността за възприемане/учене и по-сложните двигателни умения, достигайки до физическа сръчност и системна комуникация (между сетивната система, двигателната система, психо-емоционалната система) с цел саморегулация (Андерсън и Кратуол 2001)<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Изследвания сочат, че дори при по-възрастни хора редовната физическа активност не само подобрява физическото здраве, но и смекчава когнитивния упа-

Съвременните неврологични проучвания също потвърждават схващането, че по време на детството мозъкът расте бързо<sup>104</sup> и се развива в когнитивно отношение, като това се случва благодарение на увеличаването на броя на синапсите (контактите между нервните клетки) и връзките между различните мозъчни области (Дюбоа и екин 2014). Същевременно миелинизацията – процесът, при който аксоните на невроните се покриват с миелин, което подпомага „комуникацията“ между невроните, т.е. предаването на нервни импулси – също нараства рязко, което допринася за множество промени в способностите на децата на тази възраст (Дюбоа и екин 2014; Дийн и екин 2015). Първите области на мозъка, които миелинизират, управляват сензорните и двигателните функции: движенията на децата стават по-сложни, а поведението им – по-координирано. Моделите на миелинизация съответстват също на появата и усъвършенстването на когнитивните функции и поведение – мисленето на децата става по-бързо, по-координирано и по-сложно (Мабот и екин 2006). Така в процеса на израстване децата стават по-добри мислители, което на свой ред им помага за усвоят и езика като средство за комуникация – напр. те са способни като чуят въпрос, да го разберат и да го запомнят достатъчно дълго, за да отговорят по подходящ начин. Опитът също е от значение за развитието на психомоториката – когато децата практикуват редовно дейностите, които се опитват да усвоят, те се превръщат в рутина, което им позволява да действат по-бързо и да изпълняват все повече и все по-сложни задачи.

Тази интерпретация за условията, които стимулират когнитивния растеж и развитието на психомоториката, се подкрепя и от изследванията на бихейвиористите, които проучват човешкото поведение (като единствено достъпно

---

гък, свързан със стареенето (Крамър и Ериксън 2007).

<sup>104</sup> Мозъкът физически се уголемява, като у децата на 2-годишна възраст достига 75% от теглото на мозъка у възрастния индивид, а на 5-годишна възраст – 90% от това тегло (Дюбоа и екин 2014).

за обективно наблюдение проявление на физиологичните и когнитивно психологическите процеси в организмите), за да разберат механизмите на ученето, т.е. как човек се учи и усвоява определени действия и реакции. Корените на съвременните бихейвиористични теории могат да бъдат открити във философско-педагогическите концепции на Джон Лок, който постулира, че при раждането съзнанието на детето е *tabula rasa* („чиста дъска“) и жизненият опит и ученето са основните двигатели на познавателното развитие и индивидуалния растеж, а умственото и физическото израстване вървят ръка за ръка с нравственото и трудовото възпитание<sup>105</sup>. Според Лок сред основните педагогически принципи за ефективно усвояване на знанията са повторението, одобренето и наказанието (вж. Лазарова 2022, 32).

Руският физиолог Иван Петрович Павлов пръв изследва формирането на условните рефлексии като основа за усъвършенстването на поведението и развитието на когнитивните функции на мозъка при организмите. Условните рефлексии се изграждат в отговор на влиянието на околната среда (на условните стимули от нея) и надграждат върху неволните рефлексии с вродено естество. В лабораторния експеримент, чрез който Павлов демонстрира механизма на т. нар. „класическо

---

<sup>105</sup> Дебатът за това дали човек е по природа интелигентен и когнитивните му способности са генетично закодирани (*nature*) или пък се ражда като „*tabula rasa*“ и изгражда своя интелект в процеса на натрупване на жизнен опит под влияние на специфичните стимули от околната среда, които определят когнитивното му развитие (*nurture*), е дългогодишен, но многобройните изследвания от различните области на човешкото познание като че ли водят към извода, че индивидуалните различия между хората и уникалният когнитивен профил на всеки един индивид е резултат както на вродени дадености, така и на моделиращото влияние на околната среда (вж. Лернър и Борнстайн 2021; Кач 2022). Дуалистичната природа на човешкия интелект, основана на симбиоза между вродените способности и придобитите умения и знания, се възприема и от повечето изследователи на процесите, свързани с усвояването на езика (Макуини 2004; Линг 2014; Мафтун и Шакури 2018; Цветкова 2020; и др.). Според тях хората имат генетично-закодирани способности за усвояване на език, но тъй като всеки един език отразява света по свой уникален начин, със свой идиосинкретичен набор от звуци, думи и граматични правила, тези езикови проявления се усвояват постепенно от човека в процеса на натрупване на езиков опит при употребата на езика.

обуславяне“, той илюстрира как звуковият сигнал (звук на камбанка, който предшества появата на храната при гладното куче) постепенно се превръща в условен стимул, който обуславя реактивното поведение – отделянето на слюнка, което при нормални условия се случва, когато храната попадне в устата на животното (това е вроден, безусловен рефлекс, свързан с физиологията на храносмилането). Така слюноотделянето при звука на камбаната се е превърнало в условен рефлекс (Лазарова 2022, 32-33).

Стъпвайки върху теорията на Павлов за формирането на условните рефлексии под влиянието на стимулите от околната среда, бихейвиористите разглеждат механизма „стимул – реакция“ като физиологичната основа на процеса, при който се образуват новите форми на поведение (гори и най-сложните, каквото е езиковото поведение), награждащи над инстинктивните реакции и водещи до психическото израстване на индивида. Според тях всичко подлежи на научаване и всеки може да се научи, защото хората усвояват желаното поведение като реагират на стимули, а основният фактор в процеса на развитието е влиянието на околната среда: „от всички възможни реакции се избират и закрепват онези, които допринасят за най-доброто адаптиране към условията на живот“ (Лазарова 2022, 33). Във фокуса на педагогическите изследвания, свързани с бихейвиоризма, са именно условията, които насърчават или възпрепятстват формирането на определен тип поведение, т.е. параметрите на обучението чрез формиране на връзки между стимулите и произтичащите от тях реакции.

Американският психолог Едуард Торндайк е считан за първия бихейвиорист, който допринася за развитието на педагогическата психология. Подобно на Павлов, но независимо от него, той изследва реакциите на организмите под влияние на стимулите от външната среда, като се опитва да открие онези характеристики на средата, които благоприятстват

усвояването на целевото поведение, и подобно на Павлов първоначално провежда лабораторни експерименти с животни (пилета и котки). На базата на тези изследвания върху поведението на животните под влияние на стимулите от средата, Торндайк (1911) формулира своя закон за ефекта, според който животните се учат (усвояват определени умения или навици) чрез проба и грешка, създавайки връзка между действие (напр. намиране на изход от лабиринт) и резултат (излизане на свобода и получаване на храна), като запомнят по-бързо и по-лесно положително затвърдените резултати (когато са били възнаградени с храна затова, че са намерили изход от лабиринта) и забравят отрицателните и невъзнаградените резултати (когато не са намерили изход от лабиринта или са успели да излязат, но не са получили храна). С други думи, когато едно животно реагира на стимул от средата и постижението му бъде възнаградено, рефлексът успешно се запечатва в паметта на животното и то усвоява целевото поведение. По-късно Едуард Торндайк (1927; 1931) пренасочва вниманието си от животинската интелигентност към човешката, като очертава различията в начина, по който животните и хората формират условни рефлексии и усвояват умения: „животните са принудени да се учат чрез проба и грешка, защото са неспособни да използват разум, за да открият връзката между вратата на пъзел-кутията и отключващото я резе; хората притежават друга интелигентност“ (Торндайк 1927). Според него, благодарение на своя интелектуален потенциал, човек е способен да прави асоциации между условните стимули и реакциите, които асоциации подпомагат изграждането на невронните връзки, а човешката интелигентност е функция не само на генетичните фактори, но и резултат от личния опит на човека в процеса на неговото когнитивно развитие. Торндайк (1927) обособява три вида интелигентност: механична (или разбирането за това как се случват нещата), социална (свързана с междуличностните умения) и абстрактна (отговорна за

творческите способности), като създава и първия обективен тест за измерване на интелигентността<sup>106</sup>.

Изследвайки условията, които благоприятстват усвояването на желаното поведение, Торндайк (1931) формулира четири основни закона, които водят към научаването:

- Закон за повторението (упражняването), според който колкото по-често се повтаря връзката между стимула и реакцията, толкова по-бързо и по-успешно се запечатва тя в паметта;
- Закон за ефекта (подкреплението), според който – както бе изтъкнато по-горе – по-трайно се усвояват онези реакции, които са придружени от подкрепление (положително/възнаграждение или отрицателно/наказание);
- Закон за готовността, който извежда на преден план ролята на индивидуалните потребности в процеса на интелектуалния растеж, т.е. новите реакции ще бъдат по-успешно усвоени, когато субектът има нужда от тях (от резултата на действието) (котката излиза по-бързо от лабиринта, ако е гладна, за да се нахрани);
- Законът за асоциативното изместване на стимулите (на база съседство във времето), според който ако един стимул, който води до определена поведенческа реакция, бъде асоцииран с друг стимул, то вторият стимул също започва да предизвиква желаното поведение (вж. също Лазарова 2022, 34).

Бихейвиористичната трактовка на когнитивното развитие и ученето, предложена от американския психолог Бъртс Фредерик Скинър (1938; 1953) – т. нар. „оперантно кондиционирание“ – най-силно повлиява теориите за усвояването на езика като форма на поведение (Скинър 1957). Скинър също приема, че реакциите на организмите са резултат от влиянието на стимулите от околната среда и те се превръщат в навик, ако

---

<sup>106</sup> До този момент изучаването на човешкия разум е било свързвано главно с методите за самоанализ.

бъдат положително подкрепени и автоматизирани чрез многократно повторение. За разлика от теорията за класическото кондициониране/ обуславяне на Павлов, при оперантното кондициониране стимулът има случаен характер, както е в реалния живот (стимулът се генерира при взаимодействието на организма със средата, като организмът е оставен свободно да въздейства върху своята среда), а онова, което действа формиращо върху бъдещото поведение на организма, и води до формиране на навик или потискане на спонтанната отговорна реакция, е случващото се след реакцията на организма на този случаен стимул. Ако последствието е благоприятно за организма, вероятността за повтаряне на тази реакция („оперант“) в бъдеще нараства и това се разглежда като „подкрепление“, а реакцията, усвоена в резултат на това подкрепление, като „оперантно обусловена“ (вж. Лазарова 2022, 35). Ако последствията от реакциите са неблагоприятни, те не бъдат подкрепени, т.е. вероятността да се повтори тази реакция намалява, а с нея намалява и вероятността тази реакция да се превърне в оперант и да доведе до формирането на навик (пак там). Скинър също приема, че „негативните последиствия [...] отслабват поведението, което ги поражда и засилват поведението, което ги премахва намалява“ (Лазарова 2022, 35), което е свързано с концепцията за нулевата толерантност към грешките (погрешните реакции) при ученето, защото ако не се коригират своевременно, те фосилизират (превръщат се в навик) и отстраняването им („угасването на рефлекса“) става много по-трудно, дори невъзможно (пак там). Така Скинър (1953) прави преход от линейната представа за поведението към неговата интерпретация като сложен психологически конструкт, формиран не само под влияние на гразнителите от средата, но и от подкреплението на базата на интерпретацията на последиствията от реакциите, която има важна регулираща функция при подбора на правилните поведенчески актове. Стъпвайки на това разбиране за човешкото поведение,

Скинър (1953) смята, че то може да стане обект на управление и да бъде направлявано в желаната посока чрез манипулиране на подкреплението. Затова в началните етапи от усвояването на знанията и уменията обратната връзка от страна на преподавателите е много важна – тя има за цел да предостави ориентир за оценката на реакциите на обучаваните преди те да са се превърнали в навици.

Пренесени в сферата на езикоусвояването, идеите на Скинър за оперантното обуславяне тълкуват езика като набор от стимули, които целят да предизвикат съответната реакция от страна на този, който ги възприема. При усвояването на родния език, децата са изложени на речта на своите родители (набор от условни стимули), която те се опитват да разбират, за да могат да реагират адекватно. Ако реакцията им е правилна, тя бива положително подкрепена (чрез постигане на желания ефект или похвала от страна на родителите), което води до нейното затвърждаване (Лайтбаун и Спада 2013). Когато започнат да говорят, те първоначално се опитват да имитират езиковите модели (звуките, думите, фразите, словесните действия), които чуват в непосредственото си обкръжение, и отново, ако са употребили езиковите елементи уместно, те биват положително стимулирани чрез похвали от страна на своите родители или посредством успеха при постигането на комуникативните си намерения, което води до оперантно подкрепление на езиковото поведение и като цяло до научаването на езика (пак там). С други думи, езикът за бихейвиористите е съвкупност от оперантно обусловени навици, обвързвани с конкретни ситуации и значения, формиращи чрез процес на имитация, затвърждаване (подкреплението може да приеме формата както на похвала, така и на наказание) и повторение, което да доведе до автоматизиране на правилната реакция (превръщането ѝ в условен рефлекс), т.е. до наузустяване на словесните проявления на езиковото поведение (Скинър 1957). Когато става въпрос за усвояване на

чужд език, бихейвиористите твърдят, че той представлява съвсем нов и различен набор от навици, които се придобиват по аналогичен начин, като изучаващият се потопи изцяло в чуждоезиковата среда, за да се изолират стимулите и подтиснат навиците, свързани с родния език (Лайтбаун и Спага 2013).

Критиците на бихейвиоризма като Чомски (1959) и Бангура и Уолтърс (1963) твърдят, че тази теория вулгаризира изучаването на езика (както и човешката интелигентност като цяло), защото акцентира главно на външните, механични проявления на езиковото поведение и пренебрегва когнитивните процеси и умствени структури, които участват както в усвояването, така и при употребата на езика като средство за комуникация. Нещо повече, тази теоретична рамка не успява да обясни генеративния творчески аспект на езика, свързан със способността да се създават нови и уникални фрази, които хората не са чули преди. По-году ще бъдат разгледани някои психологически теории, свързани с когнитивизма, които награждават бихейвиористичните концепции, като се опитват да компенсират дефицитите и попълнят липсващите звена от пъзела на човешкото познание.

Американският психолог Едуард Толмън от Калифорнийския университет прокарва своята по-холистична трактовка на бихейвиоризма, която той самият нарича „молярен“ (*molar*) или когнитивен бихейвиоризъм, като се противопоставя на твърде аналитичния подход към поведението на организмите при класическия бихейвиоризъм, който го разглежда като механичен сбор от отделни, често изолирани, условни рефлексии, възникващи в резултат на случайни гразнителни от околната среда. За Толман (1932) поведението е по-цялостен целенасочен процес<sup>107</sup>, в който психомоторните действия са организира-

---

<sup>107</sup> Едуард Толмън е повлиян от гешталт психологията, привържениците на която се опитват да интерпретират компонентите на психиката като част от едно единно и добре структурирано цяло, вярвайки, че цялото е много повече от механичен сбор на отделните съставляващи го части и цялостната картина помага за разбирането на отделните части.

ни и подчинени на целта, която трябва да бъде постигната, като регулацията на този процес се извършва от когнитивните способности на организма, които на свой ред са съвкупност от познавателни и побудителни фактори, действащи като посредници между стимулите и ответната реакция на организма. С други думи, индивидите не просто реагират на стимулите от средата, а действат в зависимост от намеренията, които искат да постигнат и поставената цел (която може да бъде конкретен психичен образ или мотив).

Едуард Толмън също провежда редица лабораторни изследвания с животни (мишки), за да покаже, че дори и без подкрепление, животните в крайна сметка усвояват желаното поведение (намират изход от лабиринта). В началото те се лутат и правят редица хаотични и безполезна действия, но веднъж открили правилния път, при последващите опити да излязат от същия лабиринт броят на хаотичните действия намалява и те относително бързо стигат до изхода. На база на тези емпирични данни Толмън (1932) постулира възможността за латентно (в смисъл на скрито и невъзможно за наблюдение) заучаване на желаното поведение, като за да постигнат целта си (да излязат от лабиринта), животните изграждат опознавателни структури/карти (*cognitive map*) на бихейвиоралното поле (ситуацията, в която се извършва действието). Когато отново се окажат в полето (в лабиринта), докато търсят изхода, те сравняват сигналите от средата с тази когнитивна карта и ако има разминаване, променят поведението си, а ако очакванията им (базирани на когнитивната карта) се потвърдят, това подкрепя положително изграждането на целевата реакция. Според Толмън бързината, с която животните постигат целта, зависи от техните потребности и мотиви – колкото по-силни са тези променливи, толкова по-лесно изграждат те когнитивните карти и успешно постигат целта си.

Концепцията на Едуард Толмън за подчиненост на ответните реакции на организма на поставената цел, която

той се стреми да постигне, намира интересно продължение в социално-когнитивната теория на Албърт Бандура (1969; 1971) за моделирането, според която поведението на човека също е резултат от взаимодействието на личностните фактори (мислене, познавателни способности) и стимулите от околната среда, като връзката между тях се осъществява на базата на разнообразни поведенчески модели (образци), които в процеса на учене човек се опитва да овладее (вж. Лазарова 2022, 41-43). Бандура (1969) счита, че ученето би било твърде бавно, уморително и неефективно, ако разчиташе единствено на резултата от собствените действия на човека. Според него по-сложните форми на човешко поведение (включително и езика, абстрактните знания, общественно-политическите възгледите и моралните ценности) се придобиват чрез наблюдение и осмисляне на поведението на другите хора и последствията от него, както и чрез вербалното предаване на информация. Бандура нарича този процес на учене „моделиране“ – наблюдавайки поведението на модела, човек извлича характерните черти на желаната поведенческа реакция и формира когнитивен образ-прототип за нея (своего рода правила за поведение в конкретната ситуация), който символичен образ запазва в дългосрочната си памет и той служи като ориентир за неговото собствено действие в бъдеще (пак там). Бандура (1971) очертава три основни вида модели за подражание: (1) живи модели (*live models*), т.е. поведението на реални хора в конкретни ситуации служи за модел за подражание; (2) словесно описани модели (*verbal instructional models*), при които действията се моделират на база на подробно вербално описание на желаното поведение; и (3) символични модели (*symbolic models*), които са медийно опосредствани от книгите<sup>108</sup>, филмите, средствата за масова ин-

---

<sup>108</sup> Алекс Козулин (1998, 130-153) също разглежда художествената литература като „психологически инструмент“, чрез който хората могат да почерпят непряко от културно-историческия опит на своите предшественици и да развият общата си интелигентност и обогатят своя мироглед.

## I. Теоретични основи

формация, социалните мрежи и др., където тези поведенчески модели се демонстрират (т.е. не са пряко наблюдавани).

Бандура (1971) определя своята бихейвиористична когнитивна концепция (включваща класическите етапи на наблюдение, имитация/пограждане и подкрепление) като „социална теория на ученето“ и постулира, че процесът на учене обхваща четири взаимосвързани компонента: внимание (*attention*), съхранение/запомняне (*retention*), моторна репродукция (*motor reproduction*) и мотивация (*motivation*) (Лазарова 2022, 42-43).



**Фигура 3.** Социалната теория на ученето на Албърт Бандура (1971)<sup>109</sup>

Първият етап – вниманието – е свързано с процеса на наблюдение и осмисляне на поведенческия модел. Моделът е стимулът в когнитивната верига, а за да се превърне той в символичен образ е необходимо човек не просто да наблюдава, а да се концентрира и да насочи вниманието си към извлечането на онези важни и характерни черти от поведението на модела, върху които да моделира собствените си бъдещи действия в аналогични ситуации. Бандура също подчертава необходимостта този модел да привлече вниманието на наблюдателя до такава степен, че той да сметне, че моделът е достоен за пограждане. Това може да се случи, ако наблюдателят установи някаква прилика с модела (напр. възраст, пол,

<sup>109</sup> Фигурата е заимствана от <https://www.simplypsychology.org/bandura.html>.

етническа принадлежност, мироглед и др.), която му позволява да се идентифицира с него, или го намира за релевантен и вдъхновяващ (вж. също Локууд и Кунда 1997). Вторият етап е свързан с когнитивното обработване на постъпващата информация от наблюдението и запомнянето на модела – т.е. неговото съхранение в дългосрочната памет. Символната репрезентация на поведението на модела може да бъде закодирана по два начина – чрез образно кодиране или чрез вербално кодиране. Образното кодиране е свързано с факта, че по време на наблюдението, под влияние на сензорните стимули, възникват мисловни образи на онова, което е било видяно, които са лесни за възприемане и съхранение. Тези мисловни образи, когато бъдат реактивирани при попадането на човека в подобна ситуация, предизвикват жив образ/картина на физическите стимули, свързани с поведенческия модел. При вербалното кодиране човек или получава вербално описанието на желаната поведенческа реакция (т.е. самият модел е поднесен вербално), упражнява я (реализира я, за да се увери, че правилно е разбрал вербалните инструкции) и я запаметява, или докато наблюдава модела (пряко или опосредствано), човек „облича в думи“ неговите действия (описва словесно на ум действията на модела) и запомня вербалните кодове (речевите описания на действието). Според Бандура вербалните кодове обогатяват мисловния образ (в тях, в езика, е натрупан житейският опит на поколенията) и подпомагат разбирането му. Третият етап в ученето чрез наблюдение е моторната репродукция на целевото поведение на базата на символно закодираната информация в паметта – т.е. човек се опитва да извърши действието, като имитира и се ръководи от запечатания в паметта му мисловен образ. Многократното повторение и практиката имат голямо значение за усъвършенстването на моделираното поведение. Те са особено необходими за по-сложните моторни действия, които изискват обединяването и координирането на много отделни реакции, за да бъдат точно

пресъздадени и ефективно автоматизирани (като условен рефлекс в отговор на породилите го стимули). Конструктивната обратна връзка по изпълнението на желаното действие е от голямо значение на този етап. Тя е всъщност неразривна част от четвъртия етап на ученето чрез моделиране и е свързана с подкреплението на поведенческата реакция (от страна на социалното обкръжение) и мотивационните процеси, ориентирани към бъдещото поведение на индивида. Позитивното подкрепление затвърждава мисловния образ (както и негативното подкрепление – наказанието или неодобрението – потиска съответната реакция) и стимулира/мотивираща бъдещото изпълнение на действието. Бандура счита, че мотивацията не само засилва вероятността за бъдеща проява на моделираното поведение, но също така оказва влияние върху процесите на вниманието и съхранението и така цикълът на ученето се затваря, а успехът поражда успех. Той също смята, че човек може да предвиди резултата от моделираното поведение – и съответното последствие, поощрението или наказанието – което се превръща в най-силния стимул за изграждане или потискане на подобно поведение в бъдеще. Заедно със самооценката и самоподкреплението (*self-efficacy*<sup>110</sup>) – при което човек сам регулира поведението си, като се самооценява и самонагражда за постигнатите цели, или идентифицира проблемите и коригира поведението си (така самооценката

---

<sup>110</sup> Албърт Бандура (1977) използва този термин („самоефективност“ или „Аз-ефективност“) в по-тесен смисъл, за да обозначи вярата на човека в собствените способности за успешно изпълнение на дадено действие и постигане на целите в конкретната ситуация. Тази преценка за собствената ефективност се подхранва както от успеха или неуспеха на личния опит да се постигнат желаните резултати и от емоционалния подем и физическата възбуда, свързани с тях, така и от косвен опит (наблюдението на други хора, които извършват действието и съпоставката им с тях), или под влиянието на външно вербално убеждаване в собствените ни сили да се справим със ситуацията (Бандура 1977). Способността за самооценка и саморегулация на собственото поведение е основополагаща концепция в такива ключови европейски документи като *Европейското езиково портфолио* (валидирано за употреба в различни контексти на усвояване на езика), което е част от европейската езикова политика и Общоевропейската езикова рамка (вж. Стойчева 2006).

има усилващ или намаляващ ефект върху вероятността от подобно поведение в бъдеще) – тези мисловни процеси, присъщи само на хората, имат мотивираща функция по отношение на бъдещите им реакции и действат като катализатори на когнитивните процеси, свързани с ученето (Бандура 1977; Маркова 2019б; Лопес-Гаридо 2023).

Така учени като Едуард Толмън и Албърт Бандура хвърлят мост между бихейвиористичните концепции и психологическите теории, свързани с когнитивизма, които отдават дължимото на специфичните за човека мисловни функции (като памет, внимание, концентрация, логика, въображение, оценка, самонаблюдение) в процеса на човешкото познание и интелектуално развитие (вж. също Лурия 1973; 1979; 1984). Пренесени в сферата на езикоусвояването, тези идеи потвърждават хипотезата на Жан Пиаже (1923, 1952), че усвояването и усъвършенстването на езика при детето и развитието на когнитивните му способности вървят ръка за ръка. Според него интелигентността на детето се изгражда на базата на действието и опита от използването на предметите по време на действието, т.е. за да опознае предметите от обкръжаващата среда, детето трябва да си служи с тях – да ги хваща, опипва, приближава, отдалечава, премества и т.н. От гледната точка на детето, това са проблеми, които трябва да разреши като предприеме необходимите действия. Така например малко дете се сблъсква с проблема как да пренесе храната от купичката до устата си, като то може да избере дали за целта да използва лъжица, или пръстите си. При решаването на проблема детето се научава да контролира мускулите си и да координира действията си, както и да се ориентира в пространството и да борави с предметите от обкръжаващата го среда. Познанието, породено от това действие, не е вродено, а активно изградено от детето на база опита му от взаимодействието с околната среда. Придобитият опит се съхранява в паметта под формата на схеми за действие подобни на

когнитивните карти на Едуард Толмън. Схемата за действие е онова, което остава в паметта на детето в резултат на действието, като при неговото многократно повтаряне при различни обстоятелства тази мисловна структура придобива по-обобщен характер и се превръщат в операция (операторска структура), която се интериоризира (превръща се във вътрешно предметно действие) и чрез процесите на асимилация (адаптация на околната среда към наличните структури на индивида) и акомодация (адаптация на индивида към околната среда) става част от системата на останалите познавателни структури. Според Пиаже така се развива интелектът на детето и то използва схемите на действие (които кореспондират на конкретния етап от умственото му развитие), за да се адаптира към средата на живот (вж. Лазарова 2022, 48-49). Това, което първоначално се случва с конкретните обекти от непосредственото обкръжение на детето, продължава да се случва и по-късно, когато човек се сблъсква с по-абстрактни проблеми, обмисля ги и предприема действия за тяхното разрешаване. Така мисълта се разглежда като произтичаща от действието – действието се извършва първо мислено във въображението и по този начин се развива мисленето (вж. Камеърън 2001, 21-35).

Пиаже (1923) приема, че чрез подобни схеми за действие децата усвояват и езика. Езикът предоставя на детето нов инструмент за ускоряване на интелектуалния растеж, отваря му нови възможности за извършване на различни дейности и за организиране на информацията чрез използването на думите като символи (вж. също Лурия 1984). Според Пиаже (нак там) езикът на децата се развива и обогатява в определена последователност, която съответства на когнитивните етапи от тяхното интелектуално развитие и която е универсална за повечето деца. Според него няма как да се усвои конкретна езикова форма, проявление на дадено езиково понятие (напр. граматично правило), преди самото понятие да бъде осмислено и

разбрано. Благодарение на собствените си мисловни процеси и опит децата обработват езиковата информация, на която са изложени, и изграждат свои вътрешни правила и модели (мисловни схеми за словесни действия, които се запазват в дългосрочната памет), които използват като референтна рамка при интерпретацията на езиковата информация и при творческата употреба на езика за целите на речевото общуване и постигане на комуникативните си намерения.

Осъзнаването на факта, че децата се развиват интелектуално и се адаптират чрез опит към средата, ни дава възможност „да обърнем“ тази идея и да видим как средата би могла да осигури възможности за развитие на детето<sup>111</sup>. Нека само да припомним, че една от основните критики, отправяни към чисто когнитивния подход към интелектуалното развитие на индивида и ученето, се фокусира върху трудността да се опишат всички мисловни процеси (да се влезе в „черната кутия“ от дейността на нашия мозък), както и да се определи със сигурност кои конкретни когнитивни процеси са необходими за успешното усвояване на дадено учебно съдържание. За разлика от когнитивния подход, конструктивистките теории за ученето се основават на схващането, че то не се ограничава до приемане и съхранение на информацията, предадена от учителя на ученика, а знанието се конструира активно от самите ученици, които имат ключова роля при създаването и промяната/развитието на когнитивните структури. Това означава, че хората изграждат нови познания и/или модифицират съществуващите чрез взаимодействие с учебната среда и с по-компетентните хора (родителите и преподавателите).

---

<sup>111</sup> Това разбиране за образователните възможности и потенциала на средата за когнитивното развитие на хората (*learning affordances*) е в основата на „екологичното“ мислене за образованието, което го разглежда като сложна динамична екосистема, чийто елементи са взаимосвързани и зависими едни от други, а развитието на системата се постига благодарение на взаимодействието и приноса на всяко отделно звено от нея, оползотворявайки наличните възможности и потенциала на образователната среда като цяло (ван Лиер 2004; 2010; Крамш 2008; Ларсън-Фриймън и Камерън 2008).

Вместо да предоставят инструкции за ефективно усвояване на новите знания, конструктивистите насърчават създаването на стимулираща образователна среда, където обучаваните влизат в директен контакт с изучаваните явления и процеси, които те изследват и анализират, а почерпеният опит и знания интегрират в когнитивната си система. Подобен подход подготвя обучаваните и за т.нар. „инцидентно учене“, когато обучаваните се окажат сами в естествена учебна среда (напр. изучаващите гаген език отиват в страната, където се говори този език, или сърфират самостоятелно в интернет и попадат на автентични материали на чуждия език, или пък гледат недублиран филм, или четат литературно произведение в оригинал на езика-цел) и сами успеят да натрупат – съзнателно или подсъзнателно – необходимото им знание (Стефанова 2015).

Тук е мястото да споменем и за приноса на когнитивните теории, свързани със социалния конструктивизъм, за интерпретацията на развитието на психомоториката при децата и човешката интелигентност като цяло. Социалният конструктивизъм също се основава на идеята, че човек не е пасивен участник в процеса на интелектуалното си развитие (включително и когато е обект на целенасочено обучение), а активно конструира своето собствено знание и разбиране за света чрез взаимодействие със социалната среда и общуване с другите хора. Родителите и учителите играят ролята на наставници, които подпомагат интелектуалния растеж на детето и образователния процес, като предоставят необходимите средства и ресурси, и създават нужните условия за изграждане на желаните знания и умения.

Руският психолог Лев Семьонович Виготски е един от най-влиятелните представители на социалния конструктивизъм и въпреки че философската му социокултурна теория се фокусира върху взаимоотношенията на детето с околните, той не пренебрегва индивидуалното когнитивно развитие на

индивиди (т.е. неговите идеи са изцяло в съзвучие със съвременната личностно-ориентирана педагогическа парадигма). Според Виготски (1978) социалната среда има ключова роля за развитието на висшите психични функции при човека, като внимание, воля, логическо мислене, формиране на понятия и т.н. (вж. също Лурия 1973; 1984), които са социални по своята същност. Те се пораждат и материализират в пространството на взаимоотношенията между хората (между детето и възрастния в онтогенетичен план) и едва впоследствие се интернализират и преминават във вътрешния свят на детето, ставайки „негова собственост“. Именно в социалната среда са представени идеалните форми, т.е. образците/прототипите на бъдещите новообразувания в психиката на индивида. Идеалните форми са елементите на човешката култура, които са резултат на социално-историческия опит на хората, като напр. представи, идеи, знаци/символи, човешки действия, понятия, с които детето се сблъсква в средата и трябва да усвои (да асимилира), преобразувайки естествените си форми (налични по рождение) в културни, като по този начин самото то става част от социокултурната среда (вж. също Лурия 1979; Леонтиев 1978; 1981). С други думи, психическото развитие на детето преминава от социалното към индивидуалното, от външното към вътрешното. В този процес възрастният действа като носител на идеалните, висши, културни форми и същевременно с това той е и посредник, който помага на детето да усвои културно-историческия опит и да развие логическите си способности (вж. също Лазарова 2022, 55-56).

Когато говори за динамиката на психическото развитие и се опитва да определи периодите на индивидуалния растеж при децата, Виготски (1962; 1981) подчертава факта, че външната среда<sup>112</sup> сама по себе си не е в състояние да повлияе

---

<sup>112</sup> Важно е да се отбележи, че Виготски (1978) тълкува стимулиращата среда по време на когнитивното развитие и обучението в по-широк смисъл, не само като подкрепа от компетентен човек-медиатор (която несъмнено има важна насочваща и подпомагаща роля).

върху психическия и интелектуален растеж на детето. Основното, от което зависи това развитие и формирането на индивидуалните характеристики на психиката, е как детето си взаимодейства с околната среда, какво възприема и как се отнася към нея, как преживява средата: т.е. взаимоотношението на детето с околната среда, или „преживяването като единица на съзнанието“, определя ролята и влиянието на средата върху развитието на детето, върху изграждането на неговата съзнателна личност (вж. Лазарова 2022, 60). Затова едни и същи условия на живот могат да породят различни характеристики на психиката у различните индивиди. Според Виготски (нак там) обучението е движещата сила за интелектуалното и психичното развитие на децата, но въздействието му е ефективно, ако се фокусира не върху равнището на актуалното развитие (т.е. действителното ниво на развитие, определено от това, което детето вече е усвоило и може да прави само), а върху равнището на потенциалното развитие (определено от онези проблеми, с които детето все още не може да се справи самостоятелно и му е нужна подкрепата на по-компетентен човек-медиатор, под чието ръководство да разреши проблема). Виготски (нак там) постулира съществуването на т. нар. „зона на проксимално/най-близко развитие“ (*zone of proximal development*) по отношение на интелектуалния растеж на индивида, която представлява разликата между това, което той може да направи сам и това, което може да прави в сътрудничество, т.е. обхваща възникващите знания и умения в процеса на решаване на различни проблеми посредством съдействието на по-способни и опитни хора (родители, учители), които да му помогнат да постигне своите цели (да реши проблема), и така да развие своите потенциални възможности (вж. също Дункова 2018; Лазарова 2022, 56)<sup>113</sup>. С други

<sup>113</sup> По отношение на чуждоезиковото обучение тази концепция на Виготски за зоната на проксимално развитие намира отражение в понятието на Стивън Крашен за ефективно учебно съдържание (*comprehensible input*), което да позволява развитие на езиковите знания и комуникативните умения на обучаваните.

думи, в основата на педагогическата концепция на Виготски стои разбирането, че интелектуалното развитие и ученето при децата се извършва в социален контекст, т.е. в свят, пълен с други хора (възрастни и връстници), с които детето си взаимодейства при решаването на проблемите и опознаването на света. Възрастните са в ролята на медиатори<sup>114</sup>, които опосредстват когнитивния опит, като предоставят на децата както физическите инструменти (напр. подсигурият учебни средства и ресурси, създават необходимите учебни условия и др.), така и психологическите способности (напр. необходимия език<sup>115</sup>, учебни стратегии, напътствия и правила, модели за подражание и др.) за успешното справяне с проблема, а чрез съвместни усилия и в сътрудничество с връстниците децата по-лесно и бързо конструират новото знание, защото всяко дете е уникално и има различен потенциал в зависимост от културното си наследство, опита и психологическото си развитие, с който допринася за решаването на общия проблем (вж. също Козулин 1998, 2011).

Централно място в педагогическия подход на Виготски (1926; 1962; 1978) заема играта, която според него е

---

Според него учебните материали трябва да са автентични, но нивото им да е съобразено с нивото на владеене на езика от обучаваните, така че да предоставят достатъчно контекстуални опори за разбирането на новите и непознати лексикално-граматични структури, но същевременно с това нивото на учебния материал трябва да е с една единица по-високо от текущото ниво на владеене на езика-цел от обучаваните, за да предостави нова информация и поле за развитие на езиковите компетентности на обучаваните (Крашен и Терел 1998, 131-142).

<sup>114</sup> Според Виготски (1926) медиаторите в обучението може да са физически (напр. моливи, книги и други учебни материали), психологически (език, символи, знаци и други форми на комуникация) или социални (взаимодействията с познати хора – родители, учители – или с връстници). За развитието на детето от най-голямо значение е овладяването на символичните медиатори (и в частност езика), тяхното присвояване и интернализация под формата на вътрешни психологически инструменти (вж. Козулин 1998, 24).

<sup>115</sup> Виготски счита, че между изучаването на родния и чуждия език има много допирни точки, свързани с процесите на езикоусвояването, но при изучаването на чуждия език, което се случва на по-късен етап от индивидуалното развитие (когато човек е усвоил понятията и езиковите функции чрез родния си език) и протича в по-формална образователна среда (в училище), родният език е натоварен с важната роля на психологически медиатор, който да улесни усвояването на новия език (Виготски 1962, 159).

жизненоважен психологически инструмент, който помага на децата по естествен начин да изградят както езикова компетентност, така и да развият своите умствени способности особено по-висшите когнитивни функции като вниманието и концентрацията, логическото мислене, абстракцията, паметта и креативността (вж. също Леонтиев 1978; 1981). Според него „най-големите постижения на детето са възможни в играта“ (Виготски, 1978, 100), защото докато играят децата развиват уменията си за концентрация, запомнят какво се е случило по време на играта, до какви резултати е довело поведението им и така създават модели в съзнанието си. Освен това когато участват в игра, децата чуват гуми (психологически медиатори, които допълват интерпретацията на действията), придружени от действия, които на свой-ред правят езика разбираем. В хода на играта, под ръководството на по-компетентния медиатор (родител или учител), детето може възприеме социални поведенчески модели (срв. Бандура 1971), които са все още извън обхвата на възможностите му. Социалните медиатори посредничат между децата и света, като го правят по-достъпен за тях – първоначално те планират дейностите от играта, като правят така, че тя да започне с вече усвоените знания и умения, за да насърчат чувствата за сигурност и увереност в собствените сили у децата и да ги мотивират да опитат нови неща. След това те предоставят необходимите ресурси и напътствия за провеждането на играта, наблюдават децата и ги контролират, като при нужда ги подпомагат по време на играта, оценяват ги, и им дават необходимото подкрепление (обратна връзка) след края на играта. Така, с помощта на възрастните, децата могат да разберат и направят много повече, отколкото биха могли да постигнат сами (Камерън 2001). Виготски също подчертава, че играта (както и самият живот) е социална дейност и за да постигне образователните си цели, участниците в нея – децата – трябва да са активни, да си взаимодействат и

сътрудничат, създавайки заедно собственото си знание, за да овладеят света около себе си, ставайки част от социално-културната среда. Още Жан-Жак Русо (1762) подчертава важноста на този кооперативен принцип в обучението в своя педагогически трактат „Емил, или за възпитанието“:

„Никога не трябва да позволяваме на децата да играят сами, както те искат. Те трябва да играят винаги заедно, пред очите на всички. Играта им трябва да има обща цел, към която всички да се стремят, и която да предизвиква съревнование и съперничество“ (Русо 1907).

Много съвременни изследователи и педагози подкрепят идеите на Виготски за потенциала на играта в обучението за развиване на когнитивните умения и интелектуалното израстване на децата (вж. напр. Мойлс 2014). Питър Грей (2013) дори вярва, че играта е биологичен инстинкт, а организмите притежават вродена способност да се развиват и самообразоват (през целия живот) играейки<sup>116</sup>, като така не само усвояват по-сложни дейности като ловуване при животните или справяне с различни житейски проблеми при хората (напр. играейки на криеница, децата се учат как да изследват средата и да откриват неща, скрити от погледа им), но усъвършенстват своята социална и емоционална интелигентност (напр. развиват умения за сътрудничество и работа в екип, за постигане на споразумения и поемане на инициатива, развиват самочувствие и увереност в собствените сили за справяне с проблемите). Питър Грей също смята, че ако учителите успеят да впримчат този игриви инстинкт във формалното образование и да го превърнат в съзнателна технология за придобиване на нови знания и умения, то резултатите от учебния процес ще са много по-добри, а обучаваните ще могат да пренесат своите умения извън пределите на класната стая и да станат по-автономни в търсенето на знания, контролирайки

---

<sup>116</sup> По думите на английския драматург Джордж Бърнард Шоу: „Не спираме да играем, защото остаряваме; остаряваме, защото спираме да играем“.

собственото си когнитивно развитие в желаната от тях самите посока. Според Стюърт Браун (2009) играта не само развива човешкия интелект и има здравословен терапевтичен ефект, свързан с удоволствието, което тя генерира, но отключва и въображението, и подхранва гушевността на играещия, което допълнително го ангажира и мотивира в учебния процес. Играта е в центъра и на психомоториката<sup>117</sup>, образователният метод на френския професор-психолог Бернар Окутюрюе (2019), който цели да подкрепи интелектуалното развитие и психологическото съзряване на детето чрез действието и играта (вж. също Дункова 2020). Според него сензомоторното удоволствие от движението и играта, от успешното справяне с предизвикателствата на учебния процес и натрупания опит чрез експериментирание в защитена среда, под ръководството на учителя, който е гарант за сигурност и подкрепа, допринасят за успокояване на вътрешните страхове на децата от непознатото и неуспеха и способстват за добиване на увереност и самочувствие у детето, благоприятстват развитието на умствената репрезентация на действията и развиват детското мислене, подпомагат емоционалното съзряване на децата и развиването на умения за сътрудничество и справяне с агресивността. По думите на Мишел Кочелеф-Хофман, която е преподавател от школата на Окутюрюе и специалист по психомоторика, съосновател на Института по психомоторно образование на Южна Африка (PEISA)<sup>118</sup>, методът на професор Окутюрюе е изконно хуманистичен и е „проектиран като развитийно пътешествие, което улеснява прехода от удоволствието да се действа към удоволствието да се мисли“ (отзивът на Кочелеф-Хофман е от българския превод

---

<sup>117</sup> Името на метода – психомоторика – подчертава връзката между психиката / мислите, чувствата/ и моториката /движението/. Показателно в това отношение е и заглавието на книгата, в която професор Окутюрюе (2019) представя своя метод – „Действаме, играем, мислим“.

<sup>118</sup> Вж. също интервюто на Ваня Дункова от 2018 г. с Мишел Кочелеф-Хофман на следния линк: <https://movefeelplay.com>.

на книгата „Действаме, играем, мислим“ [издателство „Колибри“, 2019], в която професор Бернар Окутюрюе представя своя метод). Базираното на игри обучение, или геймификацията на образованието, е трайна тенденция в развитието на педагогическите подходи, като иновативният елемент са технологично усъвършенстваните аспекти на образователните игри, а не техните основополагащи принципи<sup>119</sup>. Привържениците на игровите прийоми вярват, че ефективността им се дължи на естествената притегателна сила на игрите за погротстващите, както и че в процеса на игра се развиват и така необходимиите житейски умения на XXI век (вж. Бъкл 2024) свързани с творчеството, критичното мислене, комуникацията и сътрудничеството<sup>120</sup>. Нещо, което още Виготски (1926) очертава като полза от игрите в образованието. Пренесена в контекста на (чуждо-)езиковото усвояване, играта като педагогически прием също може да развие комуникативна компетентност (езикова, социолингвистична и прагматична<sup>121</sup>) на обучаваните, а в контекста на ранното чуждоезиково обучение тя е основна учебна дейност и на нея има посветени редица изследвания (вж. напр. Рийг 2007; Софрониева 2011а; Джумабаева и екин 2022; и др.).

#### 1.1.4. Метакогнитивни аспекти на познанието

Като цяло педагогическата философия и социално-културната теория на Виготски (1926; 1962) за когнитивното и езиковото развитие и ученето, които се извършват в социален контекст, при взаимодействието на индивида (който

<sup>119</sup> Някои изследователи правят разлика между базираното на игри обучение и геймификацията, но онава, която ги обединява, е приложението на основните принципи на играта, както и резултатите от нея – по-високата мотивация и ангажираност на обучаваните в учебния процес и по-добрите учебни резултати (вж. <https://www.edsurge.com/research/guides/game-based-learning-preparing-students-for-the-future>).

<sup>120</sup> На английски език са известни като четирите C's поради факта, че термините за тях започват с буквата „C“ (*creativity, critical thinking, communication, collaboration*).

<sup>121</sup> Общоевропейска референтна езикова рамка (2001, 13-14)

Виготски поставя в центъра на образователния процес) с другите хора, се оказва в съзвучие със спецификата на езика като инструмент за общуване между хората, който те най-добре усвояват, когато го използват за комуникация, за да изразят своите мисли и да постигат комуникативните си намерения (Уърч 1985; Фроли и Лантолф 1985; Лантолф и Бекет 2009; и др.). Социалният конструктивизъм в езикоусвояването подчертава необходимостта от активното участие на обучаваните в изучаването на чуждия език. Езикоусвояването е динамичен процес с когнитивни измерения (реконструирани/преформатирани на наличните езикови знания на базата на постъпващата езикова информация от новия език) и социални измерения (взаимодействие с другите за употреба на езика в практиката на общуването, резултатът от която подхранва усъвършенстването на езиковите компетентности) (вж. Ричардс и Роджърс 1986). Много изследователи на процесите на езикоусвояването (и по-специално на тези, свързани с изучаването на чужд език) намират обяснение за това как връзката между език и мислене (Виготски 1962) всъщност подпомага усвояването на чуждия език чрез подхранване на общото езиково съзнание и съзнателното приложение на металингвистичните стратегии<sup>122</sup> (вж. напр. Къминс 1978; Грозданова 2003; 2005; и др.).

Подобно на Виготски и Русо много други видни педагози, като напр. Фридрих Фрьобел (1826/1895) и Джон Дюи (1916/1946), също са вярвали, че децата са изконно свободни, активни, мислещи и чувстващи, затова и те ги поставят в центъра на образователния процес и постулират, че погротстващите не са пасивни приемници на познанието, а го натрупват чрез опит и конструират съвместно чрез взаимодействие с връстниците

---

<sup>122</sup> При ревизирането на теорията на Блум (1956) за мисловните процеси Лорин Андерсън и Дейвид Крауол (2001) също добавят още едно, четвърто ниво на познание – метакогнитивно, свързано с осъзнаването на собствените познавателни процеси и механизми, което бива отклучено на по-късен етап от когнитивното развитие на индивида (от гледна точка на езиковото усвояване това се случва при овладяването на следващите езици след майчиния, когато човек разполага с достатъчно данни за сравнение, за да си изведе общите езикови принципи).

си и с подкрепата на възрастните – това социално сътрудничество насърчава ученето и подпомага процеса на когнитивното им развитие и себеопознаването (Гутек, 2010). По-долу ще обърнем внимание на ролята и значението на рефлексивната активност на обучавания за успеха на образователния процес и на четвъртото ниво на човешкото познание – метакогнитивното, свързано с осъзнаването на собствените познавателни процеси и механизми (Андерсън и Крамуол 2001).

Видният немски педагог Фридрих Фрьобел (1826/1895), който създава концепцията за прегучилищното възпитание и основава първите детски градини, също е вярвал, че когато децата си взаимодействат в една уютна и защитена среда (каквато е първоначално семейството, което оказва подкрепа и насърчава малкото дете, а по-късно детската градина, където под надзора и грижите на възпитателите развитието му продължава), те не само се социализират с връстниците си, като усвояват важни социални роли и развиват своите личностни качества, но и усъвършенстват своя интелект, речеви компетентности и творчески заложби. Под формата на игра и двигателна активност децата не само развиват своята фина моторика и непринудено и спонтанно се самоопознават и възпитават, но естествената емоционална наслада и повишеното самочувствие, които изпитват от учебния процес, ги мотивират и ангажират, и те активно участват в опознаването на света и изграждането на собствените си знания и умения.

Според социално конструктивистките възгледи на Джон Дюи (1916) формалното образование трябва да е насочено към интелектуалното, моралното и емоционалното израстване на хората, така щото те да могат да станат равноправна и пълноценна част от демократичното общество, а учебният им опит следва да е базиран на социалното взаимодействие и да е свързан с решаване на проблеми от реалния живот (вж. също Джоунс 1994, 23). Дюи също е убеден, че за успешното придобиване на знания, обучаваните трябва да са дейни и активно

да участват в образователния процес, а ученето трябва да е практически-ориентирано и обвързано с опита (Дюи 1916, 1938)<sup>123</sup>. Според него „една капка опит е по-ценна от хиляди килограми теория“, а опитът има две същностни и неразривно свързани страни – активна, когато въздействаме върху обекта на нашата познавателна дейност, и пасивна, когато наблюдаваме и установяваме резултата от нашите действия. В това именно се изразява съдържанието на педагогическия подход „учене чрез правене“ (*learning through doing*) (Дюи 1946, 161). С други думи, Дюи подчертава факта, че за да бъде постигнат успех в ученето, е важно не просто да придобием практически опит, а да го подложим на анализ и да осмислим видяното/преживяното, за да си вземем поука за приложението на почерпения опит в бъдеще, Или иначе казано, учим се не от самия опит, а от рефлексията върху опита (*reflecting on experience*) (Дюи 1916, 139-151). В по-широк смисъл, Дюи дефинира рефлексията като „активно, постоянно и внимателно разглеждане на всяко убеждение или предполагаема форма на знание в светлината на основанията, които го подкрепят и по-нататъшното заключение, към което води“ (Дюи 1933, 9). Процесът на съзнателната и целенасочена рефлексия според Дюи преминава през шест фази:

1. Преживяване (опит);
2. Спонтанна интерпретация на преживяването/опита;
3. Идентифициране на проблемите или въпросите, които възникват в резултат на опита;
4. Генериране на възможни обяснения за така очертаните проблеми или въпроси;
5. Развиване на обясненията в цялостна хипотеза;

---

<sup>123</sup> Малко по-късно Бенджамин Блум (1956) и неговите колеги също говорят за три нива на познание: фактологично (познаване на основните елементи в дадена сфера), концептуално (знание за връзките между основните елементи, които им позволяват да функционират като едно единно цяло) и процедурно (знание за това как може да се използва/приложи това знание). Последният тип знание се придобива най-ефективно чрез опит, както свидетелства и Джон Дюи (1938) в своя педагогически тракт за ученето чрез опит.

6. Експериментиране или тестване на хипотезата (Дюи 1933, цит. по Роджърс 2002, 851).

Много учени и последователи на Джон Дюи обвързват ученето с метапознанието, подчертавайки значението на целенасочената рефлексия върху образователния опит за ефективното учене и познавателния напредък като цяло, в това число и за езикоусвояването, особено при изучаването на чужд език<sup>124</sup> (Флавъл 1979; Ефтимова 2005; Тарикъун 2011; Великова 2016; Хокас, Бърке и Дунгахл 2018; Белева 2021; и др.). Както бе изтъкнато по-горе, показателен в това отношение е и фактът, че при ревизирането на теорията на Бенджамин Блум за мисловните процеси и образователните цели, Лорин Андерсън и Дейвид Кратуол (2001) добавят още едно, четвърто ниво на познание – метакогнитивно, свързано с осъзнаването на собствените познавателни процеси и механизми, което бива отключено на малко по-късен етап от когнитивното развитие на индивида<sup>125</sup>. Понятието „метапознание“ е въведено от американския психолог Джон Флавъл (1979), който го определя като съзнателно и целенасочено мислене за собствените когнитивни процеси и явления (усещане, памет, мисъл, въображение, концентрация) с цел успешно справяне с познавателните задачи. Флавъл (1979, 906) приема, че метапознанието се състои от два основни компонента: метакогнитивни знания (*metacognitive knowledge*) и метакогнитивни преживявания (*metacognitive experiences*), свързани с уменията ни за когнитивна регулация (*cognitive monitoring skills*). В рамките на първия компонент той включва себепознанието

---

<sup>124</sup> Подобна важна роля е отредена на целенасочената рефлексия, на самонаблюдението и самооценката при изучаването на чужд език в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001; 2020) и Европейското езиково портфолио, които са насочени към стимулиране на осъзнатостта на учебния процес с цел неговото ефективно управление от самия учещ (Хокас 2018, 20-21).

<sup>125</sup> Редица научни изследвания, свързани с психологията на развитието, показват, че при децата рефлексивните способности (напр. способността да фокусират вниманието си, съобразявайки се с важността на информацията и/или изискванията на ситуацията) се подобряват с възрастта (Флавъл 1985). Лиляна Грозданова (2005) също посочва, че за да овладеят езика-цел, юношите използват повече и по-съзнателно и целенасочено различни когнитивни и метакогнитивни стратегии.

(*self-knowledge*) от страна на учещия, разбирано като осъзнатост за когнитивните и афективни фактори, които влияят върху индивидуалния познавателен процес (напр. убежденията за собствената ни ефикасност като рационални/интелигентни „познавателни агенти“ (*cognitive agents*) или разбиранията ни за проблемите, които възпрепятстват познавателния процес). Знанията за задачата (*task knowledge*) – осмисляне на целта и естеството на познавателната задача (напр. каква информация трябва да се извлече при прочита на един текст, както и познанията ни за същността на този вид речева дейност) и осъзнаване на факторите, които влияят на нейното изпълнение (напр. трудност на текста, време, с което разполагаме за изпълнението на задачата и др.). И не на последно място стратегийните знания (*strategy knowledge*), които се отнасят до познаването на набора от стратегии, необходими за оптимизиране на познавателния процес (в приведенния пример по-горе стратегийните знания може да са свързани с подбор и прилагане на специфични стратегии за четене за осъществяване на конкретната комуникативна задача). С други думи, метакогнитивното познание „се отнася до разбирането на факторите и взаимодействията между тях, които се отразяват върху начина на протичане и резултатите от нашите когнитивни дейности“ (Белева 2024а, 11). Метакогнитивните преживявания – вторият компонент на метапознанието – са онези съзнателни когнитивни или афективни състояния по време на познавателния процес, когато мисловните ни усилия са насочени към реализирането на конкретната познавателна задача (Флавел 1979, 906). Когнитивната регулация на познавателния процес<sup>126</sup>, от своя страна, се осъществява чрез определяне на целта на задачата и планиране и подбор на подходящи стратегии,

---

<sup>126</sup> В своето изследване на мисловните процеси, свързани с метапознанието и саморегулацията на ученето, Швари, Скот и Холибергер (2013, 79-94) подчертават невропсихологичната им природа и заявяват, че те наподобяват процесите на нервна възбуждане и затормозяване, които протичат в нашия мозък под влияние на различните гразнители от околната среда.

които да бъдат съзнателно насочени за нейното реализиране (напр. чрез анализиране на заглавието на текста и придружаващите го илюстрации читателят може да прогнозира неговото съдържание). Когнитивната регулация обхваща също мисловните процеси на мониторинг (проследяване на изпълнението на задачата) и оценяване на резултатите от собствения познавателен процес: напр. в преведения по-горе пример читателят осъществява мониторинг на разбирането на текста (при липса на експлицитна обратна връзка), за да се увери, че успешно разбира постъпващата информация и се опитва да прецени дали осмисля адекватно текста и дали прилаганите стратегии (напр. за обвързване и надграждане на наличните знания по темата с постъпващата от текста нова информация) са дали резултат при възприемането на съдържанието на текста (срв. Кинч 1988; 1994; 1998; Андерсън 1993; Ефимова 2005; Шварц, Скот и Холицбергер 2013; Великова 2016<sup>127</sup>). Изследвайки механизмите за регулиране на комуникацията от психолингвистична гледна точка, Тан А. ван Дейк (1989) също свързва метакогнитивните стратегии с общата организация на последователността от действия с оглед на целта на взаимодействието,

<sup>127</sup> Интересно е тук да се отбележи, че в контекста на когнитивната психология възприемането и разбирането на един текст – визуално/при четене или слухово/при слушане – представлява процес на селекция, организация и интеграция на информацията в наличните когнитивни схеми, формирани от предишния познавателен опит (Бартлет 1932; Андерсън 1993). В процес на разбирането на постъпващия речеви поток се активират три типа схеми: съдържателни схеми (включващи енциклопедични знания за света), репрезентации на значението (схеми, конструирани на базата на предходната езикова информация, към която новата вербална информация постоянно се интегрира) и формални схеми за текста и неговия жанр, чрез които читателят/слушателят прогнозира стила, реестъра и структурната организация на текста (Фийлд 2004; Великова 2016). Тази концепция за разбирането на писмената или устната реч акцентира върху факта, че читателят/слушателят не просто възприема словесна информация, а активно обработва цялата постъпваща информация, като входящият вербален материал се допълва и модифицира от неговите фонови знания и от интерпретацията му на ситуационните и паралингвистичните елементи на комуникацията (вж. т. нар. конструктивно-интегративен модел на Уолтър Кинч (1988; 1994; 1998) за анализ на текста). С други думи, разбирането не е само автоматичен процес на декодиране на вербални сигнали, а ефективната когнитивна саморегулация, капачицетът на вниманието и работната памет също играят важна роля за успешното възприемане на речта (Великова 2016).

но предупреждава, че стратегиите следва да се прилагат много гъвкаво според особеностите на комуникативния контекст и задачата, която се решава: „... при всеки локален ход се вземат под внимание текстовете и контекстуалните последици от предишните ходове и условията за следващите. Това означава, че често непълната както в речево, така и в когнитивно отношение информация се обработва веднага на няколко нива и от няколко източника, като напр. интонация, синтаксис, интеракционни особености, пропозиционални значения, референция, характеристики на речевия акт на предходния ход, а също и направените изводи за намеренията, социалното положение или паралингвистичното поведение на говорещия в даден момент, и се организира във вид на база от данни, с помощта на която локално се планира и изпълнява следващия ход“ (пак там, с. 272-273). С други думи, езиковото ни поведение „има стратегически характер“ (Ефтимова 2005), а стратегическата компетентност е „характеристика на когнитивния план на общуването, която контролира оптималното решение на система от задачи по гъвкав и локално управляем начин в условията на недостатъчност на информация за съответстващите последващи действия на другите участници в комуникацията или за локалните контекстуални ограничения на собствените последващи действия“ (ван Дейк 1989, 274)<sup>128</sup>.

<sup>128</sup> Някои изследователи определят този тип комуникативни стратегии като „микростратегии“, разграничавайки ги от „макростратегии“ по обхвата им на действие (вж. Ангелова 2001, 22-23). Първите се реализират в рамките на конкретни дискурсни практики за решаване на конкретни проблеми в общуването, които да доведат до успешно постигане на целите на речевото взаимодействие и обикновено се свързват с избора на различни езикови и неезикови средства съобразно комуникативния контекст и характера на проблема, който трябва да се преодолее (вж. Бялсток 1990, 39). В това определение за микростратегии се вписват рецептивните, продуктивните, интерактивните и медиативните комуникативни стратегии, представени в Съпътстващия том от Общоевропейската референтна езикова рамка (2020) като част от общата комуникативна компетентност на изучавания език. Макростратегии от своя страна „целят да управляват усвояването и функционирането на микростратегии“ и включват „поредица от целенасочени и внимателно планирани учебни похвати“, свързани с овладяването и регулирането на комуникативните умения, т.е. често се припокриват с т. нар. учебни стратегии или стратегии за овладяването на езика

Важността на ангажираността на обучаваните в ученето и съзнателната и целенасочена рефлексия върху образователния опит за успеха на познавателния процес кара много педагози да положат усилия да идентифицират и систематизират стратегиите за учене, които обучаваните да прилагат, за да управляват и насочват своето учене в желаната посока и да увеличават своя когнитивен капацитет<sup>129</sup>, вкл. и в контекста на езикоусвояването (Уолъс 1980; Елис 1985; Елис и Синклер 1989; Бялисток 1990; О'Мали и Шамо 1990; Оксфорд 1990; Фредрикс, Блауменфелд и Парис 2004; Макаро 2006; Коен 1996; 2014; Великова 2016; Белева 2021; Оукли и екин 2018; и др.). В своя анализ на публикациите по тази тема Джифър Фредрикс, Филип Блауменфелд и Алисън Парис (2004, 59) подчертават многоаспектната същност на ангажираността в учебния процес и посочват, че тя се проявява на три ключови нива: поведенческо (*how students behave*), емоционално (*how students feel*) и когнитивно (*how students think*) (сравни с измеренията на мисловните процеси от таксономията на Блум). Според изследователите поведенческата ангажираност е свързана с активното участие на обучаваните в учебните дейности и задачи и като пример за подобна ангажираност може да се посочи поемането на инициатива от страна на обучаваните в изпълнението им. Емоционалната ангажираност се отнася до афективните реакции на обучаваните по време на учебния процес (напр. интерес, мотивация, липса на тревожност/притеснение и др.) и е пряко зависима от отношението и нагласите на учещите към преподавателя, останалите обучавани в групата и образователния контекст, в който протича процесът на обучение. Когнитивната ангажираност включва личностната отгаденост/

---

(вж. Ефтимова 2005). В същия ред на мисли, Тарон и Юл (1989) и Бялисток (1990) дефинират стратегиите за учене на чужд език като „опит да се развие лингвистичната и социолингвистичната компетентност на изучавания език“ (Бялисток 1990, 26), който предполага извършването на такива учебни дейности, които целят да подпомогнат запаметяването и практикуването на езика като например повторение, използване на мнемоника, общуване с носители на езика-цел и др.

<sup>129</sup> Вж. също <https://uca.edu/else/files/2021/06/Learning-Strategies.pdf>.

посветеност на обучавания в учебния процес, саморегулацията и съзнателното прилагане на стратегии за учене, като отразява „специфичността на когнитивните процеси при саморегулираното учене [...] и психологическата обвързаност с извършваната дейност при мотивацията“ (нак там, с. 65)<sup>130</sup>. Концептуализирани в парадигмата на конструктивистките теории за ученето, учебните стратегии могат да бъдат дефинирани като „специфични ментални процедури за събиране, обработване, асоцииране, категоризиране, запазване, възпроизводство и извличане на информация“ (Уилинг 1988, цит. по Флауърдъ и Милър 2005, 62), които са оформени като умения (т.е. те могат да бъдат автоматизирани и процедурализирани – да станат част от процедурните знания на обучаваните – когато се прилагат съзнателно и целенасочено) и се реализират в различни учебни ситуации за успешно постигане на учебните цели и решаването на конкретни учебни задачи (Уенген и Рубин 1987; О’Мали и Шамо 1990; Коен и Макаро 2007). С други думи, стратегиите за учене могат да се разглеждат като „метакогнитивни рефлексии относно това *как* учим“ (Белева 2024а, 11) и са свързани с индивидуалния подход на учещия към ученето и обработването на информацията, които – ако бъдат приложени съзнателно и целенасочено от учещия – подпомагат познавателния процес и влияят положително върху учебните резултати<sup>131</sup>. Според Ернесто Макаро (2006) стратегиите за учене са неутрални, т.е. сами по себе си те не могат да бъдат квалифицирани като „ефективни“ или „неефективни“. Изборът и ефектът (положителен или отрицателен) от използването на определена стратегия от даден учещ зависят както от това кога (в каква учебна ситуация, за постигането на каква задача) и как (в комбинация с какви други стратегии) е

---

<sup>130</sup> Занг (2020) прилага този модел за ангажираността в учебния процес в контекста на чуждоезиковото усвояване и установява пряка зависимост на успеха в овладяването на чуждия език от ангажираността на учещия и подобряването на рефлексивните му способности.

<sup>131</sup> Вж. също <https://uca.edu/else/files/2021/06/Learning-Strategies.pdf>

приложена конкретната стратегия, така и от личните предпочитания и естествени нагласи на учещия (т.е. дадена стратегия може да бъде ефективна за един учещ и не много полезна за друг, който има различен индивидуален стил на учене<sup>132</sup> и/или пък е възпитаник на различна, често културно-обусловена образователна традиция, която е формирала образователните му навици – вж. Оксфорд 1996; 2003). Затова преподавателите следва да развиват у обучаваните способност за „осъзнаване на начините, по които протича процесът на учене“ (Занг 2020, 390), и „вместо да налагат унифициран модел на учене, те трябва да помагат на обучаваните да разширяват своя репертоар от стратегии и метакогнитивни знания, както и да развиват уменията да взимат самостоятелни решения“ относно своя познавателен процес (Рая, Ламб и Виейра 2017, 85).

В контекста на чуждоезиковото усвояване целенасоченото прилагане на стратегии – както на такива за учене на езика (Стърн 1975; 1983; Уенген и Рубин 1987; Тарон и Юл 1989; Елис и Синклеър 1989; О’Мали и Шамо 1990; Оксфорд 1990), така и на стратегии за разбиране и използване на езика (Елис 1985;

<sup>132</sup> Според Савил-Тройке (2012) когнитивният стил е предпочитаният от обучавания начин „на обработване на информацията, т. е. на нейното възприемане, концептуализиране, организиране и използване отново“ (стр. 92). Когнитивните стилове най-често са представяни под формата на отличителни черти, разположени на противоположните краища на континуум (напр. полево-зависим и полево-независим; холистичен и аналитичен; дедуктивен и индуктивен; фокусиран върху значението и фокусиран върху формата), като обучаваните рядко се характеризират като представители на едната или другата крайност. Освен това образователните профили на обучаваните се различават и по сетивните стимули, посредством които те най-ефективно усвояват новата информация: визуални, слухови, кинестетични (ориентирани към движенията) или осезателни (ориентирани към допир) (пак там). Не на последно място, Савил-Тройке обръща внимание и на факта, че обучаваните се различават и по присъщите им личностни черти, които влияят върху усвояването на чуждоезиковите знания и езиковото им поведение. Подробно на когнитивните стилове, личностните черти са поставени на двата края на континуум, а профилът на обучаваните е разположен някъде по продължението на континуума. Според личностните им особености се разграничават следните типове обучавани: „притеснителни и самоуверени, избягващи риска и рискуващи, срамежливи и авантюристични, интровертни и екстравертни, рефлексивни и импулсивни, с въображение и без въображение, креативни и некреативни, емпатични и равнодушни към останалите, толерантни към грешките и консервативни“ (Савил-Тройке 2012, 95).

Савил-Тройке 1989; 2012; Коен 1996; 2014) – способности за обогатяването на езиковите знания и развиването на речевите умения, както и допринася за успешното реализиране на различните форми на речево поведение в съответствие с изискванията на комуникативната задача, и/или за постигане на комуникативните намерения в реален контекст на езиково общуване (Стърн 1975; Оксфорд 1990; Бялисток 1990; Ефтимова 2005; Коен и Макаро 2007; Савил-Тройке 2012; Коен 2014). Според Род Елис (1985, 164) стратегиите при усвояването и употребата на езика са свързани с това как обучаваният възприема и обработва постъпващата езикова информация и как използва езиковите си запаси при произвеждането на съобщения на чуждия език. Важно е да се отбележи, че естествените носители на езика също използват езикови стратегии (Сотиров 2002) – напр. за да се научат да говорят пред аудитория, да постигнат успех в ситуации на межкултурно общуване<sup>133</sup> или пък да пишат по-добре официални документи, или научни трудове – като обикновено ги прилагат подсъзнателно, но те могат да бъдат и обект на целенасочено развиване (Димчев 1998; Ангелова 2001; 2004; Петров 2002). В контекста на чуждоезиковото усвояване и употреба на езика-цел изборът на стратегия от обучавания се определя от неговото ниво на владеене на езика, естеството на проблема/езиковата задача, учебната ситуация и собствените му предпочитания и естествени нагласи. Стратегическата компетентност – първоначално определена като част от комуникативната компетентност, свързана с уменията за справяне с проблеми в реалните комуникативни ситуации (Канал и Суейн 1980; Канал 1983), а по-късно,

---

<sup>133</sup> Отчитаейки важността на социокултурния контекст при усвояването и употребата на езика, Муриел Савил-Тройке (1989, 9) например отбелязва, че е важно да се „идентифицира онова, което изучаващият езика трябва да знае, за да общува ефективно и съобразно ситуацията в разнообразни контексти, както и какви санкции биха се проявили вследствие на различни комуникативни недоразумения и недостатъци“, като в своята концепция за успешни стратегии за езикова употреба в контекста на междличностното общуване тя поставя именно този тип стратегии за успешна комуникация (2012, 141-182).

в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020, 32,35), разширена до умения за опериране с останалите три компетентности (лингвистична, социолингвистична и прагматична компетентност) във всички форми/модалности на речево поведение (рецепция [*perception*], продуциране [*production*], общуване [*interaction*] и медиация [*mediation*])<sup>134</sup> – е същевременно предпоставка и цел на чуждо-езиковото обучение, свързана с автономния и рефлексивен учещ, който сам направлява усвояването на езиковите знания и умения (т.е. тя е качество на „добрия учещ“ – срв. Стърн 1975; 1983, 410-412<sup>135</sup>). Според Павлина Стефанова (2015) „да учиш обучаваните как да учат изучавания от тях език е една от основните задачи на преподавателя. Значението на тази задача се увеличава с извеждането на преден план сред целите на обучението по съвременни езици на такива качества на обучаваните като самостоятелност, независимост и автономност“ (нак там, с. 144). С други думи, един от основните мотиви

<sup>134</sup> Сравни с Андреана Ефтимова (2005), която също твърди, че „стратегическата компетентност има обслужваща другите компетентности функция, доколкото всяка от компетентностите предполага прилагането на някакъв вид стратегии, разрешаването на комуникативни проблеми чрез тях. Следователно стратегическата компетентност стои в страни от останалите със своя самостоятелен пълнеж и със своите спомагателни функции спрямо другите компетентности.“

<sup>135</sup> Ханс Хайнрих Стърн (1975) очертава четири стратегии при изучаването на чужд език, използването на които разграничава успешните от неуспешните учещи. Първата е стратегията за активно планиране (*active planning strategy*): добрите учещи активно участват в учебния процес, като сами определят целите, които искат да постигнат, съпоставяйки реалното с желаното от тях равнище на езикова компетентност. Втората ет. нар. „академична учебна стратегия“ (*academic learning strategy*): тя предполага учащите да подхождат към езика като към структурирана система, академичен обем от знания, който трябва да бъде усвоен. Третата (стратегия) Стърн определя като „социална учебна стратегия“ (*social learning strategy*): изучаващите езика се насърчават да търсят всякакви възможности да използват втория език, като напр. да разговарят с носители на езика, да четат книги или да гледат филми в оригинал. При тези опити обучаваните развиват и комуникативните си стратегии за преодоляване на трудностите в общуването в условията на реални комуникативни ситуации. Не на последно място, Стърн поставя афективната/емотивната стратегия (*affective strategy*): способността на учещия да се справи с емоционалните и мотивационните проблеми, които съпровождат изучаването на чуждия език чрез култивиране на положително отношение не само към езика и културата на носителите на езика, но и към самия себе си, както и увереност в собствените сили при овладяването на езика.

при изучаването на стратегиите е надеждата, че те могат да бъдат развивани целенасочено и усвоявани от обучаваните под ръководството на техните преподаватели (Стърн 1983, 39). По време на подобни занимания, с фокус върху това *как* се учим и *как* усвояваме езиковите знания, обучаваните вникват по-дълбоко в характера на езика и осъзнават факторите на влияние върху процеса на чуждоезиково усвояване, като от представените стратегии за учене – погнесени чрез дейности за експериментирание с тях и рефлексия/критичен анализ на постигнатите резултати и самооценка за тяхната ефективност – избират онези, които отговарят на когнитивните им нагласи и лични предпочитания (Елис и Синклеър 1989). Така те поемат отговорност за собственото си обучение (*learner agency* – вж. Ларсън-Фриймън и екип 2021, 7-13) и придобиват умения за самостоятелна работа с езика – както за неговата успешна употреба в реалните житейски контексти, така и за по-нататъшното му усъвършенстване (което е свързано с уменията и нагласите за учене през целия живот).

През годините са предложени различни класификации на стратегиите в контекста на езикоусвояването (стратегии за учене на език), като повечето изследователи разграничават три основни категории стратегии – когнитивни, метакогнитивни и социални (поведенчески и афективни)<sup>136</sup> (напр. Стърн

---

<sup>136</sup> Стърн (1983, 410-412) разграничава поведенческите от афективните стратегии, като първите свързва с онези социални стратегии, които подпомагат усвояването на езика и плавноното преминаване от състояние на подчиненост и зависимост към състояние на автономност в учебния процес (напр. в ранните стадии на езикоусвояването учещите предпочитат да се доверят на преподавателите да ги водят в процеса на овладяване на чуждия език, както децата разчитат на родителите, за да проговорят, докато по-късно те се отърсват от тази зависимост и предпочитат сами да направляват своя процес на изучаване на езика, като се потопят в ситуации на автентична езикова употреба и сами извлекат нужното им знание). Афективните стратегии пък са тези, които позволяват на учещите да се справят с емоционалните и мотивационните предизвикателства в процеса на езикоусвояването, да се справят със стреса, шока и да изградят позитивна нагласа към различните аспекти на езика и начините за неговото усвояване. Подобно разграничение прави и Ребека Оксфорд (1990), като тя обединява поведенческите и афективните стратегии с метакогнитивните и ги определя като „индиректни“ (в смисъл на такива, зависими от изучавания езика).

1983; Елис 1985; Оксфорд 1990; Грозданова 2005; и др.). Когнитивните стратегии се свързват с директната обработка на лингвистичния материал, метакогнитивните стратегии са онези, които се прилагат от учещите с цел регулиране на процеса на усвояване на новата информация чрез планиране и мониторинг на самия процес, а социалните стратегии предполагат интерактивно усвояване на новите езикови знания и умения чрез общуване с другите участници в процеса на учене. Ето и някои примери за очертаните по-горе видове стратегии:

- Когнитивни стратегии<sup>137</sup> – повторение (с цел запомняне на езиковите закономерности), свързване на новите гуми с физически действия, използване на справочна литература (речници, граматика и т.н.), визуализиране (онагледяване), превод, групиране и систематизиране на материала, водене на бележки, дедукция (съзнателно прилагане на правилата в примерите) и индукция/инфериране (извличане на правилото чрез анализ на примерите, извеждане на изводи на базата на предоставен езиков материал), ре-комбиниране/преподреждане, използване на мнемонични техники (напр. ключови гуми) и асоциации, контекстуализация, доразвиване/допълване чрез свързване на старите и/или фоновете знания с новите знания, езиков пренос/трансфер на стари знания в нов контекст, задаване на въпроси и изискване на допълнително разяснение (от страна на учителя) и др.;

<sup>137</sup> Ребека Оксфорд (1990) ги нарича с по-общото име „директни“ (в смисъл на свързани с езика-цел), за разлика от „индиректните“ (метакогнитивните, социалните и афективните), които се отнасят до изучаващия езика. Тя допълнително разделя директните стратегии на три подгрупи: стратегии свързани с паметта (създаване на метални връзки и асоциации с образи, звуци и действия за по-успешно съхранение на новите езикови знания в паметта, както и редовното им преговаряне с цел по-успешното им извличане оттам), когнитивни стратегии (подпомагащи разбирането на езика и неговата успешна употреба като напр. анализ и обособка, планиране и структуриране, упражняване и др.) и компенсаторни стратегии (отнасящи се до действията, които обучаваните предприемат, за да преодолеят ограниченията си езикови запаси по време на езиковото общуване като напр. да правят интелигентна догадка за значението на непознатите гуми по контекста, в който са използвани).

- Метакогнитивни стратегии – предварителна организация (осмисляне на целта и начина за изпълнение на учебната дейност), насочване и задържане на вниманието, избирателност на вниманието (фокусиране върху онези аспекти на езиковия материал, които способстват за изпълнението на задачата), предварителна подготовка (подбор, планиране и упражняване на езиковите компоненти, необходими за изпълнението на по-сложните езикови задачи), самоуправление/саморегулация (съзнаване и създаване на условия за ефективно учене), отложена във времето продукция за сметка на рецепцията, самоконтрол (идентифициране и поправяне на грешките в езиковата продукция), самооценка (оценка на резултатите от учебната дейност спрямо първоначално заложените цели и стандарти за изпълнение на задачата), самопоощрение и др.;
- Социални стратегии – разчитане на събеседника за подкрепа в общуването и договаряне на значението, използване и активно търсене на възможности за упражняване на езика, позитивна нагласа към груповите форми на работа и съвместно конструиране на знанията, готовност за поемане на риск и толериране на неяснотата/неопределеността на речта и др. (цит. по Елис 1985, гл. 7; Макаро 2006).

Някои от изследователите правят също опит да категоризират и опишат езиковите стратегии от гледна точка на самия процес на езикоусвояване и езикова употреба в рамките на речевото поведение (напр. Кордър 1983; Елис 1985; Елис и Синклеър 1989; Макаро и Коен 2007; Савил-Тройке 2012; Белева 2021; и др.). Те предлагат следната класификация:

- Стратегии за усвояване на езикови знания
  - ☑ запомняне и подражание на езикови модели и употреба на клиширани изрази (напр. *How do you do?, I don't know., I suppose so.*), особено в началните етапи на езикоусвояване;

- ☑ формиране на хипотези относно формата, значението и/или употребата на езиковите елементи (напр. по пътя на умозаклучението на база предоставени примери или вътрешноезиков и междуезиков трансфер<sup>138</sup>, или обобщаване и генерализация на правилата);
- ☑ апробиране на езиковите хипотези (по време на рецепция (слушане или четене) чрез съпоставка с предоставен модел или при продуциране на чуждоезикова реч – според реакцията на събеседника, индикираща разбиране или неразбиране и последваща поправка; чрез справка в справочник или чрез допитване, отправено към събеседника по време на разговор);
- ☑ автоматизиране (по време на формална/контролирана или функционална/по-свободна и комуникативна езикова практика);
- Стратегии за оптимално разбиране и използване на езика (при писмено или устно изложение)
  - ☑ стратегиите за рецепция (*receptive strategies*<sup>139</sup>) – селективно внимание и холистичен подход при рецепцията (разбирането при слушане или четене);
  - ☑ стратегиите за продукция (*productive strategies*) – планиране (на семантичното и на езиковото съдържание) на речта и самоконтрол (преди и по време на дейността) при продуцирането на реч (говорене или писане);
- Стратегии при интерактивна употреба на езика (*interaction strategies*)

---

<sup>138</sup> Стефанова (2015, 244) дава следното определение за езиков трансфер: „Пренасяне на елементи (лексикални единици, езикови структури, модели на поведение и т.н.) от един контекст или една ситуация върху друг контекст, или друга ситуация.“ За по-подробен преглед на видовете трансфер и механизмите на вътрешноезиковото и междуезиковото трансфериране вж. Коева 2015б.

<sup>139</sup> Преводните еквиваленти на някои от английските термини са погадени тук, за да се направи по-лесно аналогия със стратегиите, заложи в модела на комуникативната компетентност от Съгътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г.

- ✓ договаряне на значението (сигнализиране на неразбиране, молба за разясняване или повторение);
- ✓ разчитане на събеседника;
- Комуникативни стратегии (*communication strategies*) – прилагат се в зависимост от комуникативната ситуация тогава, когато има проблем при общуването, в резултат на което учещият се опитва да мобилизира наличните си езикови и неезикови знания, за да реши максимално добре комуникативния проблем въпреки ограниченията в знанията и уменията си (срв. Бялисток 1990, 39-41):
- ✓ стратегии за редуциране на езиковото намерение, при които обучаваният се отказва от (част от) първоначалните си цели:
  - ▶ стратегии за формална езикова редукция – обучаваният прибягва до тях, когато не е сигурен в правилото или в момента няма достъп до него поради неуслужливост на паметта;
  - ▶ стратегии за функционална езикова редукция – тези стратегии предполагат избягване на някои по-сложни словесни действия и езикови функции или промяна в тематичното, или семантичното съдържание на изказването;
- ✓ стратегии за осъществяване на езиковото намерение, при които обучаваният решава да реализира първоначалните си цели:
  - ▶ компенсаторни стратегии – със или без помощта на събеседника. При първите учещият отправя директна молба към своя събеседник за съдействие при преодоляването на проблема или индикира, че има проблем (чрез израз на лицето, пауза и др.). При вторите се опитва сам да се справи като: 1) прибягва до друг чужд език или родния си език (променя кода/ използва директно езикова форма от този език, или прави калкиране/буквален превод от този език на

езика-цел, или пък използва гума от този език, но променя произношението ѝ, като я прави да звучи като гума от езика-цел), или 2) в рамките на езика-цел перифразира онова, което иска да каже, променя липсващата гума със синоним, хипероним или друг хипоним, обяснява значението на недостъпната в момента гума, използва словообразователните механизми на езика-цел да създаде нова гума, която да предаде значението на търсената гума, или 3/ използва невербални средства, за да изрази значението на онова, което иска да каже (напр. жест, мимика, движение, посочване и др.);

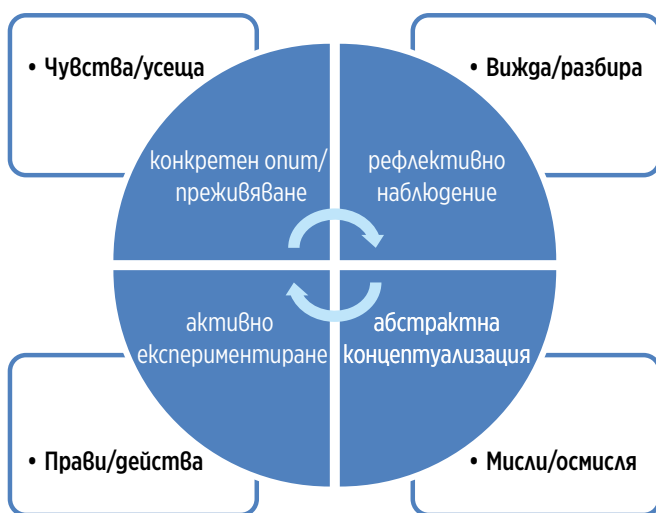
- ▶ стратегии, свързани с възстановяване на търсената информация – напр. изчакване (обучаваният прави кратка пауза, като се опитва да си спомни езиковата структура); връзка със семантично поле на търсената гума (обучаваният си припомня сродни гуми, за да стимулира паметта си); или припомняне на гумата на друг чужд език и опит за превод на езика-цел (цит. по Елис 1985, 184-185).

Всички автори, които изследват стратегиите за учене и за ползване на чуждия език, настояват те да бъдат развивани паралелно с преподаването на чуждия език (т.е. декларативните знания да се обединят с процедурните), което да допринесе за повишаване на учебните постижения на обучаваните и да способства за успешното овладяване на чуждоезиковите знания и умения (срв. Елис и Синклеър 1989; О'Мали и Шамо 1990; Оксфорд 1990; Макаро и Коен 2007; Савил-Тройке 2012; Коен 2014; 2018; Великова 2016; Белева 2021; и др.). Джон Флавъл (1979) също посочва, че е необходимо учителите да възпитават рефлексивните способности на обучаваните, да развиват техните метакогнитивни знания и уменията им за когнитивна регулация, като за целта препоръчва да се приложи т. нар. когнитивен подход за формиране на рефлексивните способности, който

да подпомогне познавателния процес (срв. О'Мали и Шамо 1990; Грозданова 2003; 2005; Рангелова 2005; и др.). Впрочем когнитивният подход в изучаването на чуждия език предполага не само вътреезикова рефлексия (в рамките на изучавания език-цел), но анализ и съпоставка на езиковия материал и процесите на езикоусвояване от всички езици, които учещият владее (в това число и от родния език) (срв. Уеснер 2018; Ружекова-Рогожерова 2018; и др.). Джон Хати (2012) пък доказва по емпиричен път, че учителите, които насърчават метапознавателните процеси и целенасочената рефлексия в образователния процес, постигат по-високи резултати в подкрепата на познавателното обогатяване и израстване на обучаваните. По думите на Джон Флавъл когнитивните мисловни процеси спомагат за реализирането на конкретните познавателни задачи и ни водят до познавателен напредък, но „метакогнитивното усърдие е онова, което ни позволява да контролираме този напредък“ и съзнателно да го насочваме в желаната посока (Флавел, 1979, 909). За съжаление, в учебниците и учебните помагала липсват насоки и учебни дейности, свързани с усъвършенстването на рефлексивните способности и тази задача е делегирана на учителите, които трябва да отключат механизмите на метакогнитивното познание у своите ученици (Хокас 2018, 21-25). В този ред на мисли Елена Савова (2015) твърди, че работата с художествени текстове в часовете по чуждоезиково обучение (и извън тях) допринася не само за развитието на комуникативната компетентност на обучаваните, но със своето езиково богатство и тематична многопластовост, с умелото и понякога необичайно съчетаване на изразните средства и със свойството да провокират мисловните процеси на разбиране и тълкуване за разгадаване на многозначности и съпоставка с родния език и култура, да активират предходни знания и опит и да стимулират представи, фантазии, въображение, спомени, чувства, литературните текстове създават ценни възможности не само за устно и писмено общуване на чуждия

език, но и за разсъждения и изказвания за самия процес на четене и разбиране, за характера на езика и езикоусвояването, т.е. за постигане на езиково метапознание чрез целенасочена (само)рефлексия. Впрочем подобен е ефектът от съприкосновението с художествения текст и на родния език, защото литературните произведения са написани на своеобразен „чужд език“, който е непознат и непривичен не само за чуждоезичния читател, но и за този, който споделя един майчин език с автора (Сацова 2015).

Теорията на Дейвид Колб (1984) за учене чрез опита (*experiential learning*) горазвива педагогическите постановки на Дюи и също подчертава ролята на рефлексивната активност на обучавания за успеха на образователния процес и за постигане на автономно учене. Той твърди, че „знанието се създава чрез трансформация на опита“ (Колб 1984, 38) и предлага 4-етапен цикличен модел на ученето, който отразява не само влиянието на придобития опит върху познанието, но отчита и ролята на учебната среда и чувствата на обучаваните по време на учебния процес (вж. Фигура 4).



**Фигура 4.** Опростен модел на Колб (1984) за ученето чрез опит

В педагогическия модел на Колб (1984) за учене чрез опита конкретният практически опит предоставя информация на обучаваните, която да им послужи като основа за размисъл и да ги подпомогне в идентифицирането на онези знания и умения, които имат нужда от усъвършенстване. Съзнателният процес на рефлексия върху видяното и преживяното им позволява да почерпят опит и знание, като осмислят и разберат по-добре същността на знанието и/или механизма на уменията, които искат да придобият, да достигнат до причините за успеха, за да могат да го мултиплицират в бъдеще и/или да набележат дефицитите, които ги възпрепятстват. Разбира се, на този етап от ключово значение е подкрепата от страна на преподавателите<sup>140</sup>, които следва да предоставят навременна и ефективна обратна връзка на обучаваните по изпълнението на задачата, която да улесни рефлексията. Функциите на обратната връзка, формуирани от Хати и Кларк (2019, 5), включват насърчаване на успешното представяне, коригиране на грешки, идентифициране и разясняване на погрешни схващания, конкретни предложения за подобрения, даване на съвети за усъвършенстване, похвала, наказание или възнаграждение. На този етап важна роля може да изиграе екипната работа с останалите обучавани, които да подпомогнат самонаблюдението и самооценката на конкретния обучаван и в същото време и те да се поучат от чуждия опит (вж. също Димитрова 1995; Ролф и екип 2001). Така, на базата на тази абстрактна концептуализация, обучаваният може да направи изводи за това как да подобри собственото си поведение и да разработи нови стратегии на действие, които след това активно да тества, прилагайки наученото на практика. Това ни връща обратно към началото на процеса и ученето може да продължи с нов опит до постигането на крайната цел.

---

<sup>140</sup> Сравни с теорията на Брунер (1977б; 1989) за когнитивното/учебното скеле, което се свързва с помощта, която индивидът получава от по-компетентните хора в неговото обкръжение в процеса на когнитивното си развитие.

И според Джийн Джоунс (1994) целенасочената рефлексия е ключов фактор в ученето чрез опит и учителите следва да положат усилия да развият рефлексивното мислене на обучаваните (т.е. то не е вродено и също следва да се възпитава, за да е ефективно<sup>141</sup>), защото рефлексивната способност е основата, на която се гради саморегулираното учене и автономността на обучаваните (вж. също Димитрова-Гюзелева 2007, 122-123). Христина Белева (2021; 2024а) също разглежда ученето на чужд език като „метакогнитивна рефлексия“ и твърди, че „съвременната чуждоезикова педагогика отива отвъд усвояването на определени лингвистични знания или прагматични умения, като придобива все по-ясна метакогнитивна насоченост“ (2024а, 11). С други думи, език се изучава ефективно когато обучаваните рефлектират върху своя езиков опит и се опитват съзнателно да прилагат различни когнитивни и метакогнитивни стратегии, за да обогатят своите езикови знания и усъвършенстват своите умения за устно и писмено общуване. Аста Хокас (2018, 13-14) свързва метакогнитивната рефлексия при изучаването на чужд език с осъзнаването и осмислянето на езиковите знания, на езиковия опит, на процесите и механизмите на учене на език, и на нагласите и чувствата, породени в процеса на ученето. Тя вярва, че уменията за тази съзнателна и целенасочена рефлексия (пак там, с. 18-19) са пряко зависими от степенята на владеене и употреба на езика<sup>142</sup> и плурилингвистичната компетентност (знание на раз-

---

<sup>141</sup> Според Жан Жак Русо (1907) „умственото възпитание“ на детето следва да започне още в ранна юношеска възраст (когато то е на 12-15 години). В този период у него следва да се формира любов към знанието и модел за придобиване на знания (т.е. умение да усвоява нови знания на база почерпан опит). Русо определя преходния период от когнитивното развитие на детето като „сън на разума“, през който детето опознава живота чрез практическия си опит, но той не е рационализиран.

<sup>142</sup> Подобна зависимост между степенята на владеене на езика и набора от използвани метакогнитивни стратегии за разбиране и употреба на езика констатира и Силвия Великова (2016) в своето изследване върху стратегиите за разбиране на академичния дискурс при слухово възприемане на лекции на английски език като чужд. Тя установява, че студентите с по-развити умения за слушане (и по-добре владеене на чуждия език като цяло) използват в по-голяма степен метакогнитив-

лични езици<sup>143</sup>), степената на металингвистична и дискурсивна осъзнатост (що е то език, каква е структурата на езика и как той се използва за устна и писмена комуникация), степената на межкултурна компетентност и степената на разбиране на механизмите за учене на чужд език и уменията за саморефлексия (пак там, с. 21-22). Тази рефлексивна способност се явява същевременно и значима предпоставка за усъвършенстването на чуждоезиковата комуникативна компетентност.

За да се избегнат повърхностни и несвързани коментари на придобития опит, и да се направи преход към конструктивна рефлексия, е необходимо преподавателите да дават примери за добри и лоши представяния, които да придружават с подробни обяснения и разяснения; да предоставят на обучаваните набор от въпроси, насочващи и подпомагащи рефлексията; да позволяват на обучаваните да обсъждат представянето си в малки групи преди общото обсъждане; да започнат рефлексивната процедура с по-обща впечатление, а след това да се задълбочат в детайлите и да обосноват преценката си (като посочат „доказателства“ за изразеното мнение), както и да разработят решения за по-нататъшно развитие (Джоунс 1994, 25-27; Димитрова 2022, 44-45). Рефлексията върху опита може да бъде подпомогната, ако на обучаваните се предоставят критериите, които самите преподаватели използват при оценката на тяхното представяне и постиженията им, които да ориентират обучаваните в параметрите на търсеното знание, като за да разберат и осмислят по-добре какво се очаква от тях, те могат да бъдат насърчени да приложат тези критерии и

---

ни стратегии като мониторинг на разбирането и селективно внимание, а тези с недостатъчно добре формирани речеви умения се осланят повече на когнитивните стратегии „инфериране“ и „допълване“ и не съумяват да самокоригират неточните прогнози и асоциации по време на слушането. Отличителна черта на добрите слушатели е способността им да съчетават и регулират използването както на когнитивни, така и метакогнитивни стратегии (пак там).

<sup>143</sup> Уеснер (2018) в свое изследване върху уменията за метакогнитивна рефлексия на изучаващите чужд език също установява, че владеенето на повече езици (плурилингвизмът) влияе положително върху рефлексивните способности на индивида и полиглотите се справят по-успешно и по-бързо с овладяването на новия език.

стандартни при своята самооценка и при оценката на другите обучаващи в етапа на активното експериментирание (по терминологията на Колб 1984), както и да се съобразят с тях и да ги отразят при подготовката на последващия си образователен опит. Редица емпирични изследвания сочат, че активното включване на обучаващите в оценяването на собственото им представяне и това на техните съученици води до забележим напредък в учебните постижения, повишаване на мотивацията за учене и автономността, както и развива умения за критичен анализ и рефлексивните способности на обучаващите (Димитрова 1995; Ангрейд 2010; Топинг 2010; и др.). Кийт Топинг (2010, 62) също подчертава, че взаимното оценяване има потенциала да захрани съвместното конструиране на споделяно разбиране за новите знания, да помогне на обучаващите да идентифицират силните и слабите си страни, да разширят декларативните си знания и процедурните си умения, да изградят и да предприемат коригиращи действия, като планират ученето си така, че да подобрят своето представяне. В този процес и двете страни могат да развият и усъвършенстват не само своите когнитивни познания, но и социалните, комуникативните и метакогнитивните си умения (съзнателни и експлицитни стратегии за учене)<sup>144</sup>. Според Катлийн Бейли и Анди Къртис (2014, 238) благодарение на самооценяването (когато то е обективно и компетентно направено)<sup>145</sup> обучаващите

<sup>144</sup> Ефектът от това взаимодействие се основава на факта, че при взаимното оценяване се изгражда връзка на доверие с връстник, който не заема авторитетна позиция (както преподавателят), а това води до намаляване на праговите нива на афективния филтър (намаляване на стреса и безпокойствието) и може да улесни разкриването на погрешни схващания и приемането на градивната критика, което позволява по-бързото коригиране на поведението, а също и повишава мотивацията за учене и на двете страни (Топинг 2010, 65).

<sup>145</sup> Според Бейли и Къртис (2014, 315-327), ключов въпрос при самооценяването е дали обучаващите адекватно оценяват своите постижения, или неадекватно, т.е. дали завишават, или занижават оценката на представянето си. Изследванията в тази насока идентифицират факторите, които влияят на адекватността на самооценяването, сред които основните са културните ценности, контекстът на оценяването, обхватът му (когато е свързано с конкретна задача е значително по-точно в сравнение със сумативното и по-холистичното самооценяване) и опитът на обучаващите с подобна дейност.

стават активни участници в собственото си обучение, те са не просто потребители на образователната система, а нейни съавтори, които могат сами да регулират своето учене.

Особено важна е рефлексията върху практическия опит, когато става въпрос за придобиване на професионални умения (вж. Димитрова-Гюзелева 2007). Гари Ролф и неговите колеги (2001) предлагат набор от въпроси, които да насочват младите специалисти при анализа и осмислянето на придобития опит, които те обединяват в три категории, съответстващи на етапите, през които протича рефлексията:

- Описателен етап на рефлексията (*Какво?*) – търсят се отговори на въпроси като: какво беше доброто в преживяването; какво успях да постигна; какъв проблеми срещнах и какви са причините за затрудненията; каква бе моята роля в ситуацията; какво исках да постигна и какви действия предприех; какви бяха последициите и каква беше реакцията на другите;
- Етап на конструиране/обогатяване на знанията (*И какво?*) – какво научих за себе си и за другите; какво е новото ми разбиране за ситуацията; на какво основах действията си; какво можех/трябваше да направя;
- Етап, ориентиран към бъдещи действия (*Сега какво?*) – какво трябва да направя, за да подобря постиженията си и да се усъвършенствам; какви нови учебни цели ще си поставя и какво ще пробвам да постигна при следващия си практически опит (Ролф и екип 2001).

Способността на изучаващите чужд език да наблюдават и регулират процесите на собственото си езикоусвояване и езиково поведение (писмената и устната употреба на езика за целите на комуникацията), както и да самооценяват своите езикови компетентности е в основата на много ключови документи, свързани с европейската езикова политика. Пример за такъв документ е Европейското езиково портфолио, разработено от Съвета на Европа и адаптирано за приложение в различни

контексти на езикоусвояване (Литъл 2007). В основата на езиковото портфолио като инструмент за самооценяване са залегнали дескрипторите, формулирани като словесни действия (чрез твърдения от типа „мога да...“), свързани с практическата употреба на езика в рамките на четирите речеви умения (четене, слушане, говорене и писане), за шестте нива на езикова компетентност (от A1 до C2), дефинирани в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001). Портфолиото е иновативен и практичен инструмент, базиращ се на следните педагогически принципи: „рефлексивно учене, самооценяване, автономност на обучавания, многоезичие, межкултурна компетентност – които стимулират добри практики в множество образователни контексти и помагат за развиване на умения за учене през целия живот“ (Литъл и екин 2011). Дейвид Литъл (2007) отбелязва, че езиковото портфолио има потенциала да преобрази езиковото обучение и да подобри резултатите от усвояването на езика, тъй като насърчава индивидуализацията на учебния процес и рефлексивния цикъл на учене (от планиране/целеполагане през осъществяване на дейности за постигане на целите до оценяване на резултатите от езиковия опит). Портфолиото съдържа три компонента: езиков паспорт, езикова биография и досие. Езиковият паспорт служи като резюме на езиковата идентичност на обучавания (обобщена картина на аналитичната самооценка на езиковите му умения) и представя информация за езиковото му обучение и межкултурния опит (като записът е отново дело на самия носител на портфолиото). Езиковата биография позволява на обучаваните да обмислят и оценят своето актуално ниво на езиково владение, като за целта използват предоставените дескриптори на четирите умения, както и да си поставят цели за бъдещо усъвършенстване на езика на базата на тази самооценка. Досието е колекция от доказателства за уменията и межкултурния опит на обучавания (Литъл 2007, 1). Тези три документа в своето единство насърчават развитието на автономността, критичното мислене и съзнателното и

експлицитно стратегическо метапознание на обучавания, като стимулират и подпомагат рефлексията върху съдържанието и процеса на ученето и езикоусвояването, което на свой ред води до по-ефективно учене и повишава мотивацията и увереността на обучавания в собствените умения (нак там).

### **1.1.5. Комуникативната компетентност и езиковото поведение като висша форма на познание**

Подобен подход към същността на познанието и начините за неговото постигане напълно кореспондира с концепцията за комуникативната компетентност (езиковото познание) и съвременните дейностно-ориентирани подходи за нейното усвояване и усъвършенстване. В Общоевропейската референтна езикова рамка от 2001 г. се изтъква, че за да употребяваме езика ефективно в разнообразните житейски ситуации и речеви контексти, е необходимо да притежаваме и развиваме редица компетентности, както от по-общ, така и от частно комуникативно-езиков характер. Към първата категория се отнасят онези декларативни знания (напр. знания за света, социокултурни знания и межкултурна осведоменост) и процедурни умения (напр. житейските умения, умения за общуване и межкултурна медиация, умения за учене и аналитични и евристични умения), от които зависи успешната употреба на езика, макар и те да не са пряко свързани с него (Общоевропейска референтна езикова рамка 2001, 9-13). В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. концепцията за тези общи, неспецифични за езика компетентности (*general competences*)<sup>146</sup> също придобива по-конкретни измерения, като се очертават четири съставни компонента: декларативни знания (*savoir*), натрупани в резултат на формалното обучение и опита; практически умения и ноу-хау (*savoir-faire*) за ефективно извършване на (езиковите)

---

<sup>146</sup> Съчетание от знания, умения и нагласи, които позволяват на човек да изпълнява всякакъв вид дейности, вкл. и езикови.

гейности (напр. способност за адаптиране на езика към социалния контекст, към нормите и правилата, регулиращи отношенията между поколенията, половете, социалните групи); екзистенциална компетентност (*savoir-être*), съчетаваща онези индивидуални характеристики, личностни качества и нагласи, които опосредстват езиковото поведение; и умения за учене (*savoir-apprendre*), позволяващи овладяването и функционалното използване на езиковите ресурси (напр. езикова осъзнатост и познаване на измеренията на ефективното речево поведение, способност за усвояване на език и евристични, откривателски умения) (нак там, с. 32).

В категорията на частно езиковите компетентности (т.е. компетентностите, използвани за реализирането на комуникативните намерения чрез лингвистични средства) се включват:

- Лингвистична компетентност – знания за езиковите единици (фонологични, лексикални, граматични, ортографични) от различни равнища на езика и правилата за тяхното правилно използване в речта (т.е. за формиране на правилни изречения);
- Социолингвистична компетентност – умението да съобразим речта си с различните параметри на комуникативната ситуация и културните норми за езиково поведение (т.е. да използваме своите езикови знания уместно);
- Прагматична компетентност – владеенето на законите на общуването в различните комуникативни ситуации, което предполага дискурсна, функционална и композиционна компетентност (дискурсна компетентност изисква познаване на тематичната организация на дискурса или текста и умение да се произведе кохерентна устна, или писмена реч. Функционалната компетентност е свързана с подбирането на необходимите изразни средства за извършване на словесните действия. Композиционната компетентност предполага познания за

структурирането и организацията на дискурса или текста) (Общоевропейска референтна езикова рамка 2001, 13-14; Стъпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 129-142).

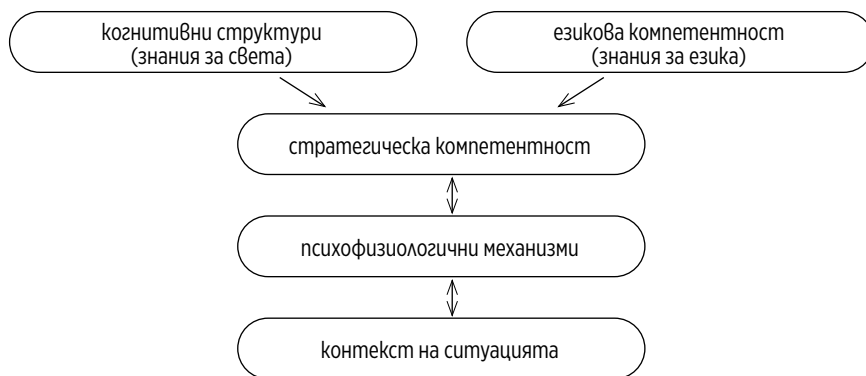
В рамките на комуникативната компетентност се обособява и т. нар. „стратегийна“ или „стратегическа“ компетентност, която е в пресечната точка между декларативното и процедурното езиково знание, и е от особена важност както за успешната употреба на езика, така и при неговото целенасочено и осъзнато усвояване. Тя е ценно качество за автономния и рефлексивен учещ, заловил се с овладяването на езика<sup>147</sup>. За нея за първи път говорят Майкъл Канал и Мерил Суейн (1980), които я включват в своя модел за комуникативната компетентност, за да опишат уменията за употреба на езика, като първоначално те я дефинират като набор от умения и комуникативни стратегии, които ни помагат да се справим с конкретни проблеми в реалните комуникативни ситуации (Канал и Суейн 1980, 31). По-късно Канал (1983) я разширява, за да обхване уменията на изучаващия езика да оперира с останалите компоненти на комуникативната компетентност – т.е. когнитивни, метакогнитивни и социални учебни стратегии, които се прилагат дългосрочно, независимо от дадените комуникативни ситуации. В модела на комуникативната езикова способност на Лил Бакмън (1990) на стратегическата компетентност също е отредено централно място, наред с езикова компетентност и психофизиологични механизми<sup>148</sup>. Ето как той си представя тези компо-

---

<sup>147</sup> Компетентният учещ, който притежава добре развита стратегическа компетентност за усвояване на езика, знае защо учи езика и си поставя реалистични цели. Той знае как се учи най-добре и планира стъпките в процеса на езикоусвояването. Самонаблюдава се и се самоконтролира (не само отчита успехите си, но и разбира на какво се дължат, обективно преценява грешките си и търси решения на проблемите си, коригира се и променя плана и методите си на учене за постигане на оптимален резултат).

<sup>148</sup> Т. нар. от Бакмън (1990) „психофизиологични механизми“ се отнасят до канала (зрителен или слухов) и вида (рецептивна или продуктивна) на комуникацията.

ненти на комуникативната компетентност при реалната комуникативна употреба на езика (вж. Фигура 5):



**Фигура 5.** Компоненти на комуникативната езикова способност при комуникативната езикова употреба (цит. по Бакмън 1990, 85)

Според Тим МакНамара (1996, 69) включването на стратегическата компетентност като компонент на комуникативната езикова способност в модела на Бакмън (1990) е опит да се отвори „кутията на Пандора“ и да се анализират когнитивните аспекти на уменията за езикова употреба и речево поведение, знанието за които ще подпомогне както онези, които се опитват да усвоят даден език, успешно да направляват своя познавателен процес, така и онези, които ги обучават или се опитват адекватно да измерят успеха на речевото им поведение. Според Бакмън стратегическата компетентност включва умения да се преценява контекстът и връзката му с текста, да се свързва новата с наличната информация, да се планира комуникативното поведение и т.н. (пак там). Затова Бакмън я дефинира като умение, което прави индивида способен да използва максимално ефективно наличните езикови знания и речеви умения, за да изпълни дадена комуникативна задача (Бакмън 1990, 106). Както естествените, така и неестествените носители на езика се различават по стратегическата си компетентност. Затова привържениците на

когнитивистките подходи към изучаването на чужди езици подчертават необходимостта на обучаваните да се преподават не само знания (декларативни и процедурни), но и разбирания за процеса на учене, при което те осмислят похватите за учене (метакогнитивна рефлексия) и формират стратегии на учене, които ги улесняват както при анализа на постъпващия езиков материал (новите знания при езикоусвояването), така и при по-нататъшното самостоятелно пренасяне на наученото в нови ситуации (О'Мали и Шамо 1990; Оксфорд 2003; Грозданова 2003; 2005; Стефанова 2011; Ружекова-Рогожерова 2018; и др.). Интересно е да се отбележи, че тези стратегии за усвояване и употреба на езика са неразривна част от съвременната концепция за комуникативната компетентност, като в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. те са подробно описани и декомпозирани в нива на усвояване, съответстващи на равнищата на владеене на съответните комуникативни умения за езикова употреба/модалности на речево поведение (вж. напр. стратегиите, свързани с рецептивните умения, описани на с. 59-60 от Съпътстващия том, или продуктивните умения на с. 68-70, или пък стратегиите за общуване на с. 87-89, или тези за медиация на с. 117-122).

Схващането, че комуникативната компетентност предполага нещо повече от владеене на фонетиката, лексиката и граматиката на даден език, не е ново. Още в края на миналия век Дел Хаймз (1972) заявява, че съществуват правила на употреба (социолингвистични норми), без знанието на които езиковите правила биха били безполезни. Това са правила, приети от обществото като норма за адекватно речево поведение. Те осъществяват връзката между лингвистичните и екстралингвистичните елементи на речта, но принадлежат на комуникативния процес и комуникативната езикова компетентност. Милтън Бенет (1997, 16) също нарича човек, който говори чуждия език без да „разбира социалното и философското му съдържание“, „свободно владеещ езика глупак“ (*a fluent fool*),

а Клеър Крамш (1998, 87) призовава към разглеждането на езика не само като знакова система, с чиято помощ се назовават предмети и явления, но и като средство, „чрез което се проявява културата“ на носителите на езика.

Разликата между „компетентност“ и „поведение“ в езика се прави за първи път от Ноам Чомски (1965), като под компетентност той разбира абстрактния, „невидим“ (*hidden*) модел на езиковите знания на говорещия/слушачия, а под поведение – „видимата“ (*visible*), действителната употреба на езика в конкретната комуникативна ситуация. По-късно Чомски (1980, 59) използва още две понятия, за да разясни по-точно разликата между компетентност и поведение: „граматическа компетентност“ като когнитивен модел на езика и „прагматическа компетентност“ като потенциален модел за реалната употреба на езика. Последните две той обединява в понятието си за езиково поведение, като заявява, че липсата на прагматическа компетентност води до неадекватна употреба на езика. С други думи, Чомски пренасочва „вниманието към социалните функции на езика, което позволява да се разработват не само въпросите за способността на носителя на езика да преценява граматическата правилност, но и да се решава приемливостта на речта в дадена социална ситуация“ (Шопов 2008, 66), което на свой ред изиграва решаваща роля при разработването на Комуникативния подход в езиковото обучение. Подобен акцент върху употребата на езика като средство за общуване поставя и Халидей (1978), който обаче отхвърля разликата между езикова компетентност и комуникативно поведение, и в своята функционална теория за езика обръща специално внимание на влиянието на социалните и контекстуалните фактори в комуникативната ситуация.

Самото понятие „комуникативна компетентност“ е въведено от Дел Хаймз (1972, 280), който също прави разграничение между отделните реални ситуации на употреба на езика и абстрактните когнитивни модели на езиковите знания и умения

за неговата употреба, като техен потенциал. Първите той обединява в понятието „езиково поведение“, а вторите нарича „комуникативна компетентност“, като настоява да се обърне специално внимание на употребата на езика в съответствие с изискванията на комуникативната ситуация<sup>149</sup>. Интересно е да се отбележи, че умението за употреба на езика при Хаймз включва както когнитивни, така и некогнитивни фактори като напр. мотивацията, чувството за хумор, увереността и др., т.е. широк набор от афективни и волеви фактори (1972, 283), поради което – според Хаймз – дори естествените носители на езика се различават по своята комуникативна компетентност – всички владеят езика добре, но се различават по умението си да разказват вицове например. Именно последвалите адаптации на модела на Хаймз от учени като Канал и Суейн (1980), Канал (1983), Бакмън (1990) и Бакмън и Палмър (1996) залягат в модела за езиковата комуникативна компетентност, възприет в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001), който обхваща както езикови знания, така и широк набор от умения за употребата на езика – организационни (вкл. и на ниво дискурс/текст) и прагматически (социолингвистични/социокултурни, функционални, стратегийни) – вж. също насоките, които дават Енрика Пикардо и нейните колеги (2011) за практическото приложение на Рамката при развиването и оценяването на комуникативните езикови знания и умения. С други думи, владеенето на даден език (майчин или чужд) се основава на изграждане на умения за практическо прилагане на придобитите лингвистични знания в рамките на езиковото поведение с цел постигане на определени комуникативни намерения. В съзвучие с това разбиране за

---

<sup>149</sup> Представителите на психолингвистичните теории за усвояването на езика, като Келермън и Шарууд-Смит (1986) или Бялисток (1990), също правят подобно разграничение, наричайки знанията за езика „знания, че“, а умението да се употребява езикът – „знания как“. При радетелите на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение, като Хенри Уидоусън (1989), те се появяват като комуникативна компетентност (или знания на езикови и социолингвистични правила) и комуникативни възможности (или процедури за създаване на дискурс и интерпретиране на контекст).

комуникативната компетентност, Тодор Шопов (2013) описва езиковото поведение като „сложна система“, която предполага различни „социолингвистични избори“ от страна на участниците в даденото комуникативно събитие, допълнително маркирани от „психолингвистичните характеристики на езиковото владеене на същите тези участници“ (Шопов 2013, 236). За да илюстрира как функционира този модел на езиковото поведение и да подчертае разнообразието от комуникативни ситуации, в което то се реализира и които обуславят неговите многопластови проявления, Шопов дава за пример говоренето като речева активност и нейната вариативност под влияние на два фактора само – стил на езика (строго официален /СО/, официален /О/, неутрален /Н/, разговорен /Р/ и интимен /И/) и равнищата на владеене на езика според Общоевропейската референтна езикова рамка (от А1 до С2). При отчитането на тези две променливи само в ситуации на устно общуване според Шопов могат да се реализират тридесет различни вида езиково поведение. Например в ситуация като разговор между колеги за актуална политика езиковото поведение може да се класифицира като [О-С2], а когато приятели, носители на езика, си говорят на същата тема като [И-С2]. В ситуация на съученици, обсъждащи езиковата дейност, която изпълняват в час, вероятно езиковото поведение може да се определили като [Р-А2], а когато имигрант обсъжда паспортен въпрос със служител от гранична полиция като [СО-А1] (Шопов 2013, 236).

Именно отчитайки важността на уменията за свободна, креативна употреба на езика в различните комуникативни контексти от реалния живот (т.нар. макрофункции на езика – вж. Халигеј 1973<sup>150</sup>, Норт 1994, Петров 2005, Норт и Пикардо

<sup>150</sup> Майкъл Халигеј (1973, 37-42) обособява три основни макрофункции на езика при общуването: 1 идеациона/репрезентативна функция (*ideational*) – при общуване посредством езика се материализират мислите, чувствата и опитът на личността от взаимодействието ѝ с реалния свят; 2 интерперсонална/апелативна функция (*interpersonal*) – с помощта на езика участниците в общуването си разменят информация, което прави явни техните социални взаимоотношения и комуникативни намерения (информирание, аргументиране, търсене на съвет, убеж-

2016; и др.), в Съпътстващия том към Европейската референтна езикова рамка (2020, 27-35) концепцията за същността на комуникативната компетентност е осъвременена, а традиционните умения за употребата на езика (четене, слушане, говорене и писане) са обвързани с конкретни речеви дейности (*communicative language activities*<sup>151</sup>), проявяващи се в четири комуникативни модалности/форми на речево поведение – рецепция (*perception*), продукция (*production*), взаимодействие/интеракция (*interaction*) и посредничество/медиация (*mediation*). Актуализираната Рамка (до)развива конструкта за комуникативната компетентност, като обособява медиацията като отделна форма на речево поведение, отчита особеностите на онлайн взаимодействието, конкретизира понятията за плурилингвистична и межкултурна компетентност, предлага дескриптори за жестомимичния език и елементарното ниво на владеене на езика (преди-A1), каквото е типично за децата, които правят своите първи стъпки в овладяването на езика, обръща особено внимание на литературата като специфична област на креативно езиково поведение, като описва както особеностите на четенето за удоволствие, така и различните форми за критичен анализ и изразяване на лично мнение относно креативните езикови изяви (пак там, с. 24-25).

---

даване и т.н.) и 3 текстова/експресивна/транзакционна функция (*textual*) – тази функция е свързана с формата на общуването и предоставя възможност посредством езика да се извърши „физическата транзакция“ между участниците в комуникацията, като езикът бъде организиран – формално и семантично – в рамките на адекватни спрямо параметрите на конкретната ситуация текстове.

<sup>151</sup> Брайън Норт (1994) ги нарича „хапки от живота“ (*slices of life*), които са разпознаеми от използващия езика за целите на езиковото общуване – напр. четене (на книга) за удоволствие или споделяне на лично преживяване с приятели (креативна употреба на езика за междуличностно общуване / *creative, interpersonal language use*), слушане на лекция за извличане на конкретна, специфична информация или общуване, обмен на информация (разговор или имейл) за набавяне на стока или услуга (транзакционна употреба на езика / *transactional language use*), или устно изложение за представяне и аргументиране на мнение или медиация на културно-специфично понятие (оценъчна, експресивна употреба на езика за решаване на проблеми / *evaluative, problem-solving language use*) (вж. също Съпътстващия том към Европейската референтна езикова рамка от 2020 година, с. 33).



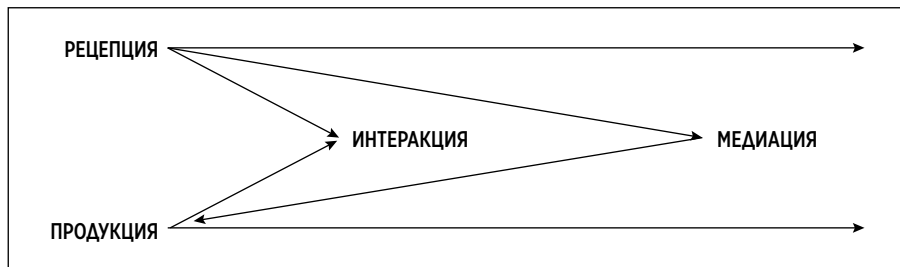
**Фигура 6.** Структура на комуникативната езикова компетентност (цит. по Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка, 2020, 32)

Така в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020) се прави опит да се прецизира конструктът за същността на комуникативната компетентност, като се подложат на по-детайлизиран анализ различните съвременни<sup>152</sup> ситуации на езиково общуване (в английския език се използва думата ‘*linguaging*’, за да се предаде по-ясно смисълът на езиковото поведение, на действието, което се извършва чрез езика, за да се постигнат комуникативните цели – вж. с. 34–36). т.е. какво всъщност могат да направят учащите с придобитата езикова компетентност, когато общуват в различни контексти, изграждайки и предавайки смисъл мултимодално, чрез всички канали на комуникация (вербални, визуални, слухови, кинестетични). Концептуалната промяна по отношение на параметрите на езиковото поведение води

<sup>152</sup> Напр. в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020) се говори за разбиране не само при слушане (*listening*), но и при гледане (*watching*); за общуване не само лице в лице, но и в онлайн среда; за общуване в условия на езиково и културно многообразие или за комуникация при ограничен запас от езикови средства (ниво под-A1/*pre-A1*), какъвто е случаят, когато езикът се овладява от съвсем малки деца.

## I. Теоретични основи

до съответната промяна в компонентите на конструкта „комуникативна компетентност“: от набор от относително независими едно от друго рецептивни (четене и слушане) и продуктивни (говорене и писане) умения към амалгама/синтез от различни комуникативни модалности/форми на езиково поведение (рецепция, продукция, интеракция и медиация).



**Фигура 7.** Връзка между четирите комуникативни модалности на речево поведение – рецепция, продукция, общуване/интеракция и медиация (цит. по Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка, 2020, 34)

С други думи, традиционните четири речеви умения са включени в индивидуалните комуникативни модалности<sup>153</sup> **рецепция** (възприемане на езикови съобщения) и **продукция** (създаване на езикови съобщения), като съобщенията могат да бъдат както устни (при слушането/гледането и при говоренето), така и писмени (при четенето и писането). **Интеракцията** (взаимодействието), която набляга на социалната употреба на езика и ролята на комуникативния контекст (т.е. когато пряко участваме в общуването с другите, по време на разговор или дискусия, или в някаква форма на кореспонденция, или онлайн транзакция), „включва както възприемането, така и продуцирането на езикови съобщения, но е нещо повече от сбора на тези части“ (Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка, 2020, 34), тъй като в процеса на общуване е необходимо да мобилизираме всичките

<sup>153</sup> При тях останалите участници в процеса на комуникация са имплицитно заложили, но не е задължително да присъстват в реалната комуникативна ситуация (напр. създателите на езиковите съобщения, които възприемаме или агресатите, към които са насочени нашите езикови съобщения).

си ресурси (когнитивни, емоционални, [плури]лингвистични и [плури]културни), да се възползваме от социолингвистичната си осведоменост и прагматичните си компетентности и да активираме различни стратегии за взаимодействие, за да упражним ефективно социалната си активност (да реализираме адекватно езиково поведение), и да постигнем комуникативните си цели (Норт 2022а). За разлика от интеракцията, т.е. „взаимодействието, при което се създава ново съдържание в отговор на нещо, което току-що е било чуто, прочетено или видяно“ (Cambridge English, 2022, 3<sup>154</sup>), при **медуацията** (посредничество при предаване на езиковите съобщения) често става дума за модифициране на едно и също писмено или устно съдържание, така че то да отговаря на различен контекст, или да запълва празнина в разговора, която е създадена от специфичните условия и/или ограничения, наложени от социокултурния контекст, в който се осъществява комуникацията (Норт 2022а). Концепцията за медуацията е въведена в Общоевропейската референтна езикова рамка от 2001 г. по следния начин:

„Както в рецептивен, така и в продуктивен план дейностите, свързани с устната или писмената медуация, правят възможно общуването между лица, които поради някаква причина не могат да общуват пряко помежду си. Писменият или устният превод, парафразата, резюмето или записът осигуряват на третата страна (ре)формулиране на изходния текст, до който тази трета страна няма пряк достъп. Посредническите езикови дейности – (пре)обработката на съществуващ текст – заемат важно място в нормалното езиково функциониране на нашите общества“ (Общоевропейска референтна езикова рамка, 2001, раздел 2.1.3).

---

<sup>154</sup> Вж. Cambridge English (2022). *MEDIATION: What it is, how to teach it and how to assess it*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf>.

В Общоевропейската референтна езикова рамка от 2001 г. обаче понятието „медиация“ не е развито в пълния си потенциал (тълкуването му се ограничава само до това, което посредникът прави, когато събеседниците не могат да се разберат пряко – т.е. до посредничество в текста или до посредничество в комуникацията, но не и при предаване на концепции) и за него няма предложени дескриптори. Съпътстващият том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. прави крачка напред, като определя посредничеството като ключов компонент на комуникативната компетентност, който съчетава езикови дейности по възприемане (рецепция), създаване (продукция) и взаимодействие (интеракция), за да се гарантира успехът на комуникацията:

„При медиацията потребителят/обучаваният действа като социален агент, който създава мостове и помага за изграждането или предаването на смисъл, понякога в рамките на един и същ език, понякога между различни модалности (например от вербален към жестомимичен език или обратното, при междумогоална комуникация), а понякога от един език на друг (междуетовиково посредничество). Фокусът е върху ролята на езика в процеси като създаване на пространство и благоприятстващи условия за общуване и/или учене, сътрудничество за изграждане на нов смисъл, насърчаване на другите да изградят или разберат нов смисъл и предаване на нова информация в подходяща форма. Контекстът може да бъде социален, педагогически, културен, лингвистичен или професионален“ (Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 90).

Конструктът на медиацията е разложен на съставните му елементи (дейности по медиация, свързани с медиация на текст, медиация на понятия или медиация на комуникация, и стратегии за медиация) и за всеки от компонентите са предоставени валидирани дескриптори (Съпътстващ том към

Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 90-122). Медиацията на текст предполага „предаване на друго лице на съдържанието на текст, до който то няма достъп поради някакви езикови, културни, семантични или технически бариери“ (нак там, с. 91). Класически пример за подобно посредничество е преводът на текст от един език на друг, но словесното описание или тълкуване на графично представени данни (на същия език) също е пример за текстова медиация. Интересно е да се отбележи, че това умение включва също опосредстването на дадено езиково съобщение за собствени цели (напр. ученик, който си води бележки по време на лекция или обобщава съдържанието на статия, за да я включи в своята курсова работа) или дейности като изразяване на реакция към творчески и литературен текст, или преразказване на история от различна гледна точка (за да се покаже разбиране за сюжета на историята и/или конкретния герой, от чието име се води повествованието).

Понятийна медиация се наблюдава, когато се налага да се „улесни достъпът до знания и понятия за други хора, особено ако те не могат да ги получат сами. Това е основен аспект на възпитанието, наставничеството, преподаването и обучението, но също така и на съвместното учене и работа“ (нак там, с. 91). С други думи, опосредстването на понятията предполага съвместно обмисляне на нещата (напр. съдържанието на един художествен текст или културните стереотипи) и сътрудничество с другите участници в комуникацията за ефективно споделяне на идеи, тълкуване на явленията и съвместно създаване на смисъл/значение. Това умение е особено необходимо за ефективна работа в екип, напр. когато ученици или колеги работят по групови проекти, договарят значенията, прецизират разбирането на понятията чрез дискусии и обяснения, предоставят конструктивна обратна връзка за идеите, предложенията и решенията на другите, съвместно планират необходимите стъпки за постигане на комуникативните си цели

и допринасят за създаването на съвместен продукт, като осигуряват равнопоставено участие на всички членове на групата.

Медиацията при комуникацията е свързана с регулирането на процеса на общуване, в който медиаторът също участва и неговата намеса „има за цел да улесни разбирателството и да доведе до успешна комуникация всички участници в нея, които може да имат индивидуални, социокултурни, социолингвистични и/или интелектуални различия в позициите си“ (пак там, с. 91). Тя изисква (между)културна чувствителност и готовност за приемане на многообразието и признаване/зачитане на различно поведение и начин на мислене, способност за разбиране на несъгласията между страните, участващи в комуникацията, проявяване на уважение към културните различия и способност за конструктивното им тълкуване и обсъждане, и не на последно място – умения за договаряне на разбирателство и избягване на потенциални конфликти/неразбирателство или улесняване на постигането на приемливо решение. Това умение е най-пряко свързано с многоезичната и плурикултурната комуникативна компетентност, за която в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. също са представени подробни дескриптори (пак там, с. 123-128).

Не на последно място, за да се справи ефективно с медиативните дейности, човек трябва да прилага широк набор от стратегии за посредничество, класифицирани в две основни категории: стратегии за обяснение на ново понятие (пак там, с. 118-120) и стратегии за опростяване на текст (пак там, с. 121-122). Първата група включва свързване на новото понятие с предишни знания (което предполага активиране на предишни знания и съществуващи схеми в процеса на тълкуването му), адаптиране на езика, на който е представено понятието, за да бъде разбрано по-добре (обикновено се прави чрез перифразирание и обяснение), както и разбиране на сложна информация (което е свързано с изясняване на новото понятие чрез определяне на основните му точки или очертаване на съставната му

структура). Вторият набор от стратегии включва когнитивно разширяване на „плътен“ (многослоен, многозначен, с много имплицитно заложен идею) текст (*amplifying a dense text*), като по този начин се улеснява разбирането му чрез перифразиране, промяна на стила и/или даване на примери, и „рационализиране на текст“ (*streamlining a text*), което се отнася до подчертаване на важните моменти в него и изключване на несъществените.

Описанието на комуникативната компетентност в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001, 2020) се осъществява чрез скала от шест нива (A1 – C2<sup>155</sup>), като за всяко ниво са предложени подробно разписани дескриптори на езиковите умения (вкл. и на стратегиите, т.е. на онези целенасочени метакогнитивни действия за организиране и регулиране на езиковите дейности и реализиране на комуникативните цели, които съпътстват всяка една от четирите форми на езиково поведение) под формата на твърдения от типа „Мога да...“, базирани на концепцията за езика като средство за общуване и подпомагащи самооценката на езиковите ни способности (прави впечатление подборът на такива индикатори за качество на езиковото поведение, които биха могли да бъдат използвани от всеки един човек, за да прецени сам своето равнище на владение на езика, без да е необходимо да бъде специалист-езиковед, както и позитивните формулировки на дескрипторите, описващи постигнатите образователни цели). Обхванати са колкото се може повече езикови знания и умения, обусловени от различни контексти на употреба на езика, като дескрипторите са организирани около петте разновидности на езиково поведение (разбиране при слушане, разбиране при четене, говорене – разделено на умения за участие в разговор/*диалогична реч* и умения

---

<sup>155</sup> Интересно е да се отбележи, че в Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. се добавя още едно ниво, предхождащо най-ниското ниво на владение на езика (*pre-A1*), което да отрази стремежа към ранен старт в овладяването на чуждите езици (вж. Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 46) и факта, че дори малките деца в предучилищна възраст успешно се справят с функционалното овладяване на чуждия език дори при ограничен езиков запас (вж. Софрониева 2020, 16).

за самостоятелно устно изложение/*монологична реч* – и писане) в Общоевропейската референтна езикова рамка от 2001 г. и четирите комуникативни модалности (рецепция, продукция, общуване/интеракция и медиация) в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. Разписани са както по-глобални дескриптори на езиковите умения, необходими за постигането на комуникативните цели на определените равнища на владеене на езика<sup>156</sup>, така и по-подробни дескриптори на необходимите езикови способности и стратегии, нужни за справяне с дадените комуникативни дейности, които обхващат както поведенческите аспекти на способностите, така и качествената страна на езиковите знания при употребата ѝ в рамките на устната или писмената реч<sup>157</sup>, които отчитат обхвата и богатството на използваните езикови единици (*range*), езиковата прецизност и правилната употреба (*accuracy*), свободата и гладкостта на изказа (*fluency*), интерактивните умения за езиково общуване и управление на дискурса (*discourse management*)<sup>158</sup>, и не на последно място уменията за смислова организация на речта (*coherence*) – напр. ясно формулиране на идеите и логичното им изложение в хода на изказването или уместен принос към темата на разговора (вж. Общоевропейска

---

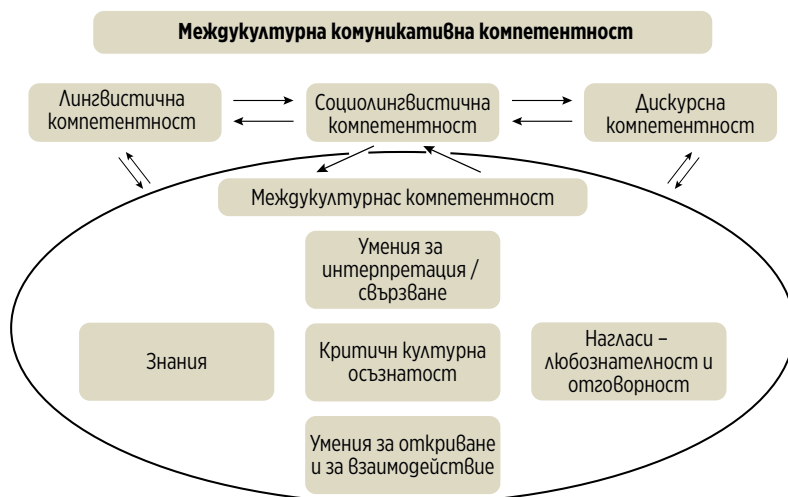
<sup>156</sup> Вж. *Common Reference Levels: global scale* (Общоевропейска референтна езикова рамка 2001, 24).

<sup>157</sup> Тези характеристики и по-прагматични аспекти на ефективните комуникативни умения (като паралингвистичните и невербалните компоненти на комуникацията като визуален контакт, изражение на лицето, език на тялото (жестове, мимики и гр.), тембър на гласа и интонация на говора, темпо на речта, дистанция между събеседниците и гр.) са имплицитно заложени от авторите на Рамката и в по-общите компетентности, като напр. процедурните умения за общуване (чиито потенциал би трябвало да е наличен на родния език и да може автоматично да бъде пренесен от родния на чуждия език) и межкултурната компетентност, защото те са до голяма степен обусловени от културните норми на носителите на съответния език (вж. Димитрова-Гюзелева 2015а).

<sup>158</sup> Пример за подобни интерактивни умения при устното общуване са умение за инициране и поддържане на разговора, за намесване и вземане/даване на думата, за следене на хода на разговора и изразяване на съпричастност, а при устно представяне/изложение пред публика (вж. Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 65-66) – умение за уместно отклонение от предварително подготвения текст или за отговор на въпроси от публиката.

референтна езикова рамка 2001, 28-29, както и Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 129-142).

Умението за уместна употреба на езика е и пресечната точка между комуникативната компетентност и межкултурната компетентност, при която се отчита влиянието на специфичните за отделните култури измерения на комуникативната компетентност (често не само лингвистични по своето естество), които излизат на преден план като условие за успешна комуникация, когато даден език се използва като средство за общуване между хора, за които този език не е роден (Байръм 1997, 10). Следователно в контекста на интеркултурно езиково общуване е особено важно отчитането на предложения от Майкъл Байръм (1997) модел на межкултурната комуникативна компетентност, представляваща единство от специфични знания (*les savoirs*), умения (*savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir faire*) и нагласи/отношения (*savoir être, savoir s'engager*), обединени в т.нар. межкултурна компетентност, допълващи езиковата комуникативна компетентност в ситуации на интеркултурно общуване (вж. Фигура 8).



**Фигура 8.** Моделът на межкултурна комуникативна компетентност на Байръм (1997, 73)

Според Майкъл Байръм (1997) знанията (*les savoirs*) в рамките на межкултурната компетентност предполагат както знания за социалните групи и тяхната култура и практики на общуване в страните, където чуждият език се говори като роден, така и подобни знания за собствените език, култура и етикет/норми на общуване. Интересен факт е, че Байръм разглежда тези знания като част от една по-широка обща културна осведоменост на индивида, която ще му позволи по-лесно да осъзнае връзката между култура и език, както и да се ориентира в културното разнообразие и да приеме различието. Межкултурните умения (*savoir-apprendre, savoir-comprendre, savoir-faire*) Байръм свързва с а) умения да се интерпретират артефактите и/или явленията от дадена култура и да се свързват (сравняват и/или съпоставят) с аналогичните културогеми от собствената култура; б) критична културна осъзнатост, която предполага способност за компетентна реакция в ситуации на межкултурно общуване, отчитаща културната идентичност на събеседника и приемаща/съобразена с различията; в) умения за откриване и взаимодействие, които се отнасят до способността да се откриват и усвояват характеристиките на дадена култура и „без посредник“, в условията на реалната комуникация, както и да се прилага наученото в действие в дух на сътрудничество и взаимно уважение за постигането на комуникативните цели. Межкултурните отношения (*savoir être, savoir s'engager*) според Байръм предполагат една обща нагласа на любознателност и отвореност, загърбване на етноцентризма и готовност да се преодолеят недоверието, културните стереотипи и предразсъдъците към непознатото/различното/ чуждото, както и проактивен стремеж към толерантност, уважение и разбирателство (Байръм 1997, 50-53).

След тази знакова публикация на Майкъл Байръм (1997) за същността и значението на знанията за културата на носителите на езика и уменията за интеркултурно общуване като неразделни части от чуждоезиковата комуникативна

компетентност на индивида следват редица по-теоретично или по-прагматично ориентирани изследвания, в които се прави опит да се декомпозира съдържанието на межкултурната комуникативна компетентност и да се очертаят – под формата на конкретни дескриптори, изразени чрез „Аз мога...“ твърдения в духа на Общоевропейската референтна езикова рамка (2001) – онези индивидуални знания, умения и отношения/нагласи, които имат ключово значение за успеха на комуникацията в интеркултурен контекст (напр. Канделаър и екип 2007, 43-52; Съпътстващ том с нови дескриптори към Общоевропейската референтна езикова рамка, 2020, 30, 153-156), или се акцентира върху методите за нейното развиване и оценяване, както и се правят предложения за интегрирането ѝ в програмите за езиково обучение (напр. Давчева и Дочева 1998; Байръм, Никълс и Стивънс 2001; Мъррей и Торн 2004; Лазар и екип 2007; Хубер 2012; Бико и екип 2016; и др.). Важно е да се отбележи, че във всички тези публикации межкултурната комуникативна компетентност върви ръка за ръка с плурилингвистичната компетентност, като се подчертава и значението на уменията за медиация и превод, както и на знанията за литературата, създадена от носителите на езика. В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 година за тези новообособени елементи на чуждоезиковата комуникативна компетентност дори има разработени скали с йерархично подредени дескриптори по нива на компетентност, съответстващи на тези за езиковата компетентност (A1-C2; вж. с. 30-31 и 123-128).

Първоначално обаче в дефинициите на межкултурната комуникативна компетентност се приоритизират знанията за културата на носителите на чуждия език и способността на говорещия чужд език да приеме различното с разбиране и уважение и да усвои етикета на общуване на носителите на езика, загърбвайки собствената си културна идентичност. Традиционните дефиниции за способността за интеркултурно

общуване я определят като умение да се общува ефективно и по подходящ начин с хората от други култури, говорещи различен от нашия език<sup>159</sup>. Успехът в процеса на интеркултурна комуникация се гарантира от личностни качества като толерантност и уважение към различността, дори тогава когато ни е трудно да я приемем, чувствителност и умение да осъзнаем различното, да проявим разбиране и емпатия, да сме гъвкави и готови на компромис с цел взаимно разбирателство (нактам). Муриел Савил-Тройке (1989; 2012) напр. заявява, че езикът отразява „убежденията, ценностите, представите, които са закодирани в културата на носителите на езика“ (1989, 33),<sup>160</sup> и за да се избегнат комуникативните грешки и сридове при интеркултурното общуване, изучаващите чужди езици трябва да познават особеностите на чуждоезиковата култура и да се съобразяват с конвенциите за общуване на носителите на езика (1989, 174), както и да развиват специални комуникативни умения за ефективно общуване в разнообразни межкултурни контексти и стратегии за справяне с различни комуникативни недоразумения и липси при подобен вид общуване (2012, 141-182). Проблемите около подобна едностранна интерпретация на межкултурната комуникативна компетентност произтичат от факта, че все по-често в ситуацията на интеркултурно общуване в съвременния глобализиран свят се оказваме в контакт с други неестествени носители на езика, който използваме като лингва франка, и подобна осведоменост относно културните реалии и културно-обусловените модели на поведение на носителите на този език не биха имали пряко отношение към успеха на комуникацията (Димитрова-Гюзелева 2020). Друг важен проблемен аспект е, че често отделните хора не са в състояние да осъзнаят межкултурните различия, а и обикновено не усещат необходимост от специални умения за

---

<sup>159</sup> Вж. <http://blog.tesol.org/what-is-intercultural-communicative-competence/>.

<sup>160</sup> Сравни с популярното изследване на Бил Брайсън (1990) на културно-обусловените особености на английския език.

интеркултурно общуване, докато не се сблъскат с някакъв реален проблем в процеса на комуникация (срв. Савил-Тройке 1989). Не на последно място, въпреки че „интеркултурните компетентности зависят от знанията за различните култури, [...] тук се намесват и много други личностни и междуличностни ориентации и нагласи“ (Стойчева 2006, 201), които дават своя отпечатък върху осмислянето на интеркултурните преживявания и преценката за различността. Подобни съображения вероятно тласкат експертите по образователна политика в някои европейски страни (напр. в Норвегия) да изключат от целите в националните образователни програми по чужд език развиването на междукултурна комуникативна компетентност (в това число и знанията за литературата и културата на носителите на езика) и да изведат на преден план усвояването на функционална езикова комуникативна компетентност като ключово умение на XXI век, подпомагащо най-вече мобилността и професионалната реализация на младите хора (Ховик 2019). Разбира се, подобно откъсване на езика от културата е невъзможно, защото езикът се поражда от културата и не може да съществува извън нея – опитите да бъдат създадени изкуствени езици (като есперанто), които да се използват като лингва франка при интеркултурното общуване, неслучайно се оказват неуспешни. Освен това съвременните хора надали биха прегърнали радушно този чисто инструментален образователен подход в усвояването на езика и идеята да бъдат своего рода туристи в него (само с разговорник в ръка за набавяне на езиковите експоненти на необходимите им словесни действия), без да вникнат в културата, която му дава жизнени сили. Тоест подобна реакция за тотално изхвърляне на междукултурната комуникативна компетентност от учебното съдържание в програмите по чужд език е крайна, макар и донякъде прагматично основана (Димитрова-Гюзелева 2020).

Сроден стремеж за реабилитация на „обратната страна“ на междукултурната комуникативна компетентност

– т.е. отчитане на културата на неестествените носители на езика при интеркултурно общуване на гаген език, а не само на културата, свързана с този език – се прокрадва и в редица публикации по темата за интеркултурното общуване извън Европа, които подчертават необходимостта от диалог и съжителство между различните култури. Известният български хуманист и културолог Цветан Тодоров (2010) също твърди, че себепознанието минава през познанието на „Другия“, както и че изследвайки приликите и разликите между собствената култура и тази на другите, ние ставаме по-толерантни и по-човечни, по-подготвени да бъдем „граждани на света“ в днешния глобализиран свят, в който животът е невъзможен без споделяне на ценностите. Изследванията показват, че когато учителите по чужд език се опитват да развиват межкултурната комуникативна компетентност, „те следва да обърнат внимание както на местната, така и на интернационалната култура“, особено когато става въпрос за език като английския, чиято употреба като лингва франка се налага все по-широко (Сън 2014). Учителите и естествените носители на езика трябва също да осъзнават културните различия в ситуацията на интеркултурно общуване и да се отнасят към непознатото/различното за тях с уважение, за да изминат своята част от пътя към взаимното разбирателство (нак там). Целта на чуждоезиковото обучение не трябва да бъде да подготви хора, способни да „подражават“ в езиково и културно отношение на естествените носители на езика, а такива, които умело го използват като лингва франка, отстоявайки националната си културна идентичност (вж. също Меджиз 2015). От друга страна, за голяма част от хората, които избират да останат в своята родина и да работят за нейния просперитет, умението да представят по достоен начин културно-историческото наследство и природните богатства на своята страна на чуждия език се оказва също толкова важно, колкото и добрата осведоменост за културата на

носителите на езика, който използват като средство за комуникация в интеркултурното общуване и за евентуалните културно-обусловени модели на общуване на участниците в комуникацията, когато те също не са естествени носители на използвания език (Димитрова-Гюзелева 2020). С групи гуми, „интеркултурният участник“ (Байръм 2009) и/или добрият медиатор/посредник в процеса на интеркултурна чуждоезикова комуникация (Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020) познава в дълбочина както собствената си култура и език, така и тези на носителите на езика, който използва. Само така той/тя ще могат успешно да постигнат комуникативните цели, които са си поставили. За съжаление, личните ми наблюдения като учител по чужд език (английски) показват, че напоследък младите хора трябва по-скоро да преоткрият собствената си културна идентичност – било то поради липса на пряк допир с чуждата култура и на опит от ситуации на интеркултурно общуване, които да предизвикат осъзнаване на самобитните национални черти и достойнства на собствената култура и/или поради желание и съзнателен стремеж да асимилират и подражават на чуждата култура, възприемайки я като по-престижна и като гарант за социален и/или професионален успех, особено в случай на миграция в чужбина (срв. Иванов 2018). В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г. в новите дескриптори на межкултурната и плурилингвистичната комуникативна компетентност също се отчита присъствието на този коректив – знанията за родната култура и език и осъзнатост и респект към собствената културна идентичност (вж. с. 123-128) – и се възстановява първоначалния баланс от концепцията за нея, предложена от Майкъл Байръм още през 1997 г. На по-ниските нива на владеене на езика тези знания и умения имат по-скоро пасивен характер и са свързани с разпознаване, осмисляне и приемане на различията между културите, а на по-високите нива се очаква говорещите чуждия

## I. Теоретични основи

език да могат да изразяват и обясняват различни аспекти на собствената си култура на чуждия език (нива B1 – B2), както и активно да съдействат за преодоляването на възникналите проблеми в ситуации на интеркултурно общуване, обяснявайки причините за недоразумението и действайки като посредници за постигане на разбирателство (нива C1–C2).

В предложения по-голям модел за межкултурна чуждо-езикова комуникативна компетентност (Таблица 2) са декомпозирани елементите на конструкта, като е направен опит да бъдат отчетени всички важни съображения за неговата пълнота и кохерентност, изложени по-горе, за да може да бъде използван като образователен стандарт и интегриран в програмите по чужд език:

<b>Област на компетентност</b>	<b>Знания, умения и отношения</b> <b><i>Владеещият чужд език, който притежава межкултурна комуникативна компетентност:</i></b>
<b>Познавателна</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– познава основни факти, свързани с историята, географията, политическото и социалното устройство на страната/страните на носителите на чуждия език, както и има еквивалентни познания за собствената си страна;</li><li>– познава някои от най-изтъкнатите автори/творци и техните най-бележити произведения/творби от областта на литературата, музиката, изобразителното изкуство, киното и др. в страната/страните на носителите на чуждия език, както и има еквивалентни познания за собствената си страна;</li><li>– познава структурата на образователната система и основните научни постижения в страната/страните на носителите на чуждия език, както и има еквивалентни познания за собствената си страна;</li><li>– познава особеностите на ежедневието, бита, традициите и празниците на носителите на чуждия език, както и има еквивалентни познания за собствената си култура;</li><li>– познава типичните поведенчески модели, вкл. и тези свързани с езика на тялото и невербалната комуникация (напр. при поздрав, отправяне на покана, поднасяне на подарък, подбор на теми за разговор с непознат и т.н.) и знае как да реагира адекватно според възприетите норми на поведение от носителите на чуждия език, както и има еквивалентни познания за културно-обусловените поведенчески модели на родния си език;</li><li>– разбира основните културни ценности и вярвания на носителите на чуждия и на родния език.</li></ul>

Област на компетентност	Знания, умения и отношения <i>Владеещият чужд език, който притежава междукултурна комуникативна компетентност:</i>
<b>Поведенческа</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– открива/идентифицира проявленията на културното разнообразие;</li> <li>– осмисля/интерпретира смисъла и значението на културното различие (напр. даден факт или явление от чуждата култура) в рамките на съответния културен контекст;</li> <li>– сравнява и съпоставя, открива прилики и разлики между собствената култура и културата/културите на носителите на чуждия език; в контекст на многоезичие прави подобни културни паралели и с останалите езици и култури, които познава;</li> </ul>
<b>Ценностна</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проявява отвореност и любознателност към културното разнообразие;</li> <li>– проявява толерантност и се въздържа да изразява неговерие, предразсъдъци и негативно отношение към различията (вкл. и към собствената си култура);</li> <li>– проявява чувствителност към различието, вкл. и усет за потенциален междукултурен конфликт, както и такт при избягването му или неговото преодоляване в ситуации на междукултурно общуване;</li> <li>– проявява респект и уважение към културното различие, като не подценява достойнството и самобитността на собствената култура;</li> <li>– умее да съприживява и да изрази съпричастност към чувствата, вярванията и ценностите на носителите на чуждия език, както и към носители на други езици, които използват този език като средство за комуникация;</li> <li>– готовност критично да преосмисли/постави под съмнение културните практики и продуктите от собствената си култура, когато те са в разрез с общочовешките ценности.</li> </ul>
<b>Стратегическа</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– прилага стратегии за успешна междукултурна комуникация, вкл. и компенсаторни стратегии, за да избегне недоразумение при взаимодействие с представителите на другата културна общност, като отчита културните специфики (напр. вярвания, ценности, приети модели на поведение и пр.) на участниците в ситуацията на междукултурно общуване;</li> <li>– изпълнява ролята на посредник между собствената и чуждата култура с цел успешно справяне с възникнали недоразумения и конфликти.</li> </ul>

**Таблица 2.** *Модел на междукултурната комуникативна компетентност*  
(цит. по Димитрова-Гюзелева 2020, 245-246)

Междукултурната комуникативна компетентност се подхранва от владеенето на повече езици (което подпомага осмислянето на езика като система за общуване и предоставя по-богата база за сравнение между културите – вж. Стойчева 2012; Димитрова-Гюзелева 2013б), както и от прилагането на подобни междукултурни образователни стандарти и в

обучението по другите учебни предмети (напр. история, география, литература) (вж. Бико и екип 2016, 12).

Според Майкъл Байръм (1997, 73) съществуват различни възможности за развиване на межкултурната комуникативна компетентност: а) целенасочено в процеса на чуждоезиково обучение в класната стая, б) под формата на различни полеви изследвания (извън класната стая) под ръководството на учителя и в) чрез самостоятелно инициирани учебни дейности/автономно учене. Конкретните дейности, чрез които се реализира усвояването на межкултурната комуникативна компетентност, са многообразни и са насочени към въздействие на три нива (вж. Байръм, Никълс и Стивънс 2001, 1-8):

- Когнитивно (*cognitive*) – на това ниво дейностите водят до задълбочаване на познанията и/или по-добро осмисляне на фактите, явленията, поведенческите модели и т.н., характерни за културата на носителите на езика и собствената култура (напр. извличане на информация за дадената култура при работа с автентични текстове и материали, вкл. и художествени произведения или други творби, свързани с изкуствата (картини, театрални постановки, филми и др.). Беседа-разговор с представител на чуждата културна група. Проектна дейност, свързана със събирането, осмислянето и представянето на различни данни за двете култури, като напр. съставяне на пътеводител за собствената страна/рогния град, предназначен за гости, носители на чуждия език и др.);
- Поведенческо (*behavioral*) – на това ниво дейностите водят до изграждане на разбиране за значението на културното различие (напр. даден факт или явление от чуждата култура в съпоставка с неговия аналог – ако има такъв – от собствената култура) и способност за адекватна реакция към проявленията на културното разнообразие в ситуации на интеркултурно общуване (напр. четене

на литературно произведение и критично осмисляне на прочетеното; наблюдение на културно-обусловени практики, вкл. и при престой в страната на носителите на езика, последвани от рефлексия и анализ; ролеви игри и симулации на критични инциденти/негоразумения, свързани с интеркултурното общуване; срещи и дебати между представителите на различните култури, вкл. и осъществени чрез видео-конферендна връзка и др.);

- Афективно (*attitudinal*) – на това ниво дейностите волят до превенция и/или преосмисляне на вече създадени отрицателни културни стереотипи/предразсъдъци и негативни реакции спрямо културно-обусловени факти, явления, поведенчески модели и др. (срв. Байръм, Грибкова и Старки 2002, 13), вкл. и до способност за въздържане от надменно отношение спрямо представителите на другата култура, породено от евентуални положителни стереотипи за фактите, явленията и поведенческите модели от собствената култура (напр. четене и критичен анализ на статия от медиите по актуална тема; предаване на случка от „чужда“ гледна точка; четене на художествено произведение/гледане на филм, последвани от рефлексия и критичен анализ на проявите на културното разнообразие; обсъждане на отзивите на чуждестранните туристи в собствената страна и коментар на тяхната оценка и др.).

Тези видове дейности, насочени към усвояването на межкултурната комуникативна компетентност, са в синхрон с дейностно-ориентирания подход на работа (*action oriented approach*), препоръчан в Общоевропейската референтна езикова рамка (2001, 2020<sup>161</sup>) за развиване на чуждоезиковите знания и умения, предполагащ изпълнението на такива автентични и интерактивни дейности, които наподобяват общуването

---

<sup>161</sup> <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

извън пределите на класната стая и при които знанието се изгражда „социално“, във взаимодействие и сътрудничество с останалите участници в процеса на общуване и образователния процес (Общоевропейска референтна езикова рамка 2001, 157-167, Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 28-30<sup>162</sup>).

„Възприемането на дейностно-ориентирания подход в Общоевропейската референтна езикова рамка отразява прехода от учебни програми, базирани на линеарна последователност при усвояването на езикови структури или предопределен набор от понятия и словесни действия, към програми, базирани на нуждите на обучаваните, ориентирани към реални житейски задачи и включващи овладяване на онези понятия и словесни действия, които ще им трябват за изпълнението на тези задачи. Този педагогически избор подчертава ориентацията към „вещина“ във владението на езика, очертана чрез дескрипторите „мога да“, за сметка на фокусиране върху „дефицитите“ на обучаваните и онези езикови знания, които те още не са овладели“ (Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2020, 28).

Изборът на този педагогически метод е продиктуван от убеждението на авторите на Рамката, че той ще доведе до успешно реализиране на процесите както на възприемане, запомняне и прилагане на новата езикова информация, така и на придобиване и усъвършенстване на комуникативните умения и стратегии за общуване в реални житейски ситуации. Дейностно ориентираният подход на работа е подплатен и от разбирането, че обучаваният не е пасивен участник в

---

<sup>162</sup> В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 година тази ориентация към активния, дейностно-ориентиран подход към усвояването на езика е още по-силно изразена и подчертана отколкото в първоначалната Рамка от 2001 година, макар и там на дейностно-ориентирания подход да е посветен цял раздел – глава 7, с. 157-167, където обстойно са описани и обосновани характеристиките на комуникативните задачи, които благоприятстват усвояването на езика.

образователния процес, свързан с езикоусвояването (дори и когато изучава езика в ранна възраст – вж. Камерън 2001, 21-35), а активно и отговорно допринася за собственото си развитие и овладяването на езика (т. нар. “*learner agent*” – вж. Ларсън-Фриймън и екин 2021, 7-13). Успехът на този когнитивен процес се проявява в успешното му използване в реални комуникативни ситуации, които изискват творческо приложение на усвоените езикови знания (езикова компетентност) в различните форми на речево поведение (комуникативна компетентност). Не на последно място, този педагогически подход е обусловен и от промяната в концепцията за същността на чуждоезиковата комуникативна компетентност като вид знание – а именно, от съвкупност от речеви умения (четене, слушане, говорене и писане) към форми/модалности на езиково поведение (рецепция, продукция, интеракция и медиация), които следва да се развиват интегрирано – така както прилагаме езиковите знания в реалните комуникативни ситуации (вж. Пикардо и Норт 2019; Норт 2022б). Припомняйки концепцията на Виготски (1978) за зоната на проксимално развитие при когнитивното израстване на индивида, Лин Камерън (2001, 21) определя езиковите задачи и дейности като онази необходима учебна среда, която опосредства ефективното усвояване на езика. За нея дейностите, базирани на истории (художествени текстове) са онзи холистичен подход за овладяване на езика, който като се възползва от естествения стремеж на обучаваните да търсят и откриват смисъл, да конструират и предават значение, да създават текстове, им позволява да се потопят в реалния свят на езиковата употреба, и увлечени от фабулата да усвоят езика незабелязано, без да полагат съзнателни усилия за това (нак там, с. 159-179).

Според Енрика Пикардо и Брайън Норт (2019) дейностно-ориентираният подход към изучаването на езика също се корени в конструктивистката парадигма за езикоусвояването, при която учащите участват в изпълнението на автентични

задачи и реални комуникативни практики, т.е. те правят нещо с езика<sup>163</sup>, а не просто запомнят и повтарят езикови елементи (лексикални единици, граматически структури, модели на произношение и т.н.). Това олицетворява тяхната „динамична визия за езиковото обучение“ (*dynamic vision of language education*), според която обучаваните усвояват най-ефективно чуждия език, когато общуват с останалите участници в образователния процес в различни житейски контексти, като изграждат смисъл/значение и предават съобщения мултимодално, чрез всички канали за комуникация (вербални, визуални, слухови, кинестетични) (срв. Донаги, Карастати и Пийчи 2023). Според Брайън Норт (2022а, б) ориентацията към действие при изучаването на езика предполага ангажиране на обучаваните в съвместното изпълнение на автентични задачи от реалния живот, които интегрират различните форми на комуникативно поведение (рецепция, продукция, интеракция и медиация) за постигане на поставените комуникативни цели<sup>164</sup> и които: а) позволяват „инициатива от страна на обучаваните, така че те да могат да практикуват езика целенасочено, прилагайки различни комуникативни стратегии за постигането на успешен резултат“<sup>165</sup>; б) имат определена „мисия“ за обучаваните (т.е. изискват от тях да създадат някакъв продукт/артефакт); в) изискват съвместно конструиране на смисъла/значенията чрез посредничество и взаимодействие с другите учащи; г) задават параметрите на комуникативната ситуация,

<sup>163</sup> Те използват английската дума за език – *language* – като глагол, за да изразят своето разбиране за този процес на практическа употреба на езика/езиково поведение – ‘*languageing*’ (срв. със Съпътстващ том към Европейската референтна езикова рамка 2020, 34-36).

<sup>164</sup> Затова този тип задачи биват наречени „интегрирани комуникативни задачи“.

<sup>165</sup> Срв. концепцията на Даян Ларсън-Фриймън и нейните колеги (2021) за изучаващия чужд език като рационален/интелигентен „познавателен агент“ (*learner agent*) и убеждението им, че подобен тип задачи развиват усещането на обучаваните за ефикасност в употребата на езика, чувството им за собственост/авторство върху постигнатите резултати и като цяло уменията им за контрол върху собственото учене, което им позволява да станат по-уверени, ангажирани и ефективни в процеса на учене.

нейните условия и/или ограничения (т.е. определят комуникативния контекст и очертават задачата, която трябва да се изпълни, предизвикателството, което трябва да се преодолее, или проблема, който трябва да се реши); и г) определят „езикова политика“ (т.е. кога и за какво да се използва един или груп език<sup>166</sup>) (цит. по Норт 2022а). По този начин „знанието се конструира социално в класната стая, тъй като обучаваните работят съвместно един с друг [..], а учащите с различен произход и опит внасят множество гледни точки в класната стая“ (Лим и Тан-Чиа 2022, 26), които могат да бъдат използвани в етапа на комуникативна продукция от интегрираната задача, повишавайки качеството на резултата от задачата/произведените артефакти. С други думи, дейността-ориентираният подход за развиване на комуникативните умения за използването на езика предполага изпълнението на интегрирани задачи – т.е. задачи, симулиращи реални комуникативни сценарии и изискващи творческо използване на подходящи автентични материали, както и прилагане на различни стратегии за медиация/посредничество за успешно постигане на комуникативната цел – чрез съвместна работа в група (Норт 2022а, б). Според Брайън Норт (2022а) изпълнението на подобен тип задачи преминава през следните етапи:

- Взаимодействие и сътрудничество с останалите членове на групата (*интеракция* като тип езиково поведение) за анализ и опосредстване (*медиация* като тип езиково поведение) на ключовите понятия и осмисляне на задачата, както и за планиране на стъпките за улесняване на съвместното изпълнение на задачата;

---

<sup>166</sup> По аналогия с ‘*linguaging*’, Брайън Норт (2022а) използва английската дума за многоезичие/плурилингвална компетентност на индивида – *plurilanguage* – като глагол, за да изрази съвременното разбиране за възможността да използваме при общуването всички езици, които владеем (в това число и родния си език), за да постигнем комуникативните си цели (срв. концепцията за компенсаторните комуникативни стратегии, предложена от Елис 1985, 184-185).

- Провеждане на проучване, което може да включва четене или гледане/слушане на автентични материали (*рецепция* като тип езиково поведение), за да може всеки обучаван да осмисли учебното съдържание и да натрупа/конструира нови познания (*медиация* като тип езиково поведение) – срв. концепцията на Донаги, Карастати и Пуйчи (2023) за умения на наблюдение (*skills of viewing*), които обучаваните прилагат, когато се опитват да разбират и реагират адекватно на мултимодални текстове;
- Взаимодействие и сътрудничество с останалите членове на групата (*интеракция* като тип езиково поведение) за опосредстване на усвоеното учебно съдържание и усъвършенстване на разбирането на новите знания/понятия (*медиация* като тип езиково поведение) чрез групови дискусии и обяснения, предоставяне на конструктивна обратна връзка за идеите и предложенията на другите членове на работния екип и обединяване/синтез на индивидуалния принос на всеки един към постигането на учебните цели;
- Създаване на артефакти (напр. мултимедийна презентация, рецензия на книга, постер, сюжетно табло или дигитален сториборд, сценарий и граматизация, кратък тематичен блог, подкаст, видеоклип и т.н.), което изисква предимно приложението на продуктивни езикови умения (говорене и писане) за създаване (*продукция* като тип езиково поведение) и представяне/предаване на информация и идеи (*интеракция* и *медиация* като тип езиково поведение) чрез създаване на мултимодални текстове (срв. понятието за умения за представяне (*skills of representing*) на Донаги, Карастати и Пуйчи 2023).

### **1.1.6. Използването на литература и изкуство за целите на езикоусвояването и развиването на мултимодална комуникативна компетентност**

Както бе многократно изтъкнато по-горе, художествените текстове (литературата с малко „л“, по думите на Джон Макрей 1991) притежават редица качества, които допринасят за развиването на комуникативната компетентност в нейната многопластовост и пълнота от декларативни знания и процедурни умения (вж. Лазар 1993; Савова 2015; Димитрова-Гюзелева 2015а). На първо място, те са образци за автентична употреба на езика, като често обучаваните усвояват езиковите елементи, без да прилагат съзнателни усилия за овладяването им (Коуди 1997), особено ако сами са подбрали четивото и четат/слушат и гледат екранизацията на текста за удоволствие (вж. Годуин-Джоунс 2018; Бътлър 2019) или то е адаптирано към тяхното ниво на владение на езика и не се налага да правят езикови справки, за да стигнат до смисъла на написаното. Стивън Крашен (1989; 1994; 2004) привежда редица доказателства от емпирични изследвания за това как литературата и четенето за удоволствие подпомагат усвояването на езика, като същевременно с това подхранват и мотивацията за усъвършенстване. За него, както и за Исак Азимов (2002, 18), подобна синергия между насладата (*Pleasure Hypothesis*) и познанието, между когнитивното развитие и културно обогатяване на личността може да се постигне най-вече чрез четенето на художествени текстове. Ако се приложи активен, дейностно-ориентиран подход към работата с текста (Общоевропейска референтна езикова рамка 2020, 34-36; Норт 2022б), той може да бъде използван не само за развиване на рецептивните умения (за четене и/или слушане), а също и като повод за по-свободно устно и писмено общуване (т.е. за развиване на продуктивните езикови умения), като стимул за изказване за лично мнение, за разсъждение върху темата на произведението и авторовото послание, за креативно мултимодално

пресъздаване на (значима част от) съдържанието му<sup>167</sup> и творческа интерпретация по същата тематика (Томлисън 1985; Хил 1986; Коли и Слейтър 1987; Картър, Уолкър и Брумфит 1989; Картър и Лонг 1991; Крашен 2004; Хисманоглу 2005; Райт и Хил 2008; Бугрот 2010; Хилиард и Мола 2011; Савова 2015; Хол 2016; Хилиард 2016; Жевтович 2017; Димитрова-Гюзелева 2025а; и др.).

Част от образователната стойност на литературните текстове е свързана също с представянето на културата на носителите на езика и развиването на уменията на четящия за межкултурно общуване, но тя е същевременно и подтик към себеопознаване и осъзнаване на собствената културна идентичност в съпоставка с тази на литературните герои (МакКей 1982; Томлисън 1985; Хил 1986; Картър, Уолкър и Брумфит 1989; Картър и Лонг 1991; Лазар 1993: 62-70; Крамиш 1998; Кълън и Сато 2000; Крашен 2004; Савидоу 2004; Хисманоглу 2005; Савова 2015; Хол 2016; Бътлър 2019; Димитрова-Гюзелева 2019; Личева 2023; Къосев 2023; и др.). Ето как Георги Господинов (2006) описва „чудото на четенето“ и познанието и удоволствието, което можем да извлечем от него: „...винаги е по-приятно и по-сигурно да съществуват много светове едновременно и човек да може да влиза от един в друг, както влиза от една стая в друга. Да прескача от света на реалността в този на фантазията, от българския – в чужди светове, от света на другите да се връща в своя свят, а от него да се гмурне в карнавала на изкуството“.

Това „телепортиране“ между литературния и реалния свят превръща художествените текстове в средство за интелектуално обогатяване, нравствено възпитание и личностно израстване на читателите. Написаното отразява индивидуалния, културно-специфичен опит и начин на мислене на

---

<sup>167</sup> Напр. използвайки кинематографични и театрални похвати, текстът може да бъде обогатен със звук, картина и сценично действие, които ще носят отпечатък на интерпретацията на читателя, който се е превърнал в „съчинител“ (терминът е на Георги Господинов от неговото слово за българския език по случай 24 май 2023), съавтор на художественото произведение.

своя автор, но същевременно с това кара четящия да се замисли и да задава въпроси, да прави паралели със собствените си опит, знания, представи, спомени и чувства, да съпреживява и да проявява емпатия и/или толерантност, да преосмисля своите възгледи и да обогатява ценностната си система и нравственост, да намира модели на поведение за подражание, и да развива своята емоционална и социална интелигентност (Бангура 1971; Рогари 1986; Савидоу 2004; Хол 2005; Ферагас 2009; Илиева 2010; Камерън и МакКей 2010; Савова 2015; Хилиард 2016; Харизанова 2020; и др.). Не на последно място, литературните текстове допринасят за развиване на мисловните процеси, критичното мислене и метакогнитивните умения (като напр. саморефлексията). През 2013 г. американски изследователи от университета Емъри в Атланта, САЩ, провеждат интересно изследване, при което се опитват да разберат как се отразява на човешкия мозък четенето на художествени текстове, и по-конкретно на романи с богата и интригуваща сюжетна линия<sup>168</sup>. Според невролога Грегъри Бърнс, водещ автор на проучването, историите често ни помагат да опознаем по-добре света около нас и самите себе си, те формират живота ни и ни помагат да узраснем като личности – неговото изследване дава възможното неврологично обяснение за този ефект. В проведеното проучване със студенти от университета, на които е възложено да прочетат исторически трилър, свързан със събитията в Помпей при изригването на вулкана Везувий (романа „Помпей“ на Робърт Харис). Те използват функционален ядрено-магнитен резонанс за проследяване на активността на мозъка на участниците в изследването по време на четенето и след него и установяват, че колкото повече различни случки се случват в романа, толкова повече области на мозъка се активизират, като най-високи стойности

<sup>168</sup> Вж. [https://www.washingtonpost.com/national/health-science/can-reading-a-novel-change-your-brain-a-study-of-brain-scans-suggest-yes/2014/01/06/171d9e6e-7163-11e3-8b3f-b1666705ca3b\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/national/health-science/can-reading-a-novel-change-your-brain-a-study-of-brain-scans-suggest-yes/2014/01/06/171d9e6e-7163-11e3-8b3f-b1666705ca3b_story.html) [19/05/2025]; <https://www.puls.bg/zdrav-um-c-31/mozhe-li-cheneto-da-promeni-mozka-ni-n-15288> [19/05/2025].

са били отчетени в лявата темпорална кора – т.е. онази област от мозъка, която е свързана с обработката на езика, но също така е и отговорна за физическите усещания, като движение, допир, болка. Нещо повече, когато участниците в експеримента се връщат в изследователския център няколко дни по-късно, за да се разбере дали прочетеното е оставило по-трайни следи в мозъка им, при сканирането се установява прогължаваща активност (*shadow activity*) и връзка между невроните в соматосензорната кора на мозъка (*somatosensory cortex*). Повишена свързаност се наблюдава и в централния сулкус на мозъка (централната мозъчна бразда), която се свързва с т. нар. „заземяване на познанието“ (*grounded cognition*) – процес, при който се формират репрезентациите на физическите усещания и човек може да визуализира определено действие без да го извършва (напр. само мисълта за бягане може да активира невроните, свързани с физическия акт на бягане). На базата на тези неврологични находки професор Бърнс заключава, че така при четенето на един роман четящият може буквално – в невробиологичен план – да се пренесе в тялото на главния герой и да почувства онова, което той изпитва, което засилва ефекта от прочетеното. „Вече знаехме, че добрите истории могат да ви поставят на мястото на някой друг в преносен смисъл. Сега виждаме, че това може да се случва и в биологичен план“ (Бърнс 2013).

Успоредно с това художествените текстове пораждават положителни и отрицателни чувства, ангажират обучаваните не само интелектуално, но и емоционално, и по естествен начин „мобилизират афективната сфера в акта на четенето“ (Савова 2015), като по този начин повишават ефективността на познавателния процес и подпомагат езикоусвояването. В глава 8 на своята книга *Mind, Brain and Narrative* Антъни Санфорд и Катерин Емот (2012, 191-232) обръщат внимание на т. нар. „горещо познание“ (*hot cognition*) и по-дълбоко разбиране за смисъла на прочетеното, до които читателят на един текст

достига благодарение на емоциите, емпатията и напрегнатото очакване (*suspense*), породени от вербалното послание.

Четенето на художествени текстове – особено когато е за удоволствие и изпълнявано автономно – едновременно се подпомага от наличните стратегии за учене и езикоусвояване (напр. извличане на значението на непознатите думи от контекста), води до изграждането на нови похвати за учене и овладяване на комуникативната компетентност, които отговарят на индивидуалния когнитивен стил и предпочитания на конкретния обучаван (Крашен 2004; Савова 2015; и др.). Според Джон Дюи (1987) изкуството (в това число и художествените произведения) предоставя възможност за учене чрез опит (споделяният от твореца житейски опит и морални послания), ако възприемащият произведенията на изкуството е достатъчно вглъбен/рефлексивен и готов за загочния диалог с автора му<sup>169</sup>. В същия ред на мисли Елена Савова (2015) отбелязва, че художествените текстове често отразяват индивидуалния, културно-специфичен житейски опит на своя създател, от който читателят се учи. При взаимодействието си с тях той деавтоматизира мисловните си процеси на разбиране и тълкуване, като превес взимат интерактивните процеси за обработка на текста отгоре-надолу, при което се активират собствените когнитивни схеми (знания, опит, представи, спомени и чувства), за да се конструира смисъла на прочетеното. Читателят не само разсъждава по-загълбочено върху съдържанието на текста, задава въпроси, разгадава непознатото и чуждото, прави съпоставка с родния си език и култура, но и се замисля върху собствените механизми на учене и мисловни процеси на четене и разбиране (саморефлексия).

---

<sup>169</sup> Съвременният британски нобелист Марк Хагън също твърди, че книгите могат да „говорят“, а четенето е своего рода разговор между четящия книгата и нейния автор. Според него добрите книги също могат и да „чуват“, което се случва, когато четящият установи духовна връзка с автора на текста (книгите са отворени за интерпретация и четящият вижда и чува от тях онова, което иска и/или може да чуе и види).

Всъщност, за да се развие пълноценно многопластовия конструкт на комуникативна компетентност, вкл. метакогнитивните стратегии и уменията за междуезикова медиация и междукултурно посредничество<sup>170</sup>, работата с литературни текстове е от особена важност, В Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2018, 116-117) дори се предлагат специални дескриптори, описващи очакваните умения на говорещите езика (по нива, съответстващи на тези за владеенето на езика) да вникнат в съдържанието на художествения текст и да го интерпретират, да изразят своята критична оценка за него и да го съпоставят с други подобни образци от чуждата или своята култура<sup>171</sup>. Например при дескрипторите за уменията за изразяване на лично мнение към авторски/творчески текст, какъвто е и художественият текст (*expressing a personal response to creative texts, including literature*), прогресията при компетенциите тръгва от споделяне на общо (не)одобрение за художественото произведение като цяло или за отделни негови аспекти (напр. сюжет, герои) при по-ниските нива (A1/A2). Преминава през описание на порогените от четивото<sup>172</sup> чувства и мисли, както и изразяване на съпричастност, провокирана от евентуалната им връзка със собствения житейски опит или подобни лични преживявания (B1/B2), да да се стигне до по-подробна интерпретация на сюжетната линия, разглежданите теми и/или авторовото послание, като мнението е аргументирано и подкрепено

---

<sup>170</sup> Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020, 90-122).

<sup>171</sup> Степенуването им до голяма степен отразява йерархия на мисловните умения от таксономията на Бенджамин Блум (1956) – обучаваните първоначално запомнят и възпроизвеждат (преразказват) съдържанието на произведението, след това показват разбиране чрез обяснение и обобщение на информацията, по-късно изразяват собствено мнение и го аргументират или излагат дадена позиция и я защитават, а на по-високите нива анализират и оспорват, сравняват и съпоставят, дори могат да разкажат подобна история, или сами да съчинят такава.

<sup>172</sup> „Текст“ и „четиво“ се използват тук условно, като в Рамката се прави експлицитно уточнение, че тези умения са приложими и към останалите произведения на словесното творчество като филми, театрални постановки и др.

с множество примери и „доказателства“ от текста (C1/C2). Дескрипторите за анализ и критична оценка на авторски/творчески текст (*analysis and criticism of creative texts, including literature*) пък започват от ниво B1 (тоест предполага се, че на по-ниските нива на владеене на езика обучаваните не разполагат с необходимите езикови средства за изпълнение на тези словесни действия от речевото поведение на чуждия език), а на по-големите нива фокусът е по-скоро върху описание на художественото произведение (B1) и съпоставка с други подобни произведения, при която се изтъкват приликите и разликите и/или се изразява становище, позовавайки се на мнението на други. При нива C1 и C2 анализът – вече по-автономен/самостоятелен, защото четящият може да улови конотацията на използваните изразни средства като ирония или сарказъм (т.е. репрезентативното значение на езиковите елементи, по думите на Макрей 1991) – става по-задълбочен и по-критичен, като се коментира не само съдържанието на художественото произведение, а и стилът на автора, използваните художествени средства и начинът, по който се постига желаният ефект и въздействие върху читателите/публиката. Описанието на тези нови аспекти на комуникативната компетентност в Съпътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2018/ 2020) подчертава факта, че в чуждоезиковото обучение художествените текстове са не само цел (те трябва да се четат и разбират, анализират и интерпретират), но и средство за постигане на тази цел. С други думи, за да развием тези езикови компетенции трябва умело да интегрираме произведенията на словесното творчество (и свързаните с него изкуства) в процеса на езикоусвояване.

### 1.2. Литература и изкуство в чуждоезиковото обучение – диахроничен обзор на методите за чуждоезиково обучение

В рамките на повечето методи за езиково обучение художествените текстове имат утвърдено място сред използваните учебни материали, а литературата често е описвана като „мощен съюзник на езика“ в процеса на неговото усвояване (Брумфит и Картър 1986, 1). Дори при изучаването на родния език художествената литература (вкл. и народното творчество – приказки, легенди, песни, както и „съвременната класика“) играе важна роля в усъвършенстването на езиковата и комуникативната компетентност на обучаваните (Вардел, Хадауей и Янг 2006)<sup>173</sup>, в това число критическо мислене, умения за изразяване на мнение и убедителна аргументация, компетенции за междуезиково и межкултурно посредничество, „умения за живот“ и творчески заложби (вж. Крамш 2006<sup>174</sup>; Дамянова 2007; Димчев 2011а/б<sup>175</sup>; Кьосев 2023; и др.), както и в когнитивното и емоционалното им израстване като цяло (Росен 1814; Родари 1986; Чичикова 2001; Пруслин 2021; Личева 2023<sup>176</sup>; и

---

<sup>173</sup> Вж. също „Книга за учителя по литература за 2. клас“ на издателство „Просвета Плъс“ (Димитрова, 2017).

<sup>174</sup> Крамш (2006, 36-37) обръща внимание на факта, че художествените произведения допринасят за развиването на културната, комуникативната и символната компетентност на обучаваните, като последната предполага усет за „символния заряд на езиковите средства и способността за тълкуването им като част от знаковите системи на родния и други езици в определен исторически, социален и културен контекст“ (Ламбова и екип 2018, 344).

<sup>175</sup> Димчев (2011b) е сред основните радетели за приложението на т.нар. „лингво-културологичен подход“ в обучението по български език (като специфично измерение на съвременния компетентностен подход в усвояването на езика – вж. Веселинов 2006), който залага на знанията по литература (наред с останалите източници на информация за културата на носителите на езика), за да бъде усвоен адекватно езикът като средство за общуване. Или по думите на Волтер, „четейки автори, които пишат добре, се научаваш да говориш добре“.

<sup>176</sup> Критичната статия на проф. Амелия Личева в рубриката „Анализи“ на е-вестник „Дневник“ е по повод решението на МОН да олекоти учебната програма по литература и език, като „ореже“ западноевропейската литература от нея, която отдавна е доказала своята роля и способност „да формира трайни знания, критическо мислене, да развива въображението, да култивира чувствителност към проблемите на съвременето и, особено важно: да разширява кръгозора“ на четящите млади хора.

гр.), като език и литература вървят ръка за ръка (Радев 2015)<sup>177</sup>. Това е така, защото съдържанието на литературните творби, „макар понякога и фантастично, е всъщност тясно свързано с реалния живот на хората по света, а и защото обикновено е не само много интересно, но и силно въздействащо върху сформиращата се личност на детето“ (Харизанова 2020).

### 1.2.1. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на граматико-преводния метод

Ако погледнем назад във времето, ще установим, че литературата и произведенията на свързаните с нея изкуства (напр. изобразително, вокално, театрално, филмово и др.) са извоювали своето заслужено място сред учебните материали в чуждоезиковото обучение (Моргън и Ринволукри 1984; Коли и Слейтър 1987; Картър, Уолкър и Брумфит 1989; Лазар 1993; Хисманоглу 2005; Ташнер 2005; Акиба 2011; Еванс и Дули 2014; Николов 2014; Матю Пеловски и екип 2020; Софрониева 2020; Ченг 2021; Лим и Тан-Чиа 2022; Анхолт 2024; Гуджър 2025; и мн. др.). За привържениците на класическия **граматико-преводен метод** литературните текстове са основен източник за езиков материал в класната стая. На литературните творби се гледа като на образец за езикова употреба, който илюстрира приложението на граматичните правила и значението на лексикалните единици в автентичен контекст, затова учебните откъси от тях се четат на глас (за да се упражнят произношението и правоговорът) и се превеждат (за да се демонстрира разбиране на текста), след което следва езиков разбор и анализ на използваните в тях езикови средства, извеждане на езиковите норми и тяхното механично упражняване и запаметяване

---

<sup>177</sup> Това е така и в учебните програми на МОН по български език и литература, вкл. и тези, предназначени за организирането на обучението в чужбина, когато българският език е втори (<https://www.mon.bg/bg/100643>) или когато българският език е чужд (напр. в програмите по български език и литература за имигранти – <https://www.mon.bg> > BE\_migranti\_uchVazrast) – овладяването на българския книжовен език се базира на използването на различни художествени произведения, съобразени с когнитивното развитие и възрастовите интереси на обучаваните.

(Ричардс и Роджърс 1986, 3-5). В тази езикова класна стая обаче често липсва интерес към съдържанието на литературните произведения<sup>178</sup> и те рядко се превръщат в стимул за дискусия или за по-комуникативно ориентирани учебни дейности. Подобен подход към художествените текстове има своето рационално обяснение в целите на чуждоезиковото обучение по онова време. През XVII–XIX век, когато граматико-преводният метод е широко застъпен в западния свят, изучаването на чуждите езици е било свързано главно с изучаването на латински и старогръцки с цел разбиране при четене и превод на автентични – научни или художествени – текстове и много по-рядко за говорима употреба в професионална среда (обикновено на заучени наизуст крилати фрази и речеве откъси). Не се е очаквало тези езици да се използват за устно общуване в ситуации от ежедневието (както съвременните езици), а когато изучаването им не е било пряко свързано с професионалната реализация (както при духовниците, правистите, лекарите), чуждоезиковите познания и знанията за културното наследство, оставено на тези езици, е било просто символ за начетеност и висока ерудиция. Впрочем педагогическото разбиране, че изучаването на чуждия език върви ръка за ръка със запознаването с духовността и културата на носителите на езика, продължава и по-късно, когато граматико-преводният метод се прилага при изучаването на съвременните езици за по-комуникативни цели. Така напр. програмата по италиански

---

<sup>178</sup> Не липсват и изключения обаче, особено когато методът се използва при изучаването на съвременните езици. Така напр., описвайки Възрожденския урок по френски език у нас, Димитър Веселинов (2003; 2005) съобщава, че той включвал превод на популярния по онова време сред европейската младеж Фенелонов гига-ктически роман „Приключенията на Телемах“, а годишните изпити по френски език предвиждали декламация на стихове от известни автори (наред с останалите задачи за превод и езиков разбор). Добри Войников пък поставя на сцена в края на учебната година пиесата на Молиер „По неволя доктор“, за да представи пред обществото какво са научили неговите ученици (Веселинов 2003, 145). Или както обобщава Елена Савова, „в епохата на Българското възрождане, с участието на художествената литература, изучаването на чужд език за практически цели е вървяло ръка за ръка с духовното израстване на личността и приобщаването ѝ към европейските ценности“ (Савова, 2022, 502).

език за гимназиалните класове за учебната 1945/1946 предполага разглеждане на откъси от „Божествена комедия“ на Данте, а в учебниците по немски език за средното училище от края на 50-те години на XX век се поместват пасажии от произведения на Гьоте, Хайне и Лесинг, като представителни за дадената национална литература (вж. Сацова 2022, 502).

Интересно е да се отбележи, че класическият граматико-преводен метод донякъде лежи в основата на по-съвременния плурилингвален метод за изучаване на чужд език, базиран на многоезичието на съвременното общество (т. нар. *translanguaging*<sup>179</sup>), който не заклеява, а дори напротив – насърчава използването на майчиния език и на другите езици, които обучаваните владеят, както и междуезиковите паралели, за да се постигне по-пълно разбиране и осмисляне на учебния материал и да се даде възможност за обсъждане на учебното съдържание без обучаваните да се притесняват от езиковата бариера (вж. Гарсия 2009)<sup>180</sup>. В съвременната българска методическа литература също се гледа на родния език като на „металингвистичен инструмент“, който улеснява изучаването на чуждия език (Димчев 2011б), като позволява по-съзнателно и целенасочено прилагане на различни метакогнитивни стратегии при анализа на постъпващия езиков материал (Грозданова, 2005). Както Димитър Веселинов твърди, „решението на езиковия проблем, който се оформя в Европа през последните години, е не във въвеждането на „лингва франка“, а в създаването на европейски модел на чуждоезиково обучение, ориентиран към многоезичност, културна самобитност и отвореност към другите етнокултури; [...] ето защо чуждоезиковото обучение е средство за развитие и запазване на европейското

---

<sup>179</sup> Вж. също <https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>.

<sup>180</sup> Този педагогически метод (базиран на използването на повече от един език като метаезик в класната стая) може да се прилага в преподаването и на други учебни дисциплини, когато групата обучавани е езиково нехомогенна по своя състав, за да се гарантира по-пълноценно усвояване на учебното съдържание и възможност за комуникация между всички участници в учебния процес (Гарсия 2009; Гарсия, Джонсън и Селцър 2016; UNESCO 2016; и др.).

езиково и културно многообразие“ (Веселинов 2006, 18), в това число и на собствената социокултурна идентичност, която „се създава на роден, а не на чужд език“ (пак там, с. 5), в съпоставка с останалите култури, които опознаваме и изучаваме в процеса на усвояване на чуждия език (Димитрова 2020). В съзвучие с това съвременно разбиране за същността и ролята на чуждоезиковото обучение, в поредица от публикации Тодор Шопов и Мая Пенчева (2003; 2005а; 2008) също насърчават съзнателното осмисляне на наличния езиков репертоар и натрупан езиков опит (т.нар. метакогнитивен [между]езиков анализ) с цел разширяване на езиковите знания (напр. разпознаване на подобни езикови форми) и подпомагане на разбирането (особено при четене) дори на езици, които слабо владеем или изобщо не знаем. Впрочем от невролингвистична гледна точка ученето и използването/общуването на чужди езици е един от най-ефективните методи за стимулиране на мозъчната дейност и за запазване на функционалните способности на мозъка като цяло (вж. Пейлинг 2017).

Конкретен пример за приложението на този подход (*translanguaging*) в чуждоезиковото обучение чрез литературни текстове откриваме при Хаман, Бек и Доналдсън (2018), които съзнателно и теоретично-обосновано го прилагат в обучението на деца-билингви (с испански и английски език) от малцинствени групи и постигат както по-добри резултати в разбирането на съдържанието на приказките и изпълнението на свързаните с тях езикови задачи, така и много по-продължителна ангажираност и по-висока мотивация на всички обучавани в учебния процес. Учениците не само превеждат части от текста и обясняват някои от по-сложните езикови структури на майчиния си език, но и интерпретират идеите от текста и изразяват първоначално мнение на него, след което с помощта на учителя и останалите обучавани „превеждат“ казаното и изпълняват съвместно писмените задачи на езика-цел<sup>181</sup>. Раз-

<sup>181</sup> Подобен полезен ефект от използването на родния език се наблюдава и при

бира се, това не означава, че педагогическата комуникация и метаезиковият анализ в класната стая протичат изцяло на майчиния език (както при класическия граматико-преводен метод). Двата езика се използват гъвкаво и паралелно, като балансът между тях се контролира и напътства от учителя, който подпомага обучаваните да развиват своите знания и комуникативни умения без да се притесняват от своя ограничен езиков репертоар на езика-цел. Хаман, Бек и Доналдсън (2018) също твърдят, че подобен хуманистичен подход към овладяването на чуждия език е много по-ефективен, защото децата не са принудени да забравят родния си език (който трудно може да бъде „изключен“, особено в ранните етапи на усвояването на чуждия език) и да оставят своята културна идентичност на прага на класната стая. Майчиният им език от пречка се превръща в средство за постигане на целта и те развиват комуникативните си умения и на двата езика едновременно, което е в съзвучие с препоръките на Общоевропейската референтна езикова рамка: „Комуникативната езикова компетентност, разглеждана като многоезикова и многокултурна компетентност, представлява единно цяло (т.е. включва вариантите на родния език и вариантите на един или повече чужди езици)“ (Обща европейска езикова рамка 2006, 167).

### **1.2.2. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмите на директния метод и естественя подход**

През втората половина на XIX век и началото на XX век, в резултат на реформаторското движение в образованието и структурализма в езикознанието, както и на динамиката в развитието на общественно-политическите,

---

приложението на Метода на съвета на Чарлз Кюран (Ларсън-Фриймън 1986, 89-108). Обучаваните не се притесняват от незнанието на езика и/или от допускането на грешки, защото могат да формулират идеите си на родния език, а учителят – да ги подпомогне в превода им на езика-цел. Възможността да изразят всичко, което искат, на чуждия език и да постигнат комуникативните си намерения, ги мотивира и те по-лесно запомнят казаното.

търговско-икономическите и културно-образователните връзки и свързаните с тях нараснали потребности на хората от владеене на чужди езици, се появява **директният метод** за чуждоезиково обучение<sup>182</sup>, който измества „закостенелия“ граматико-преводен метод и подготвя почвата за аудиовизуалния метод. Според привържениците на директния метод<sup>183</sup> главна цел на езиковото обучение е устното овладяване на говоримия език като средство за общуване (т.е. да знаеш един език означава да можеш да говориш на него – да разбираш естествените носители на езика и да бъдеш разбран). За да бъде постигната тази цел, при изучаването на модерните, „живите“ езици, за разлика от „книжните“ езици, следва да се подходи по естествен, директен, индуктивен път, наподобяващ усвояването на родния език от малкото дете (Ричардс и Роджърс 1986, 7-10). С други думи, говоримите езици се изучават като в класната стая се пресъздават ситуации, близки на тези от ежедневието, на базата на примерни диалози, които се заучават наизуст от обучаваните и се разиграват по роли, като се обръща особено внимание на произношението<sup>184</sup>, интонацията и правописа. Обучението е „едноезично“ и преводът се „изключва“ напълно от педагогическата комуникация. Обучаваният се „потопя“ в езика, за да може да се научи да мисли на чуждия език, значението на думите се онагледява или се обяснява чрез използването на прости дефиниции, антоними и синоними и/или контекстуални опори и ситуационни подсказки. От обучаваните се очаква да развият „усет“ за езика и сами да стигнат

<sup>182</sup> В английската методическа литература този метод има най-много допирни точки с Естествения подход на Стивън Крашен, както и той самият признава при представянето на своя метод (1998, 1-3).

<sup>183</sup> Директният метод в чуждоезиковото обучение се свързва и с имената на педагози като Вилхелм Виетор, Франсоа Гуен, Максимилиян Берлиц, Клод Марсел, Пол Паси, Хенри Суит и др. В българската образователна система методът се прилага още от края на XIX век в обучението по френски език като чужд и се усъвършенства от методици като Христо Увалиев (Увалиев 1915; Шопов 2013, 123).

<sup>184</sup> През 80-те години на XIX в. е създадена и международната фонетична азбука (*The International Phonetic Alphabet*) именно с цел подобряване на чуждоезиковото обучение и по-прецизно усвояване на говоримия език (Шопов 1998, 31).

до езиковите норми и правила на база предоставените образци за езикова употреба и посредством различни асоциативни връзки<sup>185</sup>. Литературните текстове са напълно загърбени от привържениците на директния метод, като изключение правят единствено приказките и песните, които предоставят образци на говоримия език и са лесни за запомняне. Прочетените текст може да бъде преразказан, а понякога може да стане и трамплин за по-свободен разговор и за ръководена от учителя дискусия. „Песните, римите, стихчетата, приказките, драматизацията дават на децата готови фрази, с които да участват в комуникация в различни ситуации на чуждия език“ (Мун 2005, цит. по Илиева 2010, 232), а и подпомагат формирането на директни асоциативни връзки между думите на езика-цел и съответните им предмети, явления, мимики, жестове или ситуации от действителността.

Всъщност в обяснението на Стивън Крашен (Крашен и Терел 1998, 131-142) за това как се развиват умения за четене, придържайки се към принципите на естествения подход към изучаването на езика, можем да открием теоретичната обосновка за използването на автентични текстове (в това число и художествени) в процеса на преподаване. Според тълкуването на Крашен за ефективното учебно съдържание<sup>186</sup>, което да позволява развитие на комуникативните умения на обучаваните (*The Input Hypothesis*), учебните материали в упражнението за четене трябва да са автентични, но нивото им да е съобразено с нивото на владееене на езика от обучаваните, така че да предоставят достатъчно контекстуални опори за разбирането на новите непознати лексикално-семантични и

---

<sup>185</sup> Все пак в учебното съдържание има заложен известна граматична прогресия от по-простото към по-сложното (съобразявайки се с т. нар. „естествен ред“ в усвояването на граматичните единици – вж. Крашен и Терел 1998, 28-30, *The Natural Order Hypothesis*), а граматичните правила понякога се появяват в края на урока като потвърждение и обобщение на наученото (Шопов 1998, 33).

<sup>186</sup> За да опише многообразието от учебни стимули, когато обучаваният е потопен в езика, Крашен (1998, 32-37) използва термина „входяща информация“ (*input*) в процеса на езикоусвояване.

граматични структури (нак там, с. 32-37). С други думи, нивото на учебния текст трябва да е  $i + 1$ , където  $i$  е текущото ниво на владеене на езика-цел от обучаваните, а текстът е с една единицата по-сложен, за да предостави нова информация и поле за обогатяване на езиковите знания и развитие на речевите умения на обучаваните<sup>187</sup>. Ако това условие е изпълнено, обучаваните ще съумеят да прочетат текста така, както четат на родния си език (*the natural reader*), игнорирайки езиковия код, на който е написан текста, и съсредоточавайки се върху смисъла му, а като резултат от това „помапяне“ в текста те ще усвояват и самия език подсъзнателно (нак там, с. 132-134). На чуждия език това е възможно да се случи, ако една от променливите, определящи трудността на текста – семантичният заряд, се манипулира и на обучаваните се даде текст на позната тема или текст, който те познават на родния си език, както е случаят с детските приказки<sup>188</sup>, но подобен подход може успешно да се приложи и при възрастните обучавани (Грей 2005). Стивън Крашен (2004) дори изтъква и подкрепя с изследователски данни тезата, че четенето на произведения от съвременна литература, които са успешно екранизирани (напр. поредицата от романи за Хари Потър на Дж. К. Роулинг), или пък слушането на аудио книги по популярни произведения, също имат благоприятен ефект върху развиването на комуникативната компетентност на чуждия език и обогатяването на речниковия запас на обучаваните<sup>189</sup>. Крашен

---

<sup>187</sup> Подобно разбиране за параметрите на учебния текст кореспондира с понятието за стимулираща учебна среда на Лев С. Виготски (1978), която да подпомага развитието на способностите на обучавания в т.нар. зона на проксимално/най-близко развитие – т.е. да се предвижда успешно напред стъпка по стъпка.

<sup>188</sup> Вж. Илиева (2010, 233) за пример за подобно използване на познати приказни сюжети (напр. приказката „Дядовата ръкавичка“) в контекста на ранното чуждоезиково обучение.

<sup>189</sup> За значението и благоприятния ефект от четенето за удоволствие на литературни текстове на чуждия език (в оригинал или адаптирани според нивото на владеене на езика от обучаваните) извън пределите на класната стая вж. също уебинара със Стивън Крашен от 21 октомври 2023 г., достъпен на <https://www.youtube.com/watch?v=lk0N1SMesSQ>.

(2004) подчертава, че особена мотивираща сила има принципът на доброволно подбиране на четивото и извънкласното четене за удоволствие, които действат като катализатор на процесите, свързани с естественото усвояване на езика. Подобен е и замисълът на гудактизираните художествени текстове – т.е. адаптирани издания на класическите и съвременните литературни творби на съответния език (*graded readers*), за които ще стане дума и малко по-късно при прегледа на по-структурните подходи за чуждоезиково обучение.

Крашен е и сред първите радетели за намеса от страна на учителя в процеса на четене в класната стая (*a philosophy of intervention*) и развиване на стратегии за четене, като тези за селективно (*scanning*) и глобално (*skimming*) четене, чрез които обучаваните да преодолеят стремежа си да четат в подробности текста още при първия му прочит, фокусирайки се твърде много върху езика, на който е написан той, и препъвайки се във всяка непозната дума (нак там, с. 138-142). Така автентичните текстове стават „достъпни“ за обучаваните и те изпитват удовлетворение от това, че са ги разбрали.

В директния метод за пръв път се обръща внимание и на ролевите игри като учебна дейност, подпомагаща развиването на комуникативната компетентност на чуждия език<sup>190</sup> – първоначално това са подражателни говорни упражнения (наизустени диалози в типични ситуации от ежедневието), които обучаваните изпълняват по двойки или в групи, а по-късно ролевата игра може да прерасне и в драматизация по кратък сюжет (напр. на приказка), като целта е готовите, заучени фрази да се пренесат към нов контекст на употреба. Прави се аналогия с усвояването на родния език от децата, които също се учат да говорят и общуват чрез подражание на своите родители (Брунер 1987). Според Виготски (1978) ролевата игра развива у детето такива умствени функции като мислене, абстракция,

---

<sup>190</sup> Ролевите игри са задължителна част от репертоара на дейностно-ориентирания подход към литературата и изкуството.

памет и творчество. Социалното поведение – напр. сътрудничество и приемане на общи стандарти и ценности – също се развива във и чрез ролева игра (Дункова 2018). Така детето възприема поведенчески модел (вж. също Бандура 1971), който все още не съответства на възрастта му. Пренесено в контекста на чуждоезиковото усвояване, това означава, че във и чрез ролевата игра обучаваните развиват своята чуждоезикова комуникативна компетентност (езикова, социолингвистична и прагматична<sup>191</sup>), въпреки ограничения си езиков запас.

Тук е мястото да се спрем малко по-подробно и на хипотезата на Стивън Крашен (1986) за афективния филтър (*Affective Filter Hypothesis*) при усвояването на чуждия език, която той излага при представянето на основите на **естественния подход** в чуждоезиковото обучение. Тази хипотеза, както вече стана дума в предходния раздел, намира широка подкрепа в съвременните неврологични, невролингвистични и невропсихологични изследвания (напр. Мошлин 2014; 2018; Пейлинг 2017; Хобсън 2018; и др.). По-късно той заляга в основата и на други методологични парадигми за преподаване на чужд език като Метода на съвета на Чарлз Кюран (Ларсън-Фриймън 1986, 89-108) и Сугестопедията на професор Георги Лозанов (Лозанов 2005), които също подчертават необходимостта от създаването на такава учебна среда и работна атмосфера, които предразполагат обучаваните да се отпуснат по време на учебния процес, отблокирайки скритите им резерви, и по този начин обуславят по-ниски нива на афективния филтър (Крашен 1986, 31-32)<sup>192</sup>. Според Крашен трите променливи, които се свързват с афективния филтър и оказват влияние върху успеха на езикоусвояването, са мотивацията, [само-]увереността и безпокойството/тревогата (пак там). Ниските прагове на филтъра се

---

<sup>191</sup> Общоевропейска референтна езикова рамка (2001, 13-14).

<sup>192</sup> Гонсалес (2020) сравнява усилията на учителя да създаде такава учебна среда и атмосфера в класната стая – приветлива, нестресираща, дружелюбна, провокираща интереса – с тези на домакинята, която се опитва да накара гостите си да се отпуснат и да се чувстват добре дошли в нейния дом.

свързват на първо място с високи нива на мотивация и ангажираност на обучаваните в учебния процес (Крашен 1986, 31; Крашен 2004, 28-34)<sup>193</sup>, като учителят не е безучастен в тази ситуация и разполага с механизми, чрез които да стимулира интереса на обучаваните и да ги накара да се чувстват така сякаш те контролират пътя на своето познание (срв. Гонсалес 2020). – напр. като им предоставя възможност за избор (в контекста на използването на художествените текстове за целите на чуждоезиковото обучение обучаваните могат да избират според своите интереси произведенията, които ще четат, авторите, които ще разглеждат или темите, които ще обсъждат), поле за себеизява (напр. да споделят своето разбиране за литературното произведение и авторовото послание, или пък да определят начина, по който ще ги представят) и основание за необходимостта и ползата от подобно обучение, базирано на художествени текстове – т.е. прагматичните измерения на почерпеното знание (напр. усвояване на естествения, говоримия език, запознаване с културата на носителите на езика, възможност за обсъждане на общочовешки теми на чуждия език, които традиционно не присъстват в учебниците по чужд език). Барриерата на афективния филтър също пада, когато обучаваните се чувстват уверени и спокойни в процеса на езикоусвояването и притежават самочувствието, че се справят добре и бележат прогрес в своето развитие. Това донякъде се обуславя и от изискването за ефективно/разбираемост

---

<sup>193</sup> Това разбиране за ролята на емоциите в процеса на обучение има множество допирни точки с педагогическите идеи на Джон Дюи (1916) за ученето чрез опит. Дюи е убеден, че за успешното придобиване на знания, обучаваните трябва да са дейни и активно да участват в образователния процес, а ученето трябва да е практически-ориентирано и обвързано с опита. Според него емоциите (мотивацията, ангажираността, емпатията) подпомагат познавателната дейност и са гаранция за успех. Дори изкуството предоставя възможност за учене чрез опит – споделяният от твореца житейски опит и морални послания, ако възприемащите произведенията на изкуството е достатъчно възгъбен/рефлексивен и готов за загочния диалог с автора му (Дюи 1987). Крашен (2004) пък е убеден и превежда множество доказателства от различни педагогически изследвания, че подобна синергия между насладата (*Pleasure Hypothesis*) и познанието може да се постигне най-вече чрез четенето на художествени текстове (срв. Азимов 2002, 18).

учебно съдържание (*comprehensible input*), което според Крашен предполага съобразяване на нивото на трудност на учебните материали и задачи с нивото на владеене на езика от обучаваните<sup>194</sup> (Крашен 1986, 33-37; Крашен 2004, 28-34). Ако обучаваните се почувстват обезверени/фрустрирани, прагът на афективния филтър се вдига и допълнително блокира работата на мозъка по обработването на постъпващата информация. Затова е добре с обучавани, които са в началните етапи на езиковото усвояване, да се използват адаптирани художествени текстове или откъси от произведения на по-съвременни автори, които използват по-разбираем за обучаваните език (Бу 2008), и към които теми и идеи те несъмнено ще могат много по-лесно да се почувстват съпричастни (Попълтън 1999; Фергас 2009). Не на последно място, тревогата, стресът и безпокойствието, които обучаваните може да изпитат по време на учебния процес, също водят до повишаване на прага на афективния филтър (Крашен 1986, 31). В контекста на класната стая тези негативни емоционални състояния най-често се предизвикват от притеснението да не сгрешим и да не се справим с поставената задача, в резултат на което учителите да ни порицаят и/или съучениците да ни се присмеят. Контрапродуктивни в това отношение може да са действията на учителите, които неуместно (или в неподходящо време, по нетактичен начин) предоставят критични коментари или поправят грешките в продукцията на обучаваните (като същевременно си спестяват хвалбите и поощренията за постигнатия успех), които не подготвят и не предоставят достатъчно опори на обучаваните за тяхната речева изява, не им дават достатъчно време за подготовка, които превръщат процеса на обучение в постоянно изпитване и т.н. (срв. Гонсалес 2020). Тези действия са коренно различни от поведението

---

<sup>194</sup> Подобни са характеристиките на майчиния език, когато майката разговаря със своето дете, така че то да я разбере и същевременно да усвои най-бързо и лесно езиковите елементи на речта.

на родителите, които в процеса на усвояване на родния език от техните деца, разчитат най-вече на ученето чрез проба и грешка, при което децата сами градят хипотези за структурата на езика на база на постъпваща информация (речта, на която са изложени). като насърчават дори малките прояви на успех на децата и са толерантни и позитивни, подпомагайки цялостното им когнитивно развитие и подхранвайки тяхното самочувствие и усещане за спокойствие и сигурност. Работата с художествени текстове позволява подобен естествен подход към учебния материал (срв. Родари 1986), защото те се отворени за интерпретация и докато са помолени в текста (било то като слушатели/читатели или като съавтори, участващи в задочен диалог с автора на текста, или дори като творци, ако бъдат провокирани да манипулират текста), обучаваните несъзнателно обогатяват своя речник, усвояват различни езикови структури в контекст на употреба и развиват социокултурните си компетентности, без да усещат това като принуда или формално обучение.

### **1.2.3. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на аудиовизуалния/аудиолингвалния метод**

Връщайки се към историческия развой в чуждоезиковата методика, след директния метод и естествения подход навлизат по-структурните подходи за чуждоезиково обучение, като аудиовизуалния и аудиолингвалния метод<sup>195</sup>, които се базират на хипотезата, че чуждият език може най-лесно да се усвои, ако учебният материал се подобере внимателно и се

---

<sup>195</sup> Наричат го още „армейския метод“, защото корените му могат да се проследят до годините на Втората световна война, когато в САЩ имат нужда от военни преводачи, владеещи различни чужди езици, и редица известни психолози и лингвисти – Франц Боа, Ленард Блумфийлд, Едуард Сапир, Бъртс Скинър – са привлечени в разработването на интензивни езикови програми (*Army Specialized Training Programme*), в които да се подготвят необходимите кадри бързо и ефективно, като фокусът е върху уменията за устно общуване. Косвено успехът на тези методи илюстрира, че изучаването на чужди езици с цел употреба в устната реч не е елитарно занимание и не изисква някаква специална дарба/способност (Ричардс и Роджърс 1986).

гидактизира (адаптира), като граматичните структури и лексикалните единици се поднасят последователно в нарастваща по трудност прогресия (срв. с теорията на Крашен (1986) за ефективното/разбираемото учебно съдържание (*comprehensible input*), както и с концепцията на Виготски (1978) за зоната на проксимално развитие при когнитивното израстване на индивида), в контекста на кратки диалози от ежедневието, без много теоретични обяснения, а усвояването им става индуктивно, чрез повторение и различни структурни механични упражнения (*drills*)<sup>196</sup>, които водят до автоматизиране на съответните словесни действия и готови фрази, както и усъвършенстване на произношението и правописа (Ричардс и Роджърс 1986, 44-63). Подобен „научен“ подход към езикоусвояването намира теоретична опора както в постулатите на лингвистичния структурализъм (свързани с описанието на структурата на говоримия език<sup>197</sup> и с контрастивния анализ на езиковите форми в различните езици, което хвърля светлина върху възможните трудности при овладяването на съответния чужд език и свързаната с него култура<sup>198</sup>), така и в психологическите бихейвиористки теории за човешкото поведение, които разглеждат езика като форма на поведение (т.е. реакцията на индивида в отговор на стимулите от околната среда/постъпващата реч, която верига (стимул – реакция), ако бъде затвърдена чрез поощряване и многократно повторение,

---

<sup>196</sup> Голяма част от тези упражнения са заимствани от методическия репертоар на слухово-устния подход (*the aural-oral approach*), развит от Чарлз Фрийз (вж. Ричардс и Роджърс 1986): напр. упражнения за допълване на изречения или запълване на празни места в текст, за образуване на изречения по зададен образец, за преобразуване/трансформация по опорна дума/фраза, въпросно-отговорни упражнения, или диалогични упражнения (за допълване на реплики или проиграване на диалог-модел по роли).

<sup>197</sup> Вж. Блумфийлд (1914, 1933) за идеите, почерпени от дескриптивната лингвистика.

<sup>198</sup> Роберт Ладо (1957) твърди, че за да може ефективно да преподава гаден чужд език, учителят трябва добре да познава както структурата на езика-цел и културата на носителите на езика, така и тези на обучаваните и постоянно да ги сравнява и съпоставя.

превръща реакцията в навик<sup>199</sup>). Ефектът от предоставянето на модел за подражание и неговото повторение се подчертава и в по-съвременните невролингвистични дидактически подходи към езикоусвояването (вж. Пейлинг 2017), включително и такива, свързани мултисензорното учене, които обръщат внимание на факта, че информацията по време на общуването постъпва по различни сензорни канали (визуални, слухови, кинестетични) и активирането им в учебния процес би довело до оптимизиране на постигнатите резултати при усвояването на езика-цел (Генова 2022, 122-124).

Предвид казаното по-горе, не е изненада, че в методическата парадигма на тези по-структурни подходи към изучаването на чужди езици класическите литературни текстове са на практика изключени от обучението поради своя елитарен характер, откъснатост от действителността и девиантност на стила в сравнение с говоримия език/автентичната реч (Гилрой и Паркинсън 1997, 213). Важно е обаче да се отбележи, че в този период (когато в чуждоезиковото обучение преобладава аудио-визуалният подход) се появяват първите адаптирани истории (често във формата на комикси/кратки увлекателни истории с картинки, написани нарочно на по-елементарен език, който да отговаря на нивото на владеене на езика-цел от обучаваните), както и че се акцентира върху овладяването на практически знания за културата на носителите на езика с цел адекватно реагиране в комуникативни ситуации от ежедневието<sup>200</sup>. В учебниците също се включват

---

<sup>199</sup> Вж. теорията за оперантно кондициониране на Бъртс Фредерик Скинър (1957), представена в предходния раздел. Скинър подчертава важноста на следните два принципа: първо, новата информация трябва да се представя на обучаваните в малки количества, за да може реакциите, които предизвиква, да бъдат успешно затвърждавани, и второ, езиково поведение, което бива поощрявано, в бъдеще се проявява по-често.

<sup>200</sup> Типичен пример за учебник по английски език за начинаещи, базиран на аудио-лингвалния/аудиовизуалния метод, който илюстрира практическото приложение на тези концепции, е този на Хартли и Вини от 1978 г. (Hartley, Bernard and Viney, Peter (1978). *Streamline English: Departures. An intensive English course for beginners*. Oxford: Oxford University Press).

някои стихотворения и песни (чиито стилистични и жанрови особености, като римуване или повторение на различни думи, или фрази, подпомагат забелязването на езиковите форми и тяхното запамятаване – Хол 2014), съобразени като ниво на трудност с възможностите на обучаваните, а сред допълнителните материали за чуждоезиково обучение се появяват и т.нар. дидактизирани художествени текстове (*graded readers*), т.е. адаптирани издания на класическите творби на съответния език, които запазват дълбочината на концептуалния замисъл и тематичното богатство на автора, но представят сюжета с опростен език, достъпен за обучаваните на определено ниво на владеене на езика (подобни издания често са придружени от речник с обяснение/превод на по-трудните думи и изрази, както и с въпроси и/или езикови упражнения върху съдържанието на книгата<sup>201</sup>).

### 1.2.4. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмата на комуникативния подход

Аналогични са съображенията на привържениците на **комуникативния подход** за изключването на художествените текстове от учебните материали за чуждоезиково обучение в самото начало от появата на този метод, който възниква в отговор на общественно-политическата ситуация през 70-те години на XX в. (обвързване на държавите в съюзи, разширяване на дипломатическите и икономическите връзки между тях, подобряване на социалното положение на хората и обогатяване на възможностите за културен и научен обмен и т.н.), диктуваща необходимост от комуникация (т.е. реално езиково взаимодействие) и функционална комуникативна (не само езикова)

---

<sup>201</sup> За някои идеи за това как могат да се използват тези адаптирани издания в обучението по чужд език, вж. Хедж (1985). Авторката твърди, че за да се използват подобни адаптирани литературни произведения като учебно помагало, те следва да отговарят в тематично-съдържателен аспект на възрастовите характеристики и на интересите на обучаваните, както и да са адаптирани в съответствие с техните езикови възможности.

компетентност (Нойнер и Хунфелд 1996; Шопов 2005б). Смята се, че литературните текстове (особено тези от класически автори) не представят „живия език“, т.е. не са автентични образци за езикова употреба в ситуации от ежедневието. Според привържениците на комуникативния подход във фокуса на внимание в езиковото обучение следва да е реалната употреба на езика – смислено общуване за постигане на реална комуникативна цел (напр. разбиране на прогнозата на времето, попълване на формуляр, поръчване на храна в ресторант и т.н.) (Хол 2016). Именно тази тясно прагматична ориентация на комуникативния подход подлагат на критика неговите противници през 90-те години на миналия век. Те извеждат два основни довода в своя защита. Въпреки важността на овладяването на словесните действия и езиковите функции за адекватно речево поведение на чуждия език<sup>202</sup>, никой не знае кога и къде ще му се наложи да използва знанията си по чужд език в живота, затова езиковата компетентност и по-експлицитният, структуриран подход към обучението по граматика не трябва да се пренебрегват. И второ, не е достатъчно да знаеш само чуждия език, за да можеш да общуваш на него – усвояването на езика е също и процес на опознаване на културата на носителите на езика. „Комуникативността“ се обвързва с идеята за цялостно развитие на личността на обучавания, „надхвърлящо развитието на речевите умения“ (Симеонова 2000, 33). За да се развият в пълнота двете компетентности – езикова и комуникативна – се препоръчва използването на автентични материали, които стимулират комуникацията и персонализацията (т.е. изразяване на личните идеи, опит, чувства), както и комплексен, дейностно-ориентиран подход на работа, при който задачите да активират мисленето и ангажираността на обучаваните (Грозданова 2003). Тръгва се от

---

<sup>202</sup> Разбиране, базирано на теорията за речевите актове – прагматингвистиката – която разглежда езика като аспект на човешкото поведение (вж. Халидей 1978; 1994).

разбирането и интерпретирането на текста/изказването в неговата пълнота и се стига до самостоятелното изказване (устно или писмено), логически построено и смислово завършено. Подобно е разбирането за същността на чуждоезиковата комуникативна компетентност и за целите и характера на чуждоезиковото обучение, залегнало в основата на Общоевропейската референтна езикова рамка (2001, 9-16), която поставя в центъра на обучението обучавания, който трябва да се превърне в компетентен и опитен ползвател на езика.

Тази обновена методическа парадигма на комуникативния подход води до преосмисляне на мястото и ролята на художествените текстове сред автентичните учебни материали, използвани за целите на чуждоезиковото обучение (Уидоусън 1983; Сейдж 1987; Малей 1989; Даф и Малей 1990; Макрей 1991; Лазар 1993; Баснет и Грунди 1993; Хол 2005, 2016; О'Конел 2009б; Савова 2015; и др.). Сега много преподаватели по чужд език гледат на художествените текстове като на богат източник не само на автентичен материал, служещ за подобряване на езиковата компетентност на обучаваните – било то чрез съзнателно и целенасочено анализиране на текста (Томлисън 1985; Шмидт 1990; Картър и Лонг 1991; Хол 2016) или при несъзнателно усвояване на различни езикови структури в контекст на употреба (Хил 1986, 8-9; Крашен 1989, 2004; Нейшън 1997; Нейшън и Минг-Цу 1999) – но и като на средство за интелектуално и емоционално обогатяване на читателите (Рогари 1986; Емот 1997; Неймън 2002; Крашен 2004; Санфорд и Емот 2012<sup>203</sup>), за опознаване на културата на носителите на езика (Коли и Слейтър 1987, 3-6; Крамш 1998; Пластина 2000; Рийз 2002; Браун 2006; Савова 2015; и др.) – процес, който несъмнено допринася

---

<sup>203</sup> Да припомним, че сред когнитивните умения, които читателите на художествени текстове развиват, Антъни Санфорд и Катерин Емот (2012, 191) добавят и уменията за т. нар. „горещо познание“ (*hot cognition*), които отразяват ролята на чувствата (напр. способността за съпреживяване, емпатия, толерантност към неизвестното/непознатото и т.н.) при интерпретацията на текстовете, които напоследък се свързват с емоционалната интелигентност (Голман 1995).

и за осъзнаването на собствената културна идентичност (МакКей 1982; Кълън и Сато 2000; Савигоу 2004), за развиване на межкултурна комуникативна компетентност и умения за междуетникова медиация<sup>204</sup> (Байръм 1997; Байръм, Никълс и Стивънс 2001; Мъррей и Торн 2004; Лазар и екин 2007; Бико и екин 2016; Ибрагимова и Кадирова 2021; Димитрова-Гюзелева 2025а). Наред с това, благодарение на тематичното си разнообразие и прилика с реалността (което е непостижимо за „санитизираните“ текстове в учебниците по чужд език дори когато те са автентични по своя характер – Малей 1989; Картър и Лонг 1991, 3; Грей 2002; Меджиз, 2015; Хол 2016) и отворения си интерпретативен характер (Гудмън 1970; Розенблат 1982<sup>205</sup>), както и на тясната връзка с останалите проявления на изкуството (кино, музика, театър и т.н. – Блок 1997; Принс 2008; Хол 2016) и естетическата наслада, която носят (МакКей 1982), художествените текстове са мощно средство за мотивация на обучаваните в учебния процес, който събужда любопитството им, поражда читателски интерес и ги води към всестранно, интегрирано развиване на комуникативната им компетентност на чуждия език, докато „общуват“ с текста (Хол 2005, 48; Фергас 2009, 27). От дотсега с литературата и изкуството когнитивните инструменти на мозъка (възприятие, внимание, мислене, памет, въображение) и сетивата на обучаваните се

---

<sup>204</sup> Вж. Стълтсвац том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2018, 106-107).

<sup>205</sup> За Гудмън (1970) четенето е идиосинкретичен рецептивен психолингвистичен процес, при който четящият интерпретира заложените от автора в текста графични, синтактични и семантични ориентири, за да конструира неговия смисъл в тясна връзка със своя личен опит и налични знания по темата. Художественият текст най-пълно илюстрира този интерпретативен потенциал на текста и възможностите, които предоставя, за взаимодействие с всеки отделен читател при неговото декодиране (срв. теорията на Луиз Розенблат (1982) за четенето като трансакция между (автора на) текста и четящия, в която смисълът на текста се конструира в процеса на четене и се отъждествява с интерпретацията му от четящия, обусловена от неговия опит в дадения момент от времето и при определени условия – т.е. един и същи човек може да интерпретира по различен начин една и съща книга, ако я прочете като дете и по-късно като възрастен с много по-широк мироглед – напр. *Приключенията на Том Сойер* на Марк Твен).

активират (Ламбова и екин 2018), в резултат на което те стават по-наблюдателни и възприемчиви (тоест мозъкът по-лесно обработва постъпващата информация и я трансформира в знания и опит), по-логически и критично мислещи, проактивни и креативни, готови за по-персонализирана употреба на езика, за да споделят лично мнение и да изразят собствените си идеи, мисли и чувства – т.е. интегрирането на литературата в комуникативната класна стая предоставя уникален форум за смислена употреба на езика при взаимодействието с останалите участници в учебния процес, за постигане на реални комуникативни цели, близки до тези от ежедневно общуване на родния език (Коли и Слейтър 1987; Даф и Малей 1990; Ферагас 2009; Крамш 2009; Хол 2016).

Джон Макрей (1991) дава интересно и правдоподобно обяснение за този възобновен интерес на привържениците на комуникативния подход към литературните текстове като материал за чуждоезиково обучение. Той изтъква факта, че в учебниците по чужд език обикновено се акцентира върху усвояването на референциалното значение на езиковите елементи (Юл 1996), което да позволи на обучаваните да общуват адекватно в различни комуникативни ситуации от ежедневието, свързани с обмен на елементарна информация, позовавайки се едностранно на конкретните хора, предмети или явления от околната среда (Макрей 1991, 3). С други думи, обучаваните се научават как да общуват на езика-цел в различни ситуации на межкултурно общуване (не задължително с естествени носители на езика-цел), като използват, доколкото е възможно, по-неутрален, неекспресивен, „политически коректен“ език и стил на изразяване. Но след като преминат това ниво на „оцеляване“ в общуването на изучавания език (нак там) и почувстват необходимост да разберат в дълбочина чутото или прочетеното, или да изразят пълноценно своите мисли, чувства и опит в реален контекст на общуване (включително и в ситуации от неформален характер или при общуване на жаргон, диалект и/

или регионален вариант на езика<sup>206</sup> – срв. Макрей и Ветамани 1999), както правят това на родния си език (срв. Меджиз 2015), те имат нужда от по-усъвършенствано средство за усвояване на езика, което да им позволи да овладеят репрезентативната функция на езика<sup>207</sup> и да изразяват своето отношение към обозначаващите хора, предмети или явления, или по думите на Макрей „този език, за чието пълно декодиране слушателят впряга въображението си; [...] и докато референциалното значение на езиковите елементи ни информира за смисъла им, то репрезентативното ни прави съчастни“ (Макрей 1991, 3)<sup>208</sup>. Подобно разбиране за усвояването на езика е в съзвучие и с нативистичната теория на Ноам Чомски<sup>209</sup> (1965), според която хората разполагат с вродено „устройство за усвояване на език“ (*language acquisition device*) – универсална<sup>210</sup> генетична предразположеност, посредством която човек успява да усвои системата на конкретния език като изгражда езикови хипотези на база на входящите езикови данни (постъпващата информация), и впоследствие ги верифицира или отхвърля, съпоставяйки ги с вродените си познания за езикова форма и езикова субстанция

<sup>206</sup> В английския език се говори за различни регионални варианти на езика – т. нар. *Englishes*.

<sup>207</sup> Това, което Джон Макрей (1991) нарича „репрезентативната функция на езика“ (*representational language*) в съпоставка с „референциалната функция на езика“ (*referential language*) се припокрива с концепцията на Джилиън Браун и Джордж Юа (1983) за транзактивната (*transactional*) и интерактивната (*interactional*) функции на езика, като първата се свързва с предаването на информация/съдържание, а втората с изразяване на лично отношение при общуването.

<sup>208</sup> Подобни са стъпките при усвояването на родния език в рамките на когнитивното и социалното развитие на децата – от усвояване на транзактивната функция на езика към овладяване на интерактивната, от по-конкретното към по-абстрактното, от по-простото към по-сложното (срв. теорията на Жан Пиаже (1952) за развитието на интелекта).

<sup>209</sup> Той е смятан за един от основоположниците на Комуникативния подход в чуждоезиковото обучение, който прави важното разграничение между граматиката и семантиката на езика. Да си припомним неговото прословуто граматически правилно, но безсмислено изречение '*Colourless green ideas sleep furiously.*' (Чомски 1957), чрез което подчертава факта, че за да се развие ефективна комуникативна езикова компетентност не е достатъчно да се усвоят само граматичните правила на съответния език, но и умения за смислова употреба на езика в съответния комуникативен контекст.

<sup>210</sup> Т.е. еднаква при всички хора и независеща от това какъв език ще се усвоява.

(универсално валидни за всички езици принципи). Тази способност според Чомски (1986) се дължи на факта, че в своята дълбинна структура всички езици си приличат, и т.нар. „универсална граматика“ е част от когнитивното устройство на човека, а усвояването на езика е свързано с „поглъщането на валентностите“ със специфичните за отделните езици стойности и параметри. С други думи, човек усвоява най-добре даден език като е изложен на него и го използва в естествена среда (така както научава майчиния си език), а не чрез формално обучение. Затова и Брайън Томлисън (2003) призовава към „хуманизарането“ на учебните материали за чуждоезиково обучение и принасянето на всички онези елементи в тях, които ще приближат процеса на езиковото усвояване до неговите естествени параметри, в това число и използването на откъси от художествени произведения за създаването на езикови упражнения (вж. също Томлисън 1985, 9<sup>211</sup>).

За усвояването на езика-цел на такова функционално ниво най-подходящо средство се оказват автентичните художествени текстове, които симулират реалността на езиковото общуване в максимална степен и са способни да провокират подобна (често неосъзната и определено разграничаваща се от формалното учене) реакция у читателя – но не само тези, почерпени от класическите литературни творби (литературата с главно „Л“, която поставяме на пиедестал), но и образците на словесно творчество от съвременната литература като напр. стихотворения и разкази, публикувани в популярните списания, ежедневници и електронни сайтове, дори и комикси, текстове на песни или сценарии за филми и видеозаписи (литературата с малко „л“) (Малеј 1989; Макреј 1991; Хол 2016;

---

<sup>211</sup> Според Томлисън (1985, 9) стихотворенията, разказите и откъсите от пиеси, романи или художествени автобиографии могат да ангажират обучаваните като личности и да им дават не само възможност да се докоснат до автентичния език, но и да развият комуникативни си умения в резултат на мотивираното взаимодействие с текстовете и с останалите обучавани докато ги интерпретират.

Кьосев 2023). С други думи, литературни произведения, които са написани на по-съвременен език, използван от хората в тяхното ежедневие, на теми, които обучаваните намират за релевантни и интересни и които ще ги ангажират и мотивират да четат, мислят и говорят.

На свой ред, Гилрой и Паркинсън (1997, 213) виждат връщането на художествените текстове сред учебните материали за чуждоезиково обучение в рамките на комуникативния подход като резултат от усилията на много изследователи да покажат, че езикът на литературните произведения няма „елитарен“ характер и не се различава съществено от езика, който се използва и за други цели на писменото общуване. Единствената отлика е по-честата употреба на литературни фигури и стилистични тропи, но пък тези литературни похвати могат да бъдат открити и в текстови жанрове, които обикновено не се свързват с художествената литература като напр. пословици и поговорки, популярни песни или детски напеви, политически речи, заглавия на вестникарски статии, или послания на рекламни клипове (Лазар 1993, 7; Савигоу 2004; Хол 2016).

Аналогичен мотив за използването на художествените текстове като учебни материали за чуждоезиково обучение (т.е. като мощен стимул за ангажиране в учебния процес и провокиране на речево поведение наподобяващо това в реалните комуникативни ситуации) намираме и у Гилрой и Паркинсън (1997), които акцентират върху теорията за четенето, свързана с читателския отклик на прочетеното (т. нар. *reader response theory*), според която тълкуването на текста зависи от субективния опит на всеки читател (срв. концепцията на Луиз Розенблат (1978) за четенето като „транзакция“ между читателя и текста, при която всеки път се конструира смисълът на текста – т.е. той не е константа, фиксирана еднозначно в текста, а променлива, която е идеосинкретична по своя характер и е функция на всеки отделен читател), а

художествените текстове са най-податливи на подобно възприятие, защото те носят естетическа наслада на читателя и го провокират да влезе в загочен диалог с автора на текста при интерпретирането на неговия смисъл (Розенблат 1978, 1982), което наподобява езиковото ни поведение в реална комуникативна ситуация. Важността на тази психологическа, емоционална връзка между читателя и художествения текст, която отключва скритите резерви на съзнанието и активира сетивата, и по този начин води до по-пълното възприятие и осмисляне на „линейния“ едноизмерен текст, се подчертава и от привържениците на съвременните психологични и невролингвистични/невропсихични теории за когнитивното развитие (напр. Магуайър 1996; Бейкър и Ринволукри 2005; Ринволукри 2005; Дарн 2005, 2008; Лозанов 2005; Мошлин 2014, 2018; Пейлинг 2017; Бърш и Карекър 2018; Коева 2018; и др.). Така позитивно стимулирани от съдържанието на четивото, обучаваните успяват да оползотворят по-ефективно неговия когнитивен потенциал дори и тогава, когато текстът е на езиково ниво, надвишаващо познанията им по чуждия език към момента, като същевременно с това се отговаря и на потребностите на обучаваните с различни типове интелигентност и стилове на учене<sup>212</sup> и се капитализира терапевтичният, успокояващ ефект на изкуството (Ефтимова и Тодорова 2021; Геннова 2022).

### **1.2.5. Мястото на литературата и изкуствата в парадигмите на някои от съвременните хуманистични методи за комуникативно-ориентирано чуждоезиково обучение**

Някои от модерните хуманистични подходи към чуждоезиковото обучение, базирани на концепциите на комуникативния подход, залагат още по-силно на този мултисензорен потенциал на литературата и изкуството като цяло за

<sup>212</sup> Вж. също <http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction>.

интензифициране на когнитивните процеси при усвояването на езика<sup>213</sup> – напр. ѝ, изучаване на чужд език посредством историчу/наративен формат в чуждоезиковото обучение (*story-based language learning*), чуждоезиково обучение чрез театрални техники/грама обучение, дейността-ориентиран подход и др. (вж. Малей и Даф 1978; Морган и Ринволукри 1984; Картър, Уолкър и Брумфит 1989; Лазар 1993; Райт 1997; Лозанов 2005; Рийд 2007; Бугрот 2010; Хилиард и Мола 2011; Уинстън 2011; Николов 2014; Хийтфилд 2014; Хилиард 2016; Коул, Дънстън и Бътлър 2017; Ангрич 2017; Хармър и Пухта 2018; Пикардо и Норт 2019; Софронова 2020; Ченг 2021; Норт 2022а/б, Гуджър 2025; и др.). В рамките на тези иновативни методи за чуждоезиково обучение класната стая се превръща в сцена, пресъздаваща живота и обучаваните се „потопяват“ в езика, който се опитват да усвоят, като често приемат нова идентичност и/или влизат в роля, превъплъщавайки се в герой от нротива, в който участват (сюжета, който граматизират) или разказват своя измислена история, понякога дори пеят или танцуват. Така – докато се забавляват и играят – усвояват езика до голяма степен подсъзнателно като го практикуват (*learning through experience*), въпреки всички свои сетива в процеса и отключвайки скритите резерви на своя интелект и въображение (вж. Хилиард и Мола 2011). Учебниците, в които са интегрирани художествените текстове, също имат обновен дизайн – те са богато и красиво илюстрирани, а допълнителните учебни материали към тях включват не само аудиозаписи, но и видео материали под формата на клипове, подкасти, филми и др. (вж. напр. Ташнер 2005; Еванс и Дули 2014; Хихил 2020). Подбраните литературни текстове също следва да отговарят на определени изисквания, за

---

<sup>213</sup> Използването на литературата (откъси от художествени произведения) за целите на езиковото усвояване също само по себе си е било описвано и представяно като „иновативен“/„креативен“ метод за чуждоезиково обучение (вж. напр. Баснет и Грунди 1993). Дори са разработвани специални учебни комплекти за чуждоезиково обучение за учещи на по-високите нива на владеене на езика, изцяло базирани на работата с произведения на словесното творчество (вж. Еванс и Дули 2014; Данова и Костова 2020).

да са максимално ефективни по отношение на усвоявания език – те трябва да са релевантни към интересите и възрастовите особености на обучаваните, за да приковават интереса им и да бъдат трогателни и запомнящи се, да са съобразени с (или адаптирани за) нивото на владеене на езика-цел от обучаваните и да илюстрират целевите ключови думи и изрази, като за по-малките ученици е добре текстът да включва множество повторения на тези езикови структури (вж. Рийг 2007; Савова 2015). Учителите също не са безучастни „стрелочници“, които само регулират учебния процес и насочват дейността на обучаваните в определена насока. Керъл Рийг (2007) припомня, че ефективното разказване на истории изисква практика (дори опитните професионални разказвачи не разчитат единствено само на своя талант и природни дадености) и дава някои важни препоръки на учителите, които ще се опитат да вплетат подобни дейности в своите уроци. Тя ги съветва да упражняят начина, по който ще ползват гласа си по време на историята (напр. те могат да ползват неутрален глас за разказвача и различни гласове за отделните герои в историята) и да репетират мимиките и действията, които планират да използват, докато я разказват; да избягват монотонността в изказа (напр. забързването и забавянето на разказа, както и паузите преди моментите, изпълнени с драматизъм, допринасят за запазване концентрацията на „слушателите“) и да изразят собственото си удоволствие от историята; да помислят предварително за паузите, които ще направят по време на разказването и въпросите, които ще зададат на обучаваните, за да приковат вниманието им и да са сигурни, че те следят фабулата; по време на представянето на историята да се уверят, че всички обучавани могат да ги видят и чуят и ако е възможно, да подредят класа/„слушателите“ в полукръг около разказвача, за да поддържат постоянен визуален контакт с тях; ако ще използват флашкарти или други илюстрации, да ги показват бавно, евентуално прикривайки част от тях в

началото, за да породят интерес и любопитство и да предоставят време на обучаваните за разглеждане на илюстрацията, за размисъл, коментирание и отговор на поставения въпрос; в края на разказа първо да поканят слушателите да кажат дали историята им е харесала и да споделят лично мнение по темата и едва тогава да преминат към езиковите дейности (Рийд 2007, 114-115)<sup>214</sup>.

По-году малко по-подробно ще се спрем на мястото на художествените текстове и свързаните с тях изкуства в парадигмата на някои от „хуманистичните“, „алтернативните“ методи за комуникативно-ориентирано чуждоезиково обучение (Ричардс и Роджърс 1986; Ларсън-Фриймън 1986; Стевик 1990; Шопов 2013; Стефанова 2015; и др.).

**Сугестопедията** (приложението на науката за внушението, сугестологията, в педагогиката) е българският принос в методиката на чуждоезиковото обучение<sup>215</sup>. Методът на професор д-р Георги Лозанов за сугестивното и десугестивното обучение (не само при изучаването на чужд език), при което чрез уелото приложение на различни форми на изкуството в учебната комуникация се отключват скритите умствени и емоционални „резерви на личността“ (Лозанов, 2005, 9)<sup>216</sup> и знанията се усвояват спонтанно, е признат от ЮНЕСКО и добива световна популярност през 80-те години на ХХ век. Професор Лозанов характеризира този умствен потенциал за придобиване на нови знания като „човешки банки за спомени“, които се активират/деблокират чрез приложението на сугестивните стимули/„средствата на внушението“ (Лозанов 2009, 103) и

<sup>214</sup> Пример за подобно въплнуващо и ангажиращо разказване на история, предоставен от Керъл Рийд, може да бъде открит на следния линк: <https://www.youtube.com/watch?v=qVrD6pSiycE>.

<sup>215</sup> Сугестопедията като „метод на учене, преподаване и развитие на личността“ (Матеева 2018, 29) е разработена от психолога и психотерапевта доктор Георги Лозанов, докато работил в Научноизследователския институт по сугестология към БАН и в Центъра за сугестология и развитие на личността към Софийския университет (Лозанов 1971).

<sup>216</sup> В една по-късна своя публикация професор Георги Лозанов дори нарича сугестопедията „резервопедия“ (вж. Лозанов 2009).

гидактическите принципи, описани по-долу. Това разбиране за когнитивното развитие на индивида чрез активиране на банките за спомени се доближава до теорията за схемите (*Schema Theory*) на Жан Пиаже (1923) и Фредерик Бартлет (1932), според която хората развиват знанията си за света и своя интелект като интерпретират постъпващата информация и осмислят опита си в съответствие с наличните си мисловни схеми.

Сугестопедията е съчетаване на педагогиката с психотерапията, а сугестопедичното обучение е позитивно заредено. В него няма стрес, обучаваните са релаксирани и чрез помощта на изкуството успяват без никакво напрежение да отблокират своите банки със спомени и да постигнат нужните за усвояване на новата информация нива на концентрация. Сред основните характеристики на учебния процес при сугестопедията е приятната атмосфера в класната стая, в която се провежда обучението, което мобилизира сетивата, активира периферните перцепции на обучаваните и води до несъзнавана психическа активност, която подпомага обучението (Лозанов 1971, 186, 259<sup>217</sup>). Стаята е светла и приветлива, с удобни столове, обикновено разположени в кръг, а по стените са закачени картини (образци на художественото изкуство) и рисунки на самите обучавани, както и постери, съдържащи езикова информация на езика-цел<sup>218</sup>. Учебният процес се провежда на фона на класическа музика, като дори самите части на урока се разглеждат като концертни сеанси (Лозанов 1978). Музиката, със своя ритъм и хармония, ражда енергия и внася ред, като помага както на обучаваните да се отпуснат, да се концентрират и да осъществят по-непринуден контакт с учителя и с другите

---

<sup>217</sup> човешкото съзнание (подсъзнателно) реагира на цялата постъпваща информация, не само на стимулите от целенасочената учебна комуникация, но и на информация извън полето на активното внимание, което е основен пораждащ фактор за внушението (напр. не само на съдържанието на учебния текст, но и на интонацията, ритъма, артикулацията, израза на лицето и жестовете на преподавателя, докато той/тя изучава текста).

<sup>218</sup> Постерите се сменят от време на време в зависимост от изучаваните в момента езикови единици и правила.

обучавани, така и съдейства за структурирането на постъпващия поток от информация и възприемането на лингвистичния материал (особено във фонетично отношение), което на свой ред улеснява бързото усвояване на лексикалните и граматичните единици и по-безпроблемното им активиране по време на упражненията (вж. също Гуджър 2025). Според Георги Лозанов (1978) изборът на музика е ключов за успеха на учебните сеанси, тъй като звуковата структура, подобно на звученето на чуждия език, се представя и възприема от мозъка по формата на нотен лист. Той препоръчва барокова класическа музика – напр. произведения от Бах, Вивалди, Моцарт и др., където преобладаващото темпо е бавно<sup>219</sup>. Идеалният концерт е с темпо 60 удара в минута и такт 4/4. При такъв концерт тялото се отпуска, а мисълта се активизира и вдъхновява. Ритъмът на сърцето отговаря на музиката с 60 удара в минута, което е спокойно и отпуснато състояние на организма.

Друга важна характеристика на сугестопедичното обучение е промяната в идентичността на обучаваните, които още в самото начало избират нов образ, в който да „влязат“ (с ново име, местоживеене, професия и т.н.), като по време на сугестопедичния курс обучаваните създават цели биографии от случки и събития в новия си сугестиран живот, както и пишат творчески съчинения, свързани с изучаваните теми, от името на тези персонажи (важно е да се отбележи, че в тези дейности акцентът не е толкова върху езиковата форма, колкото върху употребата/комуникацията на език-цел). По този начин обучаваните се освобождават от задръжките и ограниченията, които им налагат обществените норми в реалния живот и забравят за проблемите на своето ежедневие извън класната стая.

---

<sup>219</sup> Много от бароковите композитори са вярвали в постулатите на точната геометрия и музиката им въплъщава принципа на златното сечение, за което ще стане въпрос и малко по-късно.

Не на последно място, от особено значение в сугестопедията е ролята на преподавателя<sup>220</sup>. Основната му цел е да помогне на обучаваните да освободят съзнанието си от негативните внушения (често резултат от предишни травмиращи изживявания при усвояването на езика) и да преодолеят „антисугестивните бариери“ – било то афективни, логични или етични (Лозанов 1971, 190-200; 2009, 119-121). Със своя любезен и приятелски тон и положително излъчване преподавателят създава в класната стая отношения на взаимно разбирателство и доверие. Той създава положителна настройка у обучаваните, внушавайки им, че всичко е възможно и че те са напълно способни да научат езика. Комуникацията между обучаваните и преподавателя в сугестопедичната класна стая е както вербална, така и невербална (чрез подходящо подбрани жестове, мимики, движения, глас, поглед, усмивка).

Няколко думи за педагогическия дизайн на сугестопедичния урок. Към въвеждането на новия езиков материал се подхожда глобално, цялостно, а не на части. Професор Лозанов (1978) смята, че лингвистичният материал трябва да се възприема под формата на „цялостен, смислен текст“, като контекстът подпомага разбирането и осмислянето му, както и способства за несъзнателното запаметяване на отделни смислово-обособени лексико-граматични фрагменти от него (т.е. увеличава се обемът на пасивно усвоените езикови елементи, което позволява на обучавания да е гъвкав при спонтанната комуникация на по-късните етапи). Текстовете са най-често истории (поднесени под формата на драматизирани случки), които са преди всичко интересни и забавни, леки за възприемане и със съдържание, провокиращо емоционална

---

<sup>220</sup> Убеден в ключовата роля на учителя за успеха на сугестопедичния подход при усвояването на нови знания и умения, професор Георги Лозанов лично подготвя цяла плеяда от ентузиазирани педагози, последователи на метода още от самото начало (вж. Матева 2018). През 2008 г., когато се връща в България, той продължава да изнася беседи и да води курсове, създава и сугестопедично училище „Наука и изкуство заедно“ в гр. Сливен, което се превръща в световен център за обучение на преподаватели по сугестопедия.

реакция и съпричастност<sup>221</sup>. По правило езикът, на който са написани тези текстове, често надхвърля многократно нивото на неговото владеене от обучаваните, но за да не се стресира обучаваният излишно, и да свързва учебния процес с негативни преживявания и проблеми, на по-ниските нива новият текст е поднесен паралелно, в две колони, на езика-цел и на родния език. При първото по-творческо изчитане на текста по време на активния концертен сеанс от урока преподавателят изменя странно гласа си, като следва ритъма на музиката и прави необходимите паузи, за да се чуе определен фрагмент от струнния концерт. Тази странна комбинация от музика и специфично модулирана интонация по време на четенето привежда обучаваните в състояние на възбуждане и леко учудване, което помага за по-лесното запаметяване на текста<sup>222</sup>. В края на активния концертен сеанс учителят може да покани обучаваните да станат и да повторят пасажи от текста след него, гледайки/четейки текста. Това ги прави съпричастни към творческото четене и отново увеличава шансовете им за запомняне на отделни части от него като готови-за-употреба смислени отрязъци (срв. Вардел, Хадауей и Янг 2006 и Коул, Дънстън и Бътлър 2017, които също подчертават ролята на интерактивното изчитане на подобен тип текст на глас по роли). Следва пасивен концертен сеанс, при

<sup>221</sup> В това отношение методът на Георги Лозанов се оказва много подходящ при използването на художествени текстове в чуждоезиковото обучение, които също са с интересна фабула и провокират емоционална реакция. Този принцип е залегнал и в българския сугестопедичен буквар на Силвия Йорданова „Къде живее вятърът“, публикуван под псевдонима *Анабел Хихил* (2020), в който децата усвояват буквите и се учат да четат и пишат, впускайки се във външно красиво приключения с кучето Рей, което предприема околосветско пътешествие в търсене на дома на вятъра. Ученето е под формата на игра и забавление, което гъделичка детската любознателност и въображение, обогатява сетивата и подхранва емоционалната им интелигентност, докато те решават проблеми и търсят отговор на загадки, прилагайки нестандартни решения (<https://roka.jimi.com/icanreadbook/>).

<sup>222</sup> Според данните от експерименталните изследвания на професор Лозанов, това уникално съчетание на музика и глас (които се възприемат поотделно от двете половини на мозъка) увеличава до пет пъти капацитета на обучаваните за запомняне на материала (Лозанов 1978).

който преподавателят отново изчита на музикален фон целия текст с нормална/естествена интонация, а обучаваните просто слушат със затворени учебници. В края на пасивния сеанс, ако желаят, обучаваните могат да прегледат четения текст „като вестник“, като направят същото преди лягане същия ден и отново на следващата сутрин. Според Георги Лозанов (1978) концертните сеанси, проведени през деня, дават възможност на мозъка да работи върху информацията от тях през нощта. Неговите експериментални изследвания показват увеличена фаза на бързия сън след сугестопедичен урок – т.е. активна мозъчна дейност по време на съня. Той също съобщава, че много често обучаваните споделят с преподавателя, че са чували насън части от четения текст и сякаш го помнят наузуст. След двата концертни сеанса, може да се проведе и т. нар. креативен сеанс, свързан с процесите на десугестия, при който обучаваните се отпускат, дишат спокойно и са подканвани да се занимават с някаква по-творческа дейност – напр. да рисуват или да конструират нещо, да решават пъзели и други подобни. Според професор Лозанов (1978) именно това е фазата, в която научаването се извършва несъзнателно и новите знания се прехвърлят от краткосрочната в дългосрочната памет. При разработването на урока (в следващия етап) материалът се разглежда отново, като преподавателят обяснява по-подробно граматиката и лексиката в представения текст, прибягвайки до родния език на обучаваните при необходимост. В рамките на тази основна фаза от урока обучаваните първоначално повтарят хорово всеки ред от урока след преподавателя или го четат по роли (като за да се избегне монотонността, повторението става като се редува по-бързо с по-бавно четене, тих глас на четене с по-силен глас, весело звучене с по-тъжно и т.н.). (като от време на време) Преподавателят може да накара обучаваните да станат и да се раздвижат, изобразявайки с жестове и мимики онова, което казват (срв. Гуджър 2025) или драматизирайки частите от диалога. За

упражняването и усвояването на новите граматични и лексикални структури често се използват различни игри и песни. Професор Лозанов подчертава, че „игрите и песните трябва да станат част от всекидневието в класната стая, да се превърнат в начин всички да се забавляват заедно с преподавателя, който по естествен път участва в тези дейности като реален партньор на обучаваните“ (нак там). Във финалната фаза от урока фокусът е върху активирането на новия материал чрез по-свободни продуктивни дейности. Обучаваните се насърчават да говорят по темата на урока, без да бъдат прекъсвани или поправяни от учителя – целта е монологичната им реч да се трансформира в диалогична. Игрят се ролеви игри и сценки, водят се интересни разговори по съответната тема, в които преподавателят задава нестандартни, провокиращи и шеговити въпроси на обучаваните, организират се дискусии, разказват се истории и случки, правят се описания на картини и снимки, като се търси персонализация на новоусвоените езикови знания.

Сугестопедията позволява на обучаваните да постигат многократно по-бързи и трайни резултати от очакваното в усвояването на голям обем информация благодарение на приложението на седем<sup>223</sup> гудактически принципа, които се свързват с т. нар. концентрираща психорелаксация, при която се освобождават умствените резерви (срв. Лозанов 1978, 2005, 2009; Шопов 2013; Матева 2018, 2024):

- Принцип на любовта – любовта от страна на преподавателя към обучаваните и към професията, защото „само един отгаден на професията, компетентен преподавател с умения да владее своето поведение, глас, жестове,

---

<sup>223</sup> Първоначално Георги Лозанов (2005) очертава 6 основни теоретични принципа на сугестопедията (авторитет, инфантилизация, многопластовост, интонация, ритъм и концертна псевдопасивност), към които впоследствие добавя и любовта: „Сугестопедията освобождава умствения потенциал като постоянно се придържа към златното сечение и активното отношение на любов към човека. Това може да се види както в цялостната структура на метода, така и в отношението на преподавателя към обучаваните“ (Лозанов 2005).

комуникативен контакт с обучаемите може да спечели доверието на своите ученици и да насърчи запаметяването и активирането на по-голям обем езиков материал“ (Матева 2018, 30-31). С други думи, любовта на преподавателя (която напомня на родителската любов към детето) поражда любов, уважение и респект от страна на обучаваните към преподавателя и те го приемат като безспорен авторитет и източник на достоверна информация, а престижът му ги мотивира в процеса на учене;

- Принцип на свободата – взаимната работа на преподавателя и обучаваните е основана на липса на принуда и свобода в отношенията им. Мотивацията в учебния процес идва от стимулите на позитивно внушение, а самото учене се оценява от обучаваните като приятно, радостно изживяване, което обогатява личността и улеснява когнитивното развитие. Според Георги Лозанов човек обработва най-ефективно постъпващата информация, когато е в състояние на концентрирано внимание, но същевременно с това е и в състояние на вътрешно спокойствие и освободеност. Съзнателното аналитично учене (*learning*) и спонтанното усвояване на езика в естествени ситуации на общуване (*acquisition*) не се противопоставят (срв. Крашен 1986, 2004), а се регулират и преливат едно в друго в естествения ход на сугестопедичния урок<sup>224</sup> – в това се изразява и принципът на многопластовост в сугестопедичното учене на езика;
- Принцип на убедеността – вярата на преподавателя (подплатена с данни от експериментални проучвания), че учебният процес е необикновен и ще стигне до успешен край. Този принцип е свързан и с десугестивния характер

---

<sup>224</sup> Сугестопедията „обединява съзнавано и парасъзнавано в интегрална мозъчна активност (Лозанов 1971, 1975, 1978). Това означава едновременно активиране на кора и подкорие, на ляво и дясно полукълбо, на логика и емоция, на анализ и синтез във всеки етап от обучението по чужд език“ (Матева 2018, 33).

на учебния процес, при който основна задача на преподавателя е да разтовари „човешките банки“ на обучаваните от нежеланите и блокиращи съзнанието им спомени, да ги освободи от негативни внушения, свързани с [предишни] травматични изживявания, засягащи различни аспекти на учебния процес (напр. трудностите при запаметяване на нови думи, овладяване на граматични правила, или усвояване на правилно произношение, или фрустрацията от порицанието на грешките от страна на преподавателя, или неуспешните опити за преодоляване на „езиковата бариера“ в реални ситуации на общуване), да спомогне за привеждането на обучаваните в състояние на психологическо спокойствие и да им вдъхне увереност в собствените сили и възможности, да направи така, че учебният процес да протича без напрежение и в липса на тревожност (срв. концепцията на Стивън Крашен (1986) за ролята на афективния филтър при усвояването на чуждия език). Сугестопедичният преподавател е „обучен да използва такива сугестивни техники и стимули, които извеждат на преден план постиженията, а не грешките, които внушават лекота при запомнянето на езиковите единици и тяхното творческо приложение в различни комуникативни ситуации“ (Матева 2018, 30). Сред тях са използването на различни форми на изкуството в учебната комуникация, активирането периферните перцепции на обучаваните чрез манипулиране на учебната среда и „инфантализацията“ на учебния процес (привнасянето на игрови, ролеви, емоционални и артистични дейности в процеса на учене, които доближават сугестопедичния урок до хода на естественото езикоусвояване при детето, при което то опознава света и се развива, играейки)<sup>225</sup>;

---

<sup>225</sup> Срв. параметрите на Естествения подход в чуждоезиковото обучение в педагогическата теория на Стивън Крашен (1986).

- Принцип на големия обем на учебното съдържание – по време на сугестопедичния урок обучаваните усвояват голямо количество учебен материал (напр. в езиково отношение нивото на учебните материали често надхвърля текущото ниво на владеене на езика от обучаваните). Една от причините за увеличаване на учебната информация е убеждението, че когато мозъкът е провокиран посредством тази информационна атака, обучаваният е стимулиран да отключи своите скрити резерви<sup>226</sup> и да се опита разбере текста/постъпващата информация на фона на по-цялостната представа за смисъла им. Обучаваният не е оставен съвсем сам в този процес – учебният материал е умело структуриран (напр. в сугестопедичния учебник новият текст върви паралелно в две колони – от ляво на езика-цел, а вдясно – в превод на родния език) и нещо поднесен от учителя (напр. вниманието на ученика е привлечено към ключовите фрази и структури в текста посредством специалната интонация, с която учителят ги произнася при първоначалното изчитане на текста, за да ги въведе в контекст), а обучаваният намира своя път към знанието в зависимост от наличните си знания към момента и личните си интереси и потребности, което на свой ред засилва мотивацията и индивидуализира процеса на обучение;
- Принцип за посоката на учебния процес „от цялото към частта, от частта към цялото и цялото през частта“ (Лозанов 2009, 59), т.е. в обучението се прилага холистичен подход. Напр. новият езиков материал се въвежда

---

<sup>226</sup> Когато обемът на съзнателно възприеманата и обработвана в краткосрочната памет информация е малък, мозъкът автоматично отключва когнитивните механизми на по-малко съзнаваните/парасъзнаваните умствени действия и отблокира „банките за спомени“ в дългосрочната памет – това дава възможност на обучавания без волево усилие да възприеме подсъзнателно и да запамети цели лексико-граматични фрагменти от учебното съдържание (спонтанно езикоусвояване), които на свой ред да станат част от пасивните знания и умения на обучавания, които да играят важна роля в последващите етапи на обучение (Лозанов 2009, 147).

първоначално под формата на цялостен, смислен текст/ „уегрена информационна единица“, най-често някаква увлекателна история, или т. нар. „глобален урок-разказ“ (срв. Камерън 2001, 159-179), като контекстът подпомага осмислянето на новата лексика и граматика<sup>227</sup> от пригодно пасивните обучавани по време на това концертно представяне на макротекста от преподавателя на фона на класическо музикално произведение, откроявайки новите езикови единици чрез специална интонация при произношението им<sup>228</sup>. По-късно следва разработка на конкретните езикови и съдържателни компоненти този макротекст на рецептивно и продуктивно ниво, за да бъдат те пълноценно усвоени и да станат част от банката за спомени (вж. също Матева 2018, 34-35);

- Принцип за спазване на изискванията на златното сечение в цялостната организация на учебния процес – златното сечение<sup>229</sup> се прилага в процеса на сугестопедичното обучение, за да се подпомогне десугестивния процес на подсъзнателно възприемане на информацията и за постигне необходимата хармония и баланс в процесите на езикоусвояването (напр. при дължината на двата концертни сеанса в етапа на презентация [30:50 или 25:40 минути], при промените в темпото, ритъма и динамиката [бавно, бързо, умерено/високо, тихо, средно] по време на различните етапи и типове дейности в учебната

<sup>227</sup> Тук сугестопедията отново се доближава до когнитивната теория за мисловни схеми, особено когато става въпрос за разбирането на един текст при четене или слушане (срв. Румелхарт 1980).

<sup>228</sup> Това е т. нар. „концертна псевдопасивност на обучаваните“ по време на представянето на уегрената информационна единица.

<sup>229</sup> Златното сечение, чийто математически израз е числото 0.6180339 и което определя съотношението на две неравни части от цялото една към друга, е познато още от III в. преди Христа – за него говорят Евклид, Платон и Питагор. През XVI в. Леонардо да Винчи също го изследва и залага в много от своите произведения на изкуството. Златното сечение се открива както в природата (напр. в спиралата на ДНК, в медената пита на пчелите, или в пропорциите на красивото човешко тяло), така и в много човешки творения (напр. египетските пирамиди, различни шедеври на изобразителното и музикалното изкуство и др.).

работа, в съотношението между репродуктивните и продуктивните етапи и дейности или между емоционалните и рационалните моменти в един урок – вж. също Матева 2018, 35-36);

- Принцип за художественото начало в сугестопедията, базирано на естетиката и красотата на класическото изкуство – този естетически подход се прилага през всички етапи на обучителния процес (Лозанов 2009, 60-61), превръщайки сугестопедията в „педагогическа форма на изкуство“ (нак там, с. 85) с несравним психотерапевтичен ефект (Гатева 1991, 3). Изкуството присъства навсякъде – в художествено оформените учебни материали, в музикалните произведения, на чиито фон се въвеждат глобалните уроци-разкази, самите увлекателни истории, които са в основата на сугестопедичния урок, в ролевите игри и драматизациите, с които се упражняват новите езикови знания и комуникативни умения – и всичко това разчупва скуката и монотонността<sup>230</sup> в хода на урока, „обогаत्याва учебната работа по чужд език с емоционални стимули, създава условия за психорелаксация, [...], улеснява запаметяването [на езиковия материал] и формирането на произносителни и говорни навици, развива творческите таланти на ученици и учители“ (Матева 2018, 35).

В заключение, може да се обобщи, че сугестопедичният метод на обучение, в който се залага на повсеместното приложение на изкуството<sup>231</sup> в процеса на преподаване на езика, активира максимално мозъка на обучавания, което води до обединяване на неговите логични/рационални и емоционални/интуитивни функционални възможности, до синхронизиране

---

<sup>230</sup> Наред с промяната в интонацията, тона и ритъм, за които стана въпрос по-горе.

<sup>231</sup> В това число и при подбора/създаването на текстовете, които са в основата на глобалния урок-разказ, които по своето съдържание и емоционален заряд се доближават до образците на съвременната популярна литература.

на процесите на съзнателно учене и спонтанно езикоусвояване, до оптимален баланс между пасивната и активната познавателна дейност, което увеличава многократно когнитивния капацитет на обучавания. Той е естествено комуникативен и изконно хуманистичен по своя характер, насочен към скритите резерви на личността и неоползотворените до тези моменти възможности за ефективно обучение, като създава условия за бързо усвояване на учебния материал и безпроблемното му практически приложение в процеса на общуване.

**Наративният формат** (наричан още „наративна педагогика“) е също съвременен комуникативен метод за ранно чуждоезиково обучение, който има много допирни точки със сугестопедията. Създаден е от Трауте Ташнер (2005), професор по психология от Римския университет „Ла Сапиенца“ в Италия, с интереси в психолингвистиката и езикоуването при билингвални деца. Методът е усъвършенстван в поредица от образователни проекти по европейската програма за учене през целия живот (вж. напр. Ташнер, Колибаба и Георгиу 2013), а у нас е популяризиран от професор Екатерина Софрониева (2011 а, б; 2016), която го свързва с приоритетите на европейската езикова политика за ранен старт в усвояването на езиците<sup>232</sup> и стремеж към многоезичие и езиково разнообразие, като също подчертава, че той е особено подходящ за приобщаването в езиковото обучение на деца от различен мигрантски или малцинствен произход, както и на деца със специфични образователни потребности (Софрониева 2017). Според професор Софрониева успешното усвояване на чужд език в детската възраст не бива да се свързва със задаването и отговарянето на еднотипни въпроси, включващи предвидената за нивото на обучаваните лексика. Тя наблюдава, че в българските детски градини и начални училища децата не умеят да участват

---

<sup>232</sup> За приложението на наративния формат при по-възрастните обучавани и връзката на този подход с наративната психология (като по-обща концепция за индивидуалното когнитивно развитие и мястото на въображението в този процес) вж. Андриус 2014.

в смислени разговори на изучавания език, докато на родния си език те имат коренно различно речево поведение – те са естествено „бъброви“ (Софрониева 2020, 16). Именно за постигане на подобно „отпускане“ и свободно общуване на езика-цел Софрониева препоръчва използването на наративния формат (Софрониева, 2016, 185), при който занятията се провеждат под формата на театрално преживяване, включващо жестови гвижения, танци и песни, като във всеки урок се представя различна забавна история. Фокусът на обучението не е върху лингвистичните характеристики на езика, а върху емоционалното съпреживяване на приключения и случки на изучавания език (нак там).

Според създателя на наративния формат, той се базира на четири основни принципа:

- Добра комуникация, като за целта е необходимо доверие и взаимна привързаност между учителя и ученика;
- Естествена билингвална среда, като говорещият адаптира своя език спрямо възможностите на слушателя<sup>233</sup>;
- Връзка и приложение на дейностите от наративния формат в езиковото обучение, т.е. фокусът на учебните дейности да е върху усвояването на изучавания език и упражняването на новите езикови структури;
- Езиков напредък, като граматичните езикови структури се развиват целенасочено във всеки отделен формат, докато развитието на лексиката се осъществява чрез постепенно натрупване в цялостната поредица от формати (Ташнер 2005, 16-19).

---

<sup>233</sup> Този принцип за равностойно присъствие на родния и изучавания език в класната стая намира отражение и в педагогическия дизайн на дейностно-ориентирания подход в чуждоезиковото обучение, препоръчан в Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г., като за да бъдат пълноценно извлечени ползите от този естествен плурилингвализъм, учителите трябва още в самото начало да задават параметрите на „езиковата политика“ за всяка изпълнявана от обучаваните дейност, т.е. в кой неин етап и за какви цели да бъде използван единият или другият език (*when to “plurilinguage”*) (Норм 2022а, б).

Наративната педагогика разчита също на интегрирана учебна среда на приложение, в семейството, в училището, чрез телевизия и интернет, а за прилагането на метода е изготвен специален инструментариум (учебни материали) – „сюжетни истории за Хокус и Лотус, музикални CD, илюстрирани книжки, „магическа тениска“ и торба с изображенията на Хокус и Лотус, методическо ръководство за учителя и телевизионни филми“ (Ташнер 2005, цит. по Шопов 2013, 116). Наративният формат е базиран на поредица от сценарии на разкази (т. нар. „формати“) за приключенията на героите Хокус и Лотус, два малки *крокозавъра*<sup>234</sup>, като сюжетите за техните истории са заимствани от ежедневието на децата (напр. в една от историите те излизат навън да си играят в калта след дъжда и да се забавляват, а след това трябва да се измият и почистят), за да могат по-лесно да се възприемат от обучаваните, които да се почувстват съпричастни<sup>235</sup> и по-активно и с желание да се включат в езиковите дейности, базирани на конкретния формат (напр. в пантомимата, ролевата игра или мюзикъла, базирани на сценария). Така, по подобие на педагогическия дизайн на сугестопедичния урок, при наративния формат учебният материал „се третира по различен начин: като разказ чрез мимика, жестикулация и език; като мюзикъл чрез песни, пантомима и танц; всичко това се онагледява чрез картини и мултипликационни филми и се възпроизвежда под формата на рисунки, работа с глина, игра на домино или чрез разказване и писане на собствени истории“ (Давери 2011, 56, цит. по Софрониева 2017). Поради ограничения чуждоезиков ресурс на обучаваните се разчита изключително на

---

<sup>234</sup> Авторски превод на думата *Dinocroc*, която е комбинация от думите *динозавър* и *крокодил*.

<sup>235</sup> Потенциалът на наративния формат за развиване на емоционалната и социалната интелигентност на децата (емпатия, увереност в собствените възможности, екипност, толерантност и т.н.) – наред с общото им когнитивното развитие и усвояването на езика – посредством тези групови дейности и влизането им в нови роли, е често изтъкван от изследователите (вж. Ташнер, Колибаба и Георгиу 2013; Софрониева 2017; и др.).

визуализацията на езиковия материал и невербалната изява за предаване на посланията в процеса на комуникацията, езиковите знания и умения се развиват чрез действия и чрез „правене“, както при усвояването на родния език<sup>236</sup>. Първоначално чрез [хорово] повтаряне на сюжетните истории и възпроизвеждане на физическите действия на учителя, а по-късно чрез включване в ролевата игра, базирана на сюжетната история и изчитането ѝ с помощта на илюстрираната книжка.

Както и при сугестопедията, организацията на учебната среда, в която се провежда обучението, се различава от тази в традиционната класна стая. Стаята е светла, просторна и уютна, преподавателят и обучаваните обличат „магическите“ тениски с изображенията на Хокус и Лотус, за да „влязат“ в чудния свят на героите от формата, в който всичко е възможно (дори и това да разберат една история на непознат за тях език<sup>237</sup>), след което се събират в кръг, част от който е и учителят (това улеснява визуалния контакт между тях, който е важна част от невербалните средства за комуникация) и се хващат за ръце, което подсилва емоционалната връзка помежду им и ги кара да се чувстват като неразривна част от групата. Така се създава положителна атмосфера и се установява среда на сътрудничество и подкрепа, която да благоприятства ученето (Ташнер, Колибаба и Георгиу 2013, 224). Според автора на метода (Ташнер 2005), преподавателят, който прилага наративен формат в работата си, трябва също да бъде „магически учител“ със специални личностни качества

<sup>236</sup> В това отношение Наративната педагогика се доближава до концепцията на Стивън Крашен и Треиси Терел (1998) за естествения подход в чуждоезиковото усвояване, както и до метода на цялостната физическа реакция на американския психолог Джеймз Ашър (1968), който също се базира на хипотезата, че чуждоезиковото усвояване протича по начин, аналогичен на усвояването на първия език (т.е. бебетата прекарват месеци в слушане на речта на своите родители и близки преди да кажат първата си дума, имитират чутото/видяното, само сигнализирайки, че са разбрали смисъла на казаното, и общуват с околните невербално, докато не се почувстват готови за самостоятелна вербална изява).

<sup>237</sup> Използването на похватите на сугестологията и десугестологията с цел да се понижи нивото на афективния филтър и да се стимулира учебния процес също доближава наративната педагогика до сугестопедията.

подобни на тези на родителя, като емпатия, висок морал и харизма, да има позитивно излъчване (и да го демонстрира, като се усмихва на децата), както и да се отнася към тях с любов, да проявява разбиране и подкрепа във всеки един момент от процеса на обучение, тъй щото да спечели доверието им и да ги предразположи да се престашат и да използват в комуникацията си език, различен от родния (Софрониева 2011б). В тази концепция за специалната роля на учителя в процеса на обучение наративният формат също се доближава до сугестопедията на професор Георги Лозанов. Освен това както при сугестопедията, така и при наративната педагогика се акцентира се върху необходимостта от специална подготовка на учителите по чужд език, които ще прилагат тези методи в своята практика, за да се подсигури тяхната ефективност и стриктно придържане към дидактическите принципи и учебните процедури на съответния метод (Софрониева 2011б, 2016; Матева 2018, 2024).

Няколко гуми за учебната процедура на метода, която отново очертава един възможен подход за използване на литературни текстове (напр. приказки) и съпътстващи форми на изкуството (изобразително, музикално, танцово, филмово) в контекста на ранното чуждоезиково обучение<sup>238</sup>. Според Трауте Ташнер (2005), потапянето в света на Хокус и Лотус става като децата затворят очи и започнат да броят от едно до десет на езика-цел, повтаряйки числата едно по едно след учителя, който също е със затворени очи, докато ги произнася бавно и с тайнствен глас, който подхранва очакването на децата, че им предстои да станат свидетели на нещо магическо<sup>239</sup>. Когато отворят очи по сигнал на учителя (командата

---

<sup>238</sup> Пример за подобно приложение на наративния формат към разработването на други текстове, различни от тези за ежедневието на децата (каквито са сценариите с приключенията на двата крокозавъра) и доближаващи се до приказките и по-съвременните образци на детска литература, откриваме в Ташнер, Колибаба и Георгиу 2013, Софрониева 2016 и др.

<sup>239</sup> Променената интонация на гласа на учителя също беше една от отличителните черти на сугестопедичния подход при въвеждането на новия учебен текст.

„Отвори очи! Блинк!“ и мимика с ръце, изобразяваща отварянето на очите, която те имитират), учителят им съобщава, че ще им разкаже приказка, като илюстрира с мимики и жестове смисъла на всяка дума от изречението и поглежда за кратко към всяко едно от децата, за да се почувства то индивидуално обгрижено и ангажирано в последващото хорово изпълнение на сюжетната история (изречение по изречение), придружено от съответните мимики и жестове (демонстрирани от учителя и имитирани от учениците при хоровото повторение на всяко изречение от историята). Следва изиграване на наративния формат като мини-мюзикъл на базата на изучавания сценарий, като децата повтарят/пеят текста след учителя, придружавайки онова, което казват, с подходяща пантомимика. Тази артистична игрова техника при поднасянето и упражняването на езиковия материал ангажира емоционално децата и ги стимулира по-лесно да запомнят текста, който повтарят – игровите дейности, в които се използват артистични елементи (музика, пантомимика, танц) за подпомагане на процеса на езикоусвояване, са още една допирана точка между гудактическите прийоми на наративния формат и сугестопедията. След мюзикъла децата гледат анимационно филмче, базирано на представената сюжетна история (различната форма на упражняване на текста и езиковия материал в него са средство за преодоляване на скуката и монотонността при повторението на наративния формат, което задържа вниманието на децата и им помага по-пълно да разберат смисъла на отделните езикови елементи в различните контексти<sup>240</sup>, и по-лесно да разучат сценария). След което часът приключва, като децата отново се хващат за ръце и броят наобратно (от десет към едно), за да излязат от магическия свят, събличат магичните тениски с Хокус и Лотус и се връщат се в

---

<sup>240</sup> За ролята на контекста при декодирането на смисъла на различните езикови елементи в представения наративен формат вж. също Ташнер, Колибаба и Георгиу (2013, 226).

реалността/прибират се у дома, където се говори на първия им език. За домашно те трябва да „прочетат“ разучената история от илюстрираната книжка с приключенията на двата крокозавъра и да изгледат отново филмчето за това приключение, а преди лягане – да си пуснат песните от музикъла (още един аспект от наративната педагогика, който е заимстван от сугестопедията на професор Георги Лозанов<sup>241</sup>).

Интересна разновидност на наративната учебна методика, която е ориентирана не към ранното чуждоезиково обучение, а към обучението на юноши и затова включва повече елементи от **грама-педагогиката** при подготовката на финалната актьорска постановка, както и разчита на литературни материали при подбор на драматургичните сценарии, предлага Николай Николов (2016) в своята докторска дисертация, посветена на използването на театрални техники за развиване на интерактивните говорни умения на средношколците. Неговият интерактивен **метод на Тийнограмата** за преподаване на английски език (Т.И.М.Е. – *Teenodrama Interactive Method in English*) се различава от традиционната интерпретация на грама-обучението при чуждоезиковото усвояване, което се свързва или с механичното наузустяване на художествен текст на чуждия език (оригинален или авторски – на учителя или учениците) от изпълнителите на ролите и постановката на заученото произведение на сцена (това е по-амбициозният вариант на използването на грама-техники в чуждоезиковото обучение, като обикновено „сценичната“ подготовка е по формата на извънкласни занимания, а за ролите се подбират ученици с по-добро владение на езика, които да демонстрират постиженията на учениците в чуждоезиковото усвояване пред родителите – вж. напр. Кирчева-Любенова 2020<sup>242</sup>), или

<sup>241</sup> Както бе изтъкнато по-горе, в края на пасивния сеанс обучаваните предлагат представения текст „като вестник“, като те са съветвани да направят същото и у дома преди лягане, за да дадат възможност на мозъка да преработи информацията през нощта и да я складира в „банката за спомени“ (Лозанов 1978).

<sup>242</sup> В своята публикация „Театър в училище? Защо не!“ Анелия Кирчева-Любенова

под „драма“ в чуждоезиковата класна стая се разбира основно изпълнението на кратки скечове, или по-често езикови упражнения от типа „ролева игра“, в които двама или повече обучавани, следвайки инструкциите на задачата, влизат в дадени стереотипни роли, обвързани с конкретна комуникативна ситуация или речеви контекст (вж. Малей и Даф 1978; Хеткоут 1991а/б<sup>243</sup>; Миколи 2003; Хармър 2007; Торнбъри 2011; Уинстън 2011; Ченг 2021; и др.). И при двете традиционни трактовки на грама-педагогиката в чуждоезиковото обучение обаче липсва възможност за по-свободна импровизация и по-творческа изява, а езиковият материал остава заключен в конкретния текст и контекст и бързо се забравя от обучаваните след края на постановката/изпълнението на ролевата игра. „Когато „ролята“ не бъде почувствана и съпреживяна от изпълняващия я, тя се превръща в единствено проявление на човешка реч (наизустена или впримчено спонтанна, следваща определен модел), на която липсват госта от чертите, типични за нея при общуване в реални житейски ситуации“ (Николов 2016, 7). Тези дефицити в оползотворяването на потенциала на драматургичните произведения (както и адаптациите за сцена на останалите литературни произведения) и театралните техники за развиване на ефективни комуникативни умения у обучаваните по теми, които не се засягат в учебниците по чужд език<sup>244</sup>, както и констатираната все по-слаба мотивация

(2020) споделя за успехите на сформирания от нея ученически клуб по интереси „Английски чрез театъра“ в СУ „Крум Попов“, гр. Левски, в овладяването на комуникативните умения на учениците на английски и български език чрез драматизиране на текстове (от оригинални художествени произведения или по написани от нея или от самите деца авторски сценарии) и поставянето на спектаклите на сцена пред публика. Тя подчертава, че тези театрални дейности са спомогнали също за приобщаването на учениците към изкуството и към обогатяването на техните нравствени ценности, към мотивирането им в учебния процес чрез изграждане на самочувствие, базирано върху реални постижения в овладяването на езика.

<sup>243</sup> Дороти Хеткоут (2015) всъщност предлага драмата (прилагането на различни театрални техники и интерактивни дейности) като по-всеобхватен подход в образованието изобщо, не само в чуждоезиковото обучение. Тя се счита за основоположник на т. нар. образователна грама или грама-базирана педагогика.

<sup>244</sup> За отражението на живота в цялата му пълнота и разнообразие в театъра

у юношите за изучаване на чужди езици в резултат на еднотипните езикови упражнения и не много автентичните комуникативни дейности в традиционната класна стая, които често биват пропускани от учителите под предлог, че ако обучаваните имат необходимите лексикални и граматични познания, те ще се справят и сами с предизвикателствата на реалното общуване (Николов 2014, 160), карат Николай Николов да разработи неговия модел за системно прилагане на театрални техники в чуждоезиковото обучение, които са базирани на системата на Станиславски (1945)<sup>245</sup> за подготовка на професионални актьори и са насочени към холистично и пълноценно развиване на комуникативните компетенции на обучаваните и уменията им за устно общуване в тяхната цялост. Крайната цел, разбира се, не е постигане на съвършенство в актьорското майсторство при финалната постановка на литературното произведение, а автентичност при изпълнението на сценичната дейност на езика-цел, доближаваща се до реалния живот и ефективно и естествено речево поведение в конкретната комуникативна ситуация, така щото обучаваните да пресъздадат илюзията за живот на сцената (Николов 2016, 8, 32).

Според неговия автор интерактивният метод на Тийнограмата за развиване на умения за устно общуване на чуждия език се основава на разбиранията на Мюриел Савил-Тройке (1989) за важността на социокултурния контекст (*етнографията на комуникацията*) при усвояването на езика и е насочен към „онова, което говорещият трябва да знае, за да общува

---

говори още Уилям Шекспир в своята пиеса „Както ви харесва“: „... този свят е сцена, където всички хора са актьори и всеки има миг, във който трябва да влезе и излезе; и играе различни роли...“ (вж. Уилям Шекспир. *Събрани съчинения в осем тома*, Том 2 Комедии, "As you like it" (1600) в превод на Валери Петров, 1998 /Сцена 7/). Затова, по думите на Николай Николов, „театърът е най-добрата подготовка за живота“ (Николов 2016, 7).

<sup>245</sup> Вж. също Румяна Иванова (2016) за приложението на системата на Станиславски за работа на актьора върху изграждане на сценичен образ в развиването на езиковата компетентност на родния език у деца в предучилищна възраст при граматизация на художествени произведения от приказния жанр.

ефективно в рамките на конкретната ситуация/комуникативен контекст и определената езикова общност“ (Савил-Тройке 1989, 9)<sup>246</sup>. С други думи, наред с чисто лингвистичните познания на чуждия език, обучаваните трябва да са запознати с установените модели/езикови шаблони (*linguistic routines*), вкл. и с невербалните конвенции при общуването в конкретния контекст. Според Савил-Тройке езиковите шаблони представляват метафорични по своята природа фиксирани изказвания или поредица от изказвания, „които трябва да се разглеждат като една единица, защото значението не може да се изведе от нито един от сегментите, без да се отчита цялото“ (Савил-Тройке 1989, 42). Чрез шаблоните се изпълняват комуникативните функции/словесните действия (напр. поздрав, извинение, сбогуване) и те следва да се заучават като смислово обособени единици (*functional chunks*<sup>247</sup>), ведно с придружаващите ги особености на невербалната комуникация, кореспондиращи на вербалната продукция, като напр. подходящи за този контекст прозодични характеристики на изказа (тонично ударение, интонация за изразяване на отношение и др.) и невербална изява (изражение на лицето, жестове, мимики, проксемика и др.), за да се постигне нужната непринуденост, неподправеност и

---

<sup>246</sup> Публикацията на Савил-Тройке *The Ethnography of Communication: An Introduction* е от 1936 г., а важността на социокултурното измерение на комуникативната компетентност е отразено от Майкъл Канал и Мерил Суейн (1980) още в нейния първоначален конструкт, в който те включват следните компоненти: езикова/лингвистична компетентност, социолингвистична компетентност и стратегическа компетентност. Базирайки се на Хаймз (1968), те дефинират социолингвистична компетентност като съвкупност от социокултурни знания и умения за езиково общуване, т. е. за употреба на езика при съблюдаване на спецификата на социалните контексти, в които тя се осъществява. Малко по-късно Канал (1983) добавя и четвърти компонент на комуникативната компетентност – дискурсна компетентност, като успоредно с това въвежда и понятието „умение“ като еквивалент на когнитивния модел за употребата на езика при Хаймз (1971) – т.е. разделя комуникативната компетентност на езикови знания и речеви умения. Именно към усъвършенстване на речевото поведение е насочена тийнограмата и образователната грама в чуждоезиковото обучение изобщо.

<sup>247</sup> В същото време, ако думите се учат като част от по-големия смислово-завършени словесни отрязъци (както е в езиковите шаблони и репликите от гадена пиеса), те се запаметяват по-лесно и трайно (срв. Елис 1985, 184; Герганов 1987, 41-44; Алмънг 2005, 10).

автентичност на реакциите (срв. Савил-Тройке 1989, 143; вж. също Димитрова-Гюзелева 2013а; 2015б). Именно при реализирането на сценичните етюди от театралните проекти Николай Николов (2016) вижда възможност обучаваните да усвоят и отренетират тези езикови шаблони, които да им помогнат да се справят с предизвикателствата на общуването в подобни реални житейски ситуации (срв. Алмънг 2005, 10-11), като същевременно с това дейността се свързва с високи нива на вътрешна (*intrinsic*) и интегративна (*integrative*) мотивация поради нестандартния начин на езикоусвояване (Хармър 2007, 98; Савил-Тройке 2012, 202; Алмънг 2005, 11). Освен това при подготвително-сценичните и сценичните дейности се преплитат различни начини за поднасяне и упражняване на езиковата информация (с фокус върху визуалните, слуховите, кинестетичните и/или осезателните възприятия на обучаваните), което подпомага усвояването ѝ, независимо от това кой е предпочитаният от тях начин за обработка на новите езикови знания (Савил-Тройке 2012). По време на репетициите и на изграждането на правдоподобни сценични образи обучаваните се ангажират интелектуално и емоционално, развива се и съзнателната им употреба както на лингвистични комуникативни стратегии (напр. различни стратегии за редуциране на езиковото намерение или компенсаторни стратегии за осъществяване на езиковото намерение), така и на металингвистични комуникативни стратегии. Те стават по-свободни и уверени в изказа си, развиват умения за самонаблюдение и самоконтрол на езиковата продукция<sup>248</sup>, стават по-чувствителни към комуникативния контекст и културните различия (т.е. развиват межкултурна компетентност), изграждат

---

<sup>248</sup> По време на финалните репетиции обучаваните, включени в Тийнограмата, правят (само)оценка на сценичното си представяне, която се основава на съблюдаване на набор от езикови и артистично-театрални показатели, които са придружени от дескриптори (напр. качество на произношението /вкл. и ударение, интонация, паузи/, импровизация, език на тялото, истинност на действията, темпоритъм, ефект върху публиката и др.) – вж. Николов 2016, 91-100.

чувство за емпатия към героите в изучаваните пиеси и осъзнават по-лесно чувствата на другите (обогатяват емоционалната си компетентност), участват по-мотивирано в колективните интерактивни задачи за вземане на театралните решения с помощта на учителя-режисьор (напр. при кастинга, при редактирането на текста, интерпретацията на смисъла на репликите и залагането на импровизации в сценичната изява на героите, при подбора на сценичните костюми и реквизитите) и развиват социални умения за екипна работа (социална компетентност), и не на последно място като цяло усвояват по-ефективно речевото поведение в съответния контекст (срв. Алмънд 2005, 10-11).

Няколко думи и за втория основен теоретичен стълб на Тийнограмата – театралната концепция на Константин Станиславски (1945, 1976) за магическото „ако“ при изграждането на сценичния образ и нейната „педагогическа адаптация“ от Стела Адлер (1988), насочена към подготовката на професионални актьори (Николов 2016, 37-40). Приложението на тази теория в тийнограмата позволява на обучаваните да разчупят заучените шаблони на сценична игра, която предполага тяхната роля, както и да превъзмогнат механичното речитиране на текста/репликите на героя и използвайки въображението и житейския си опит, „да се поставят на мястото на престъздавания от тях персонаж, в когото да се превъплътят, отговаряйки си на въпроса: „Какво бих направил аз, ако в тази конкретна ситуация бях на негово място?“ (т.е. прилагайки Магическото „Ако“)“ (Николов 2016, 38). По този начин, потапяйки се в ролята, в света/реалността на героя и в неговия духовен мир (т.е. съпреживявайки неговите мисли и чувства и искрено вярвайки в неговата истинност), те създават ярки и правдиви образи и успешно градят илюзията за живот на сцената (вж. също Иванова 2016). Станиславски също вярва, че импровизирането е в същността на актьорската игра и то се води от емоционалното съпреживяване на ролята, чиято

функция се явяват физическите действия на сцената: „Външната механична игра често изпреварва вътрешното преживяване. За да се спре това безсмислено плъзгане по повърхността на ролята, инициативата в творчеството трябва да се предаде на интуицията и на чувствата, които играят ролята на кормчия, ролята трябва да се напълни със съдържание“ (Станиславски 1976, 164). За да провокира актьорите да „преживеят“ ролята си по време на изпълнението ѝ, Станиславски прилага т. нар. метод на емоционалната памет и емоционалното обновяване. Актьорите са приканени да си припомнят подобни ситуации от собственото им минало, когато са се чувствали по сходен начин и да пресъздадат същата емоция в контекста на сценичния епизод от представяната пиеса. За превъплъщаването в образа им помага също активирането на „вътрешния монолог“ на героя – неговите мисли, свързани с онова, което се случва, а те се захранват от предхождащия задълбочен анализ на драматургичния материал (текста на пиесата) и интерпретация на подтекста и посланието на автора, което трябва да стигне до публиката по гостоверен, правдоподобен начин (Николов 2016, 39). Станиславски отдава дължимото и на физическите действия на актьора, като изтъква, че именно те осигуряват прехода от подсъзнателното към съзнателното и правят скрития емоционален свят на героя видим, осезаем и достъпен за зрителя (за същността на този т.нар. „метод на физическите действия“ вж. също Иванова 2016; Ченг 2021; Гуджър 2025) и затова следва внимателно да се отработват при репетициите. Той ги обединява със силата на словото, което нарича „словесно действие“ – „сложна съвкупност от цяла редица физически действия на артиста“ (Станиславски 1945, 306), – за да го отличи от „пустото говорене“ и да подчертае експресивността на словесния изказ и способността на словото активно да въздейства върху съзнанието на слушателя и да възбужда образи и чувства<sup>249</sup>, впримч-

<sup>249</sup> За тази способност на словото да генерира „звукови образци, които имат

вайки всички подходящи езикови форми на комуникация, в това число и пара- и супра-лингвистични характеристики като интонация, ударение, тембър на гласа, паузи или темпоритъм, жестове, изражение на лицето, стойка на тялото и др. (Станиславски 1976, 115).

Разбира се, Станиславски и Стела Адлер отчитат важната роля на „вътрешната и външната работа на артиста върху себе си“ за постигане на тази достоверност и убедителност на актьорското превъплъщение – т. е. „подготовката на телесния апарат за въплътяване на ролята и точното предаване на нейния вътрешен живот“ (Станиславски, 1976, 432). „Единственият инструмент на актьора е неговото тяло“ и актьорите следва постоянно да работят върху телата, речта, разума и емоциите си (Адлер 1988, 9). С други думи, част от задължителната професионална подготовка на актьора включва „занаятчийски“<sup>250</sup> упражнения по овладяване на актьорското майсторство, напр. упражнения за тяло и пластика на движенията, упражнения за дишане и темпоритъм, езикови упражнения за добра дикция и произношение, както и по-актьорски такива, като упражнения за сценично внимание, за енергия, за физически контрол, за фъфлене, за мускулна памет, за животински движения, за виждане чрез въображението и описване, за живот в обстоятелствата, за същност на действието, за физикализиране, за симулиране на болка и смърт, за персонализация, за отношение, за речника на действието, за усмивки, за сценично усамотение, за действия без текст, за вътрешно оправдание, за ускоряване на действието и много други (вж. Николов 2016, 75–84).

---

смислови асоциации“, говори и Марта Пенингтън (1996, 20).

<sup>250</sup> Концепцията за актьорите като занаятчии е на Станиславски, макар и неговото разбиране за театъра като изкуството на преживяването да се противопоставя на шаблона за актьорите-занаятчии, които единствено умеят „да докладват текста на ролята, като съпровождат доклада си с веднъж завинаги изработени начини на сценична игра“ (Станиславски 1945, 39).

От гледна точка на настоящото изследване обаче много по-интересен е вторият акцент в системата на Станиславски при подготовката на актьорите за правдоподобно представяне на конкретния персонаж на сцената, а именно „вътрешната и външната работа върху ролята“, която според него „се състои в това да се изучи духовната същност на драматичното произведение – онова зърно, от което то се е създало и което определя неговия смисъл, както и смисъла на всяка роля от това творение“ (Станиславски 1976, 432). Тоест преди да се представи на сцена, литературното произведение следва да се изуче внимателно и да се направи опит да се вникне в смисъла му, да се анализира както текстът, така и подтекстът на казаното от автора, да се интерпретира случващото се в светлината на собствения опит и да се повярва в истинността на въображаемата действителност. Само тогава може да се задвижи творческото въображение на актьора и той да се превъплъти правдоподобно в сценичния персонаж, да стане съавтор на ролята и да заживее на сцената, а не просто механично да рецитира заучени реплики. Още по-предизвикателно е всичко това, когато текстът е на чужд език, защото от една страна човек трудно запомня онова, което не разбира (UNESCO 2016), а от друга, за правдивото пресъздаване на сценичния образ е необходимо да познава културно-обусловените черти на етнографията на комуникацията на езика-цел (Савил-Тройке 1989). Не по-маловажно е да се овладее словесното богатство на езика (на който е написана/на който ще се представя пиесата) и всичките му присъщи експресивни средства за комуникация (за изразяване на мисли, чувства, отношения), за да се разкрие в пълнота животът на човешкия дух и да се въздейства активно върху слушателя/зрителя (Станиславски 1976, 115)<sup>251</sup>. По думите на Станиславски

---

<sup>251</sup> Тук е уместно да изтъкнем, че при превода на подобни, често поетични, текстове е много важно умението на преводача – буквалният превод може да е точен, но лишен от експресивността и мелодиката, които са присъщи на оригинала. Пример за вещина в преводаческото майсторство са преводите на Валери Пет-

(1945, 272), за да „влезе артистът в ролята“ и да пренесе посланието на граматургичното произведение<sup>252</sup>, той впряга своя ум, въображение, воля и чувства, своите природни данни/гарби и придобити способности за пресъздаване на сценичен персонаж, за да постигне нужното душевно преживяване и физическо въплъщаване, когато е на сцената (вж. също Иванова 2016). „По този начин вътрешните творчески стремежи, които излизат от душата, като минат всички „елементи“ на човека в ролята, се сливат в едно цяло, като връвчици на въжето, заедно се стремят към общото самочувствие на сцената, което наричаме – артист в роля“ (Станиславски 1945, 272). Именно този подход към литературното произведение и сценичната роля в рамките на интерактивния метод на Тийнограмата в чуждоезиковото обучение, помагат на обучаваните да „играт себе си“ на сцената (Николов 2016, 39)<sup>253</sup>, като по този начин те се подготвят по-ефективно да пренесат наученото в реалните житейски ситуации, в които ще им се налага да употребяват чуждия език по подобен начин. Според редица изследователи (напр. Герганов и Рангелова 1988; Филипс 2008; Тейлър 2016; и

---

ров на произведенията на „сладкогласния“ Шекспир, на който отнема 25 години да навлезе в стила и поетиката на английския граматург и да ги преведе така, че да запази уникалното звучене на оригинала, което е в основата на неговата въздействена сила (<https://bnr.bg/hristobotev/post/100080007/valeri-petrov-za-prevodasi-na-sonetite-na-shekspir-prevodachyt-se-prevryshta-v-kritik-i-tylkuvatel-na-teksta>). Самият Валери Петров споделя: „Да говоря за Шекспир и за това какви богатства е внесъл този син на ръкавичар в човекознанието и какво съкровище от поезия е разсипал за нас, не му е мястото тук, макар че казано в негов стил ний знаем: всеки влюбен е винаги готов безкрайно да говори за своята любов... Но лекият тон настрана, за мен многогодишната работа над Шекспировите драми и сонети наистина беше дело на любов. Дано се окаже, че то и в бъдеще ще принася полза на нашата култура и в частност на театъра ни.“ (вж. „Шекспир – всички 37 пиеси и 154 сонета в превод на Валери Петров“, изд. „Труд“, София, 2011).

<sup>252</sup> Което е пар екселанс умение за медиация на текст, така както е представено в Съпътстващ том към Общоевропейската референтна езикова рамка (2020, 93-95).

<sup>253</sup> В тийнограмата (театралната игра) се прави съзнателен опит да се приближи театралното представление към пърформанса и импровизацията, които са основно насочени към себепредставяне (т.е. не се влиза в „чужда“ роля) чрез различни артистични игрови и комуникативни форми, като грама, театър, изобразително изкуство, танц. Тази разновидност на драмата като метод на обучение (пърформансът) не се разглежда тук поради слабата ѝ връзка със словесното творчество (т.е. тя не е базирана на литературен текст).

гр.) обучаваните по-добре разбират същността на нещата (в случая текста на драматургичното произведение) и усвояват по-лесно и трайно новите езикови знания, ако ги пречупят през личния си опит (персонализирането на ролята), асоциирайки ги с нещо познато (провокирането на емоционалната памет и съпреживяването на мислите, чувствата и действията на героя) и надграждайки наличните си знания за света (своите „банки за спомени“) за по-ефективна и пълноценна последваща езикова употреба (етап на импровизация в сценичния епизод). Приложението на тази метакогнитивна стратегия в дейностите от тийнограмата изтъква и Николай Николов (2016, 39) в своето изследване. На ползите от нея се позовава и Румяна Иванова (2016), която прилага системата на Станиславски в контекста на предучилищното образование при пресъздаването на сцена на художествени текстове от приказния жанр (под формата на „игра драматизация“) и успешно развива у децата както по-общи знания и умения „по всички образователни направления в предучилищна възраст“, така и необходимите им на този етап от тяхното развитие езикови знания и комуникативни способности: „участието в драматизации поставя децата в условията на езиково общуване и овладяване на готови художествени изрази“ (Иванова 2016).

За основоположник на **драмата като метод на обучение** (наричан още *драма педагогика*, *драма-базирана педагогика*, *образователна драма* или *образователен театър/театър в образованието*), с приложение във всички сфери на образованието, не само в езиковото обучение (дори при професионалната подготовка на учителите<sup>254</sup>), се счита Дороти Хеткоут (1969; 1991 а, б). В своята същност подходът предполага синергия между потенциала на изкуството и обучението за усвояването на различни знания и умения чрез прилагането на такива театрални техники като ролеви игри, импровизации, сценични етюди, драматизации, куклени представления, мюзикъли и др. в

<sup>254</sup> Вж. Асенова 2020.

образователния процес (вж. Ченг 2021, 3). При представянето на този иновативен подход на обучение в своето изследване „Модел на училищна образователна грама“ Радка Василева казва: „За обучение чрез грама се приемат различни етюди, които учениците драматизират в клас, малки пьеси, които разиграват със своите съученици под формата на ролеви игри или пьеси по сценарий, които представят на училищна сцена“ (Василева, 2014, 16). За да се осъществи процесът на образователната грама, са необходими три предпоставки (по Василева 2005; Хилиард и Мола 2011; Николова 2013; Тейлър 2016; Ченг 2021; Тейлър и Аиткен 2023):

- Съдържание (*content*) – това е сценарият за ролевата игра или сценичния етюд, отразяващ учебното съдържание, което трябва да се усвои чрез образователната грама – т.е. в него са заложили знанията, уменията, нагласите, които целитем обучаваните да овладеят в процеса на театралната игра. Обикновено се базира на реална ситуация/история от живота, но тя е адаптирана към опита, наличните познания и възрастовите характеристики на обучаваните. Сценарият може да е заимстван от художествена творба или да е адаптация по друго произведение на изкуството, но може също така да е авторски, създаден от учителя и/или от учениците специално за целта (вж. Ченг 2021, 3).
- Въображаема ситуация (*the fictional lens*) – сценарият е измислица, която поставя някаква дилема за разрешаване, а обучаваните влизат в роли, съобразени с театралното действие, като трябва да си взаимодействат, за да намерят отговор на дилемата. Важно е да се отбележи, че макар сценарият да е просто една фикция, която наподобява действителността и създава усещане за реалност (както в художествената литература)<sup>255</sup>, чувствата и

---

<sup>255</sup> Напр. инсценировка на ситуация на межкултурно общуване по време на летен лагер, отминало историческо събитие (Втората световна война), експеди-

мислите на обучаваните, които тя отключва посредством полета на въображението им, не са. Затова тя трябва да е достатъчно достоверна и съобразена с техните възможности, за да не ги фрустрира, а напротив – да ги вдъхнови и мотивира да се включат в театралната игра с желание, да приемат отговорностите на поетата роля и да се ангажират с довеждането на играта до успешен край (вж. Хилиард и Мола 2011 за различните форми, които може да приеме театралната игра).

- Защитено пространство (*a safe environment*) – за да се изгради доверие между участниците в образователната грама (важно е да се отбележи, че учителят също е част от колектива), да се избяга от чувството за страх и обучаваните да преодолеят своите бариери и задръжки, образователната грама трябва да предполага безопасно пространство и социална среда, в която те се чувстват удобно, незастрашени от присмех при допускане на грешки, в която няма да бъдат оценявани и порицавани.

Обучението чрез грама има много допирни точки с театралния процес (подготовката на едно театрално представление), тъй като предполага пренареждане на класната стая (Алмънд 2005, 14-15), използване на театрален реквизит и костюми, влизане на обучаваните в роля и пребиваването им в алтернативна реалност (въображаема ситуация, базирана на учебното съдържание, което трябва да се усвои). Всичко това предразполага обучаваните да се отпуснат и да се почувстват като участници в игра, като изследователи, тръгнавши на експедиция в търсене на познанието, отприщва въображението им (което е ключовият ресурс в класната стая – вж. Тейлър и Аиткен 2023) и те се чувстват спокойни да общуват помежду си, за да изпълнят заедно интерактивната задача или да намерят решение на поставения образователен проблем, като

---

ция до Южния полюс, посещение в зоопарка или оказване на първа помощ на пострадали планинар.

играт и експериментират с различни поведенчески модели в това безопасно/защитено пространство, което е създадено за определената образователна цел (срв. Хеткоут 1969; 1991а, б; Филипс 2008; Фармър 2011; Василева 2005; 2012; 2014; Николова 2013; 2014; Тейлър 2016; Пиацоли 2018; Петкова 2020; Ченг 2021; Тейлър и Аиткен 2023; и др.).

За разлика обаче от предходните интерпретации за ролята на театъра в образованието (най-вече в езиковото обучение по роден или чужд език), които се фокусират върху прогукта (финалното представление на сцена пред родители) и дават препоръки за това как обучаваните да се подготвят за него (напр. как по-лесно да запомнят репликите и с какви действия, жестове и мимики да придружат вербалната си изява, как да репетират преди финалната постановка и т.н.), Дороти Хеткоут и нейните последователи обръщат внимание на процеса, през който обучаваният минава, за да стигне до театралното представление (т.е. на пътя до познанието), както и на почернения от него опит и знание (всяка от драматичните сесии се следва от етап на рефлексия, по време на който се преминава през онова, което обучаваните са научили – както като целеви знания и умения, така и за себе си като личности, за своите когнитивни нагласи, възможности и социални умения), т.е. за тях театърът в образованието е форма на учене чрез опита/преживяването<sup>256</sup> (вж. Хеткоут 1969, 58; Филипс 2008, 5-6; Пиацоли 2018, 33; Ченг 2021, 30). Този фокус върху процеса на обучение е в основата на много съвременни иновативни

---

<sup>256</sup> В това отношение драмата като метод на обучение има голямо сходство с педагогическите идеи на Джон Дюи (Дюи 1916, 1946), разработени в учението на Дейвид Колб (1984) за учене чрез опит. Дюи е убеден, че „една капка опит е по-ценна от хиляди килограми теория“, а опитът има две същностни страни – активна, когато въздействаме върху обекта на нашата познавателна дейност, и пасивна, когато наблюдаваме и установяваме резултата от нашите действия (Дюи 1946, 161). Дюи също подчертава, че за да бъде постигнат успех в ученето, е важно не просто да придобием практически опит, а да го погложим на анализ и да осмислим преживяното, да си вземем поука за приложението на почернения опит в бъдеще. С други думи, учим се не от самия опит, а от рефлексията върху опита (Дюи 1916, 139-151).

подходи в образованието, базирани на конструктивистките теории за ученето (напр. проектно-базирано обучение<sup>257</sup>, проблемно-ориентирано обучение<sup>258</sup>, метод на обърнатата класна стая<sup>259</sup>, видимо учене<sup>260</sup>, кооперативен подход<sup>261</sup>, метод „Мантията на експерта“<sup>262</sup> и др.), според които знанието се конструира от самите обучаващи, които не очакват да го получат наготово от учителите, а са проактивни/дейни и сами достигат до него, като търсят, експериментират и активно си взаимодействат с останалите участници в образователния процес. Целта на всички тези хуманистични ориентири към учещия подход е да се съобразят с характеристиките и потребностите на днешното поколение ученици, да провокират тяхната сензитивност, познавателен интерес и емоционална активност, да отговорят на когнитивните им нагласи и предпочитания от тях стил на „откривателско“ учене.

Именно тази нова роля на „експерти“ и съавтори в познавателния процес (Тейлър 2016; Тейлър и Аиткен 2023) ангажира и мотивира обучаващите, които се включват в образователния театър и им позволява да се развият всестранно по време на театралната игра. Те изграждат такива качества и умения като самостоятелност, увереност, критическо мислене, умения за самоконтрол и самооценка, подобряват концентрацията

---

<sup>257</sup> Превод от английски на името на подхода "Project-Based Learning" (<https://www.pblworks.org/> или <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/>) – вж. Нол 1997; Николаева 2004 и др.

<sup>258</sup> Превод от английски на името на подхода "Problem-Based Learning" (<https://www.hunschool.org/resources/problem-based-learning/>) – вж. Сейвърти и Дафу 1995; Уолкър, Хедър и Хмело-Силвър 2015; и др.

<sup>259</sup> Превод от английски на името на подхода "Flipped Classroom" (<https://flippedlearning.org/>) – вж. Герцайн 2011 и др.

<sup>260</sup> Превод от английски на името на подхода "Visible Learning" – вж. Пему 2006; Хати 2008, 2012; и др.

<sup>261</sup> Превод от английски на името на подхода "Cooperative Learning" (<https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-cooperative-learning/>; [https://www.kaganonline.com/free\\_articles/research\\_and\\_rationale/increase\\_achievement.php](https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php)) – вж. Казан и Казан, Гулийз 2007; Димитрова 2008; и др.

<sup>262</sup> Превод от английски на името на метода "Mantle of the expert" (<https://www.mantleoftheexpert.com/>), който е базиран на образователната парадигма на грама-обучението – вж. Тейлър 2016; Тейлър и Аиткен 2023; и др.

и паметта си, усъвършенстват социалните си умения, речево-то си поведение и творческите си заложи, разширяват границите на въображението си (вж. също Бугрот 2010).

Много отговорна и важна е ролята на грама-учителите в този процес. Те не са само режисьори на театралното представление (Хармър 2007, 349), но и ентузиазирани медиатори и вдъхновени модератори, подпомагащи целия образователен процес и искрено вярващи в ползата на грама подхода и в успеха на конкретното начинание (Алмънд 2005, 12-13), готови да работят в сътрудничество с обучаваните, вярвайки, че те са достойни партньори в образователния процес и могат да предложат нещо наистина значимо – своите идеи, знания и умения, своя креативен потенциал и неподправеност на въображението – за да постигнат крайната цел. Тези педагогически нагласи са неразделна част от подхода и проникват във всяка част от практиката на учителя, който използва метода на образователната грама (Ченг 2021, 18-19).

Много съвременни педагози разглеждат приложението на грама-педагогиката в (чуждо-)езиковото обучение конкретно. Според Скот Торнбъри „драмата е по-общ термин, включващ както ролевите игри и симулациите, така и други видове дейности като четене на текстове от пиеси, рецитали и импровизации“ (Торнбъри 2011, 98). В контекста на ранното чуждоезиково обучение и обучението по майчин език, Евгения Иванова (2017, 230-234) също смята, че изразителното четене на глас на откъси от художествени произведения (пиеси, приказки), както и изучаването наизуст на репликите на героите и представянето им на сцена като част от театралното представление (което предполага осмисляне на случката и образа и пълнокръвно вживяване в ролята, не просто „рецитация“, „изпълнена с чувство“ и „с правилна интонация“), допринася за изграждането на мисловно-говорните механизми (овладяване на изразната релефност на изказа, осмислянето на проявлението и проектирането на мислите и чувствата в

интонационно-ритмичната структура на речта) у учениците от начална училищна възраст, усъвършенства навиците им за спонтанно и естествено общуване (т.е. в контекста на сценичния етюд въпросите, които дефинират основните параметри на комуникативната ситуация – „Защо говоря?“, „На кого говоря?“ и „Какво искам да постигна?“ – намират своите естествени отговори), както и развива емоционалната им интелигентност и дава простор на въображението им. До подобни изводи стига и Красимира Петкова (2020), която използва образователния театър в часовете по литература с ученици от 5 клас – граматизация на фолклорно произведение и представяне на фолклорен обичай – за да потопи учениците в „шарения свят на фолклора“, да провокира творческото им мислене и въображение (тя дори разрешава на учениците да допълват свои реплики към сценария, за да звучи по-естествено и по-разбираемо за тях самите, както и да вземат участие в дизайн и изработването на сценичните костюми и декорите), и да ги стимулира към активност, за да могат по-дълбоко да вникнат в смисъла и посланията на произведенията на народното творчество и изкуство и те да оставят по-трайни следи у тях. Марк Алмънд (2005, 10-11), който прилага принципите на грама-педагогиката в чуждоезиковото обучение и на по-възрастните, отбелязва, че освен чисто езиково, театърът обогатява обучаваните и на металингвистично ниво, тъй като те стават по-уверени в общуването и в екипната работа, докато подготвят представлението, изграждат чувство за емпатия към героите в изучаваните пиеси (вкл. и в ситуации на межкултурно различие – срв. Пиацоли 2018, 105), участват по-ефективно в реалните житейски комуникативни ситуации благодарение на придобития емоционален и интелектуален опит, вкл. наблюдателност и усет за детайлите и невербалните проявления на речевото поведение (напр. език на тялото, проксемика, жестове и гр.). Позовавайки се на опита на Лаура Миколи (2003) от приложението на образователния

театър в практиката ѝ, Хармър (2007) изтъква също положителния ефект, който работата по пиесите и тяхното представяне на сцена има върху самочувствието на обучаваните (те го възприемат като истинска театрална дейност и се радват на актьорското си майсторство) и на преподавателите, които помагат на обучаваните да преминат през драматургичния текст, вживявайки се в ролята на „театрални режисьори“ (Хармър 2007, 349).

Подобни примери, при които приложението на театралните техники в чуждоезиковото обучение завършва с цялостно театрално представление, откриваме и у редица други чуждестранни автори. Интересен пример за това е „Глотодрамата“, която е разработена по европейски проект, финансиран от Европейската комисия по програмата „Учене през целия живот“ ([www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)), и е насочена главно към подпомагане усвояването на чуждия език от възрастни обучавани и развиване на уменията им за устно общуване на езика-цел<sup>263</sup> (вж. също Нофри 2009; Нофри и Страчи 2014). Похватите на театралното изкуство при Глотодрамата могат да се прилагат самостоятелно или в комбинация с по-традиционните комуникативни методи на чуждоезиково обучение, като образователният процес се води от двама преподаватели – един по езика-цел и един по театрално майсторство, а обучението потича в три фази: упражнения с кратки текстове, подготовка на театрална пиеса (цялостен сценарий) и финално представление. Форматът на един учебен час традиционно

---

<sup>263</sup> Авторите на метода споделят, че са тръгнали от концепцията за съдържателно-езиковото интегрирано обучение (*content-language integrated learning – CLIL*) и първоначално са се стремели да развиват както езиковите знания, така и актьорските умения на обучаваните ([www.glottodrama.eu](http://www.glottodrama.eu)). Впоследствие акцентът бил поставен върху лингвистичната компетентност (не само на изучаващите актьорско майсторство), но се запазил фокусът върху говорните умения, като театралните похвати се използват, за да подчертаят значението в овладяването както на вербалните, така и на невербалните средства за комуникация на чуждия език (често културно обусловени от комуникативните традиции на съответния език – вж. Каплан 1966; Фокс 2004; и др.), които са особено важни, когато например ни се налага да говорим пред публика или да общуваме с естествени носители на езика.

включва следните компоненти: загаряване, запознаване с текста или ситуацията, първоначално изпълнение по роли, лингвистично обучение (езиков и граматичен кът), актьорско студио (репетиция) и накрая отново изпълнение на пиесата за затвърждаване на наученото. Препоръчително е езиковият курс да се провежда в страна, където се говори езикът-цел, за да може наученото да се практикува и извън пределите на класната стая, като на обучаваните се предоставя и богата социално-културна програма, за да се потопят в живота и културата на носителите на езика, които са неразривна част от комуникативната компетентност.

Използването на грама-подхода в чуждоезиковото обучение обаче невинаги предполага граматизация на цяло произведение и представянето му на сцена пред публика (дори много често външни зрители изобщо не се предвиждат). Някои привърженици на метода дори са категорично против граматизацията на цели произведения (пиеси) на чуждия език (Малей и Даф 1993, 151) и препоръчват обучаваните сами да съставят текстовете и сценариите за диалозите и кратките скетчове, които ще разиграят на живо, следвайки инструкциите на поставената им интерактивна комуникативна задача и водейки се от контекста и параметрите на комуникативната ситуация (срв. Хармър 2007). Скот Торнбъри (2011) също прави разграничение между ролевите игри и симулациите, като уточнява, че ролевите игри по същество са възприемането на чужд образ от страна на обучаваните, които се преструват, че са персонажите, които пресъздават (вж. също Генъос, Обстер и Рупърт 2020<sup>264</sup>), докато при симулациите обучаваните изигра-

---

<sup>264</sup> През последните двадесетина години т. нар. образователни ролеви игри (*educational live action role-playing- edu-larp*), при които участниците влизат в роля, обличат се в костюми и заедно пресъздават на живо различни сценарии (вкл. и литературни – напр. базирани на гръцките митове и легенди, или пък почерпени от сюжетите на различни комикси или видеоигри като *Dungeons and Dragons*), придобиват все по-голяма популярност и се превръщат от забавление и развлечение за ентузиастите в мощно образователно средство (вж. напр. Боумън и Стандифорд 2015; Генъос, Обстер и Рупърт 2020; и др.).

ват себе си в симулирана ситуация (Торнбъри 2011, 98) и затова последните са от по-голяма полза за развиване на интерактивните говорни умения на езика-цел на обучаваните. Употребата на театрални техники и похвати действа мотивиращо на обучаваните в подобни комуникативни задачи и им осигуряват „трансформативен и освобождаващ от задръжки учебен опит“ (Миколи 2003), който те лесно могат да пренесат в реалните житейски ситуации.

В контекста на ранното чуждоезиково обучение, където образованието чрез театър придобива много по-широко разпространение поради възрастовите особености на децата и по-безпроблемното им влизане в различни роли под формата на театралната игра, Ченг (2021, 9) също привежда доказателства, че граматизацията на текста на една история или приказка подобрява усвояването на лексиката на езика-цел много по-ефективно (вкл. и благодарение на контекстуалната си обвързаност и театралните костюми и реквизити), отколкото ако същата тази лексика се включи в песен, придружена от мимики и жестове, визуализиращи съдържанието ѝ (Албаладехо, Коил и де Лариос 2018, 123-124; Килогироу, Бошамп и Уайт 2019; и др.). Подобно мнение изразява и Енчо Герганов (1987, 41-44), който твърди, че когато думите се учат като част от по-големи смислово-завършени словесни отрязъци (както е в репликите от дадена пиеса или сценичен епюг), те се запаметяват по-трайно.

Англоезичната методическа литература изобилства от практико-приложни публикации, които дават полезни напътствия на преподавателите по чужд език как да приложат различни варианти на грама-педагогиката в своята практика, съобразявайки се с възрастовите характеристики и езикови потребности и предпочитания на обучаваните, така че да оползотворят в най-голяма степен нейния потенциал (вж. напр. Малей и Даф 1978; Алмънг 2005; Филипс 2008; Фармър 2011; Уинстън 2011; Пиацолли 2018; Ченг 2021; и мн. др.). А ползите от

приложението на образователния театър в езиковото обучение от теоретична и приложно-изследователска гледна точка могат да се обобщят така: подобряване на общите учебни постижения и в частност на комуникативната компетентност на езика-цел (вкл. и на уменията за межкултурна комуникация и медиация), личностно израстване и развиване на социалната и емоционалната интелигентност, повишаване на мотивацията в учебния процес (благодарение на положителната нагласа към нестандартния изгрови метод на учене, по време на който обучаваните са ангажирани емоционално и физически, не само мисловно) и засилване на самочувствието и увереността при употребата на езика в реални ситуации (поради подчертания фокус върху уменията за устно общуване в подкрепяща/защитена среда по време на езиковата практика във формата на образователния театър и възможността да преодолееят „езиковата бариера“ и да проговорят на езика-цел) (вж. Ченг 2021, 4).

Не на последно място, ще проследим интеграцията на литературата и свързаните с нея изкуства в процеса на чуждоезиково обучение в контекста на **дейността-ориентирания подход**, който бе представен малко по-подробно и в рамките на предходната глава, от гледна точка на педагогическите принципи, на които почива. Той също се развива в парадигмата на комуникативното езиково учене (вж. Пикардо 2010; Султанова 2011; Шопов 2013), основано на образователната философия на конструктивизма и социолингвистичната теория за комуникативната компетентност, като поставя учащия в центъра на учебния процес и е насочено към стимулиране на неговото активно участие в учебните дейности (*learner agency*<sup>265</sup>), свързани с по-автономното и саморегулирано овладяване на езиковите знания и развиването на комуникативните умения и стратегии за ефективна употреба на езика в реални житейски ситуации (колкото и непредвидими да са те). Дейността-ориентираният подход „довежда обучението, основано на задачи

<sup>265</sup> Вж. Ларсън-Фриймън и екип (2021).

(*task-based learning*), до ниво, при което учебният час и външният свят се припокриват и интегрират в истински комуникативни практики<sup>266</sup>. С други думи, езикоусвояването се извършва чрез изпълнението на реалистични „сценарии“ (*scenarios*)/интегрирани езикови задачи, симулиращи реални житейски ситуации и обединяващи различни комуникативни дейности и форми на езиково поведение (рецепция, продукция, интеракция и медиация) за постигане на поставените комуникативни цели в конкретната учебна ситуация (вж. Норт 2022а, б). Сценариите обикновено се декомпозират на отделни стъпки/етапи, които включват разнообразни комуникативни дейности по възприемане/осмисляне на вербална информация, създаване на текст/дискурс, езиково взаимодействие и опосредстване на понятия и/или комуникация. Тези стъпки обикновено се изпълняват в рамките на няколко урока и водят до съвместно създаване на финален артефакт (напр. туристическа брошура или постер, мултимедийна презентация, или крафт-проект) и/или групово изпълнение/представяне на резултата от задачата/проекта (напр. граматизация по откъс от книга, ролева игра или симулация).

При дейностно-ориентирания подход ролята на учителя и ученика са коренно променени: учителят е само организатор на учебната дейност и „сътрудник“ по изпълнението на интегрираните учебни задачи, а обучаваните са тези, които извършват активната работа по изпълнението на задачите и съвместното конструиране на езиковото познание и овладяването на необходимите комуникативни компетенции и метакогнитивни стратегии (Султанова 2009, 16-17). Тази нова активна роля мотивира обучаваните и те изпълняват с удоволствие поставените им задачи (Султанова 2011). Те също така решават как да изпълнят задачата/сценария, а

---

<sup>266</sup> За повече информация за приложението на този подход в контекста на Общоевропейската референтна езикова рамка вж. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>.

учителите им предоставят необходимите езикови материали, ресурси и подкрепа според техните потребности. Възможно е обучаваните да използват източници на различни езици и да работят по плурилингвален начин, общувайки на различни езици (*plurilinguaging*)<sup>267</sup>. Акцентира се върху осъзнаването на метакогнитивните стратегии за учене и употреба на езика и на автономността на учещите (самоконтрол по време на дейността и самооценка на постигнатите резултати от учебния процес), както и на автентичността на материалите, темите и комуникативните практики, като се поощрява творчеството и въображението при изпълнението на поставените задачи (Султанова 2009, 18).

Отчитайки факта, че езикът е средство за общуване между хората, повечето дейности се изпълняват съвместно (напр. под формата на групови проекти<sup>268</sup> и интерактивни задачи, които изискват кооперативни форми на работа<sup>269</sup>), като обучаваните си взаимодействат и сътрудничат за постигането на поставените цели (вж. Пикардо 2010; Пикардо и Норт 2019; Норт 2022а, б; Димитрова-Гюзелева 2025б; и др.). Редица педагогически изследвания недвусмислено показват, че комуникативната компетентност се развива много по-бързо и успешно, ако интегрираните учебни задачи не се изпълняват самостоятелно или фронтално (и преподавателят има водеща, често изземваща роля), а групово и интерактивно, като

---

<sup>267</sup> За повече информация относно многоезичието в обучението по съвременни езици и ползата от прилагането на методи на езикоусвояване, базирани на многоезичието, вж. Даниела Стойчева 2012.

<sup>268</sup> За повече информация за проектно-базираното обучение вж. Нол 1997; Николаева 2004 и др.

<sup>269</sup> Прилага се т. нар. кооперативен подход (*cooperative learning approach*) при изпълнението на учебните дейности, при който всеки член на групата има конкретна задача и същевременно взаимодейства с останалите участници в екипа за реализирането на поставената цел и активно допринася за общия успех, учейки се от опита на другите (вж. Димитрова-Гюзелева 2008; 2012б). В рамките на този подход също се подчертава ролята на аналитичните мисловни процеси на рефлексия и саморефлексия, както в процеса на търсене на отговорите в конкретната интегрирана задача, така и след нейното приключване, награждайки на почерпения опит (нак там).

всеки член от групата дава своя конкретен принос при изпълнението на дейността и всеки един се опитва да мотивира останалите членове на групата, както и да се научи от тях и техния езиков опит (декларативен и/или процедурален) (вж. Пикардо 2010; Султанова 2011). Обменът на идеи има катализиращ ефект върху растежа на менталния конструкт за езика у всеки един член на групата. При това дейностно-ориентираният тип задачи, свързани с активното учене (*active learning*), при които обучаваните съвместно извършват интегративните дейности и намират решението на даден проблем или създават общ краен продукт в резултат на положените усилия, дават много по-високи резултати и ангажират всички обучавани много по-ефективно в изпълнението на езиковата дейност, независимо от тяхното индивидуално ниво на компетентност (срв. Хати 2004; Пикардо 2010; Пикардо и Норт 2019). В допълнение, в процеса на сътрудничество обучаваните придобиват и усъвършенстват своите социални умения и социална интелигентност – набор от съзнателно контролирани и мотивирани поведенчески модели, които позволяват на човек да започне и да поддържа ефективна и позитивна връзка с останалите и със заобикалящата го среда<sup>270</sup> – напр. комуникативни умения, умения за изграждане и поддържане на доверие, за разрешаване на конфликти и вземане на решения, за поемане на ръководна роля и др. (вж. Каган и Каган 1994; Гудуин 1999; и др.). Те овладяват и усъвършенстват и своите личностни качества, като напр. умения за екипна дейност, способност сами да организират учебния процес и да поемат отговорност за изпълнението на поставени задачи, да изразяват свободно и без притеснение становище по дадена тема, като същевременно проявяват толерантност към мнението на другите (Султанова 2011). Груповият успех при изпълнението на поставената

---

<sup>270</sup> Сравни със социокултурната теория за индивидуалното когнитивно развитие на индивидна на Лев Виготски (1978) и социалната теория на ученето на Алберт Бандура (1971).

задача води до по-висока удовлетвореност на обучаваните от учебния процес и повишаване на мотивацията им за обучение, както и допринася за повишаване на увереността им в собствените им възможности за справяне в реални комуникативни ситуации, вкл. и такива на межкултурно общуване, предполагащи използването на медиаторски умения и стратегии (вж. Каган и Каган 1994; Султанова 2009; Пукардо 2010; Пукардо и Норт 2019; Норт 2022а, б; Димитрова-Гюзелева 2025а).

Както бе отбелязано по-горе, заложен като елемент в дейностно-ориентирания подход, но с особен акцент и роля за формирането на комуникативната компетентност, е и рефлексивният принцип – т.е. принципът за критичен анализ и осмисляне както на действията по време на самата дейност, така и на постигнатото при изпълнението на интегрираната задача след нейното приключване (вж. Пукардо 2010; Султанова 2011; Пукардо и Норт 2019). Механично изпълнение на дейностно-ориентираната задача е просто невъзможно – интегрираните дейности сами по себе си стимулират обучаваните да мислят, и то да мислят критично, докато анализират предоставената информация, формулират и проверяват своите хипотези по отношение на предоставените езикови образци и културни модели, съпоставят ги с техните еквиваленти от езиците, които владеят и културите, които познават, обработват текста отдолу-нагоре и отгоре-надолу, активирайки собствените си когнитивни схеми (знания, опит, представи, спомени и чувства), за да конструират смисъла на прочетеното, планират и контролират своята езикова продукция и т.н. – т.е. до знанието на езика се достига по индуктивен път и са необходими усилия от страна на учащите, за да ги овладее (срв. Майснер 2005). Първоначално това става индивидуално и/или в рамките на самата група (като учителят само насърчава личната инициатива на обучаваните и подпомага техните колективни разсъждения върху откритите закономерности и езикови модели, както и размислите им относно пътя, по

който са стигнали до тях), а впоследствие почерпеният опит се обобщава от всички обучавани заедно, под ръководството на преподавателя, който също насочва дискусията в желаната посока. Обучаваните съвместно обсъждат установените аспекти на езика и/или комуникативните умения и стратегии, необходими за конкретното речево поведение, както и доколко успешни са били съвместните им усилия да постигнат учебните цели, отбелязвайки какво им е помогнало и какво им е попречило да се справят с поставените интегрирани задачи, и набелязвайки стратегии за по-ефективно учене и езиковсвояване (Пикардо 2010; Пикардо и Норт 2019). С други думи, подобен подход спомага за общото когнитивно развитие на обучаваните – те усъвършенстват уменията си за критично мислене и конструктивен анализ на фактите и явленията, за многоаспектно разглеждане на проблемите и конструиране (не просто репродуциране) на знания, за саморефлексия и самоконтрол, а това на свой ред подпомага по-гъвкавото запаметяване на усвоявания материал и води до устойчивост на развиваните умения (вж. Димитрова-Гюзелева 2008; 2012б).

Дейностно-ориентираният подход в чуждоезиковото усвояване тясно кореспондира с мултимодалния характер на съвременната комуникация и необходимостта от съответна промяна в традиционните подходи и методи за езиково обучение и оценяване. В своята публикация от 2023 г. по тази тема Кийрън Донаги и неговите колеги (Донаги, Карастати и Пийчи 2023) очертават промените в начина, по който хората общуват днес и подчертават необходимостта от по-богата и по-цялостна подготовка на учащите за пълноценно участие в процеса на комуникация. Според тях, с навлизането на дигиталните технологии и социалните медии, комуникацията вече не се осъществява само чрез вербални похвати: хората взаимодействат чрез комбинация от текст, изображение, звук и видео, което налага нови подходи в чуждоезиковото обучение за развиване на уменията на обучаваните не само за

разбиране, но и за създаване на такива мултимодални съобщения (пак там, с. 6-10).

Модалност	Същност
<b>Лингвистична</b> <i>Linguistic</i>	Значението на <b>писмения или говоримия език</b> в комуникацията <ul style="list-style-type: none"> <li>• Думи, организирани на гумите в изречения и абзаци, лексика, граматика, структура на текста</li> </ul>
<b>Визуална</b> <i>Visual</i>	Значението на това, което <b>може да бъде видяно</b> от наблюдателя <ul style="list-style-type: none"> <li>• Изображения, символи, знаци, видеа, цветове, физическо оформление на текста, тип и размер на шрифта</li> </ul>
<b>Аудиална</b> <i>Aural</i>	Значението на <b>звуквата информация</b> в комуникацията <ul style="list-style-type: none"> <li>• Глас, звукови ефекти, фонов шум, музика, тишина</li> <li>• Сила на звука, тон, височина, скорост, ритъм</li> </ul>
<b>Жестова</b> <i>Gestural</i>	Значението на <b>движението</b> в комуникацията <ul style="list-style-type: none"> <li>• Изражения на лицето, жестове с ръце, език на тялото, взаимодействие между хората</li> </ul>
<b>Пространствена</b> <i>Spatial</i>	Значението на <b>пространственото оформление</b> в комуникацията <ul style="list-style-type: none"> <li>• Позиция, разстояние между елементите в текста и пространството между хора/обекти</li> <li>• При оформление (брошури и т.н.)</li> </ul>
<b>Мултимодален текст</b> <i>multimodal text</i>	<b>Съдържа повече от 1 модалност</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Може да бъде както на хартиен носител (учебник, постер, книга), така и дигитален (видео, влог, презентация)</li> </ul>

**Таблица 3.** Петте модалности на комуникацията (цит. по Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 8)

Те също смятат, че традиционните четири езикови умения (слушане, четене, говорене и писане) вече не са достатъчни за ефективна комуникация в съвременния свят<sup>271</sup> и предлагат разширяване/награждане на конструкта за комуникативната компетентност с две нови умения, свързани с т.нар. мултимодална грамотност (*multimodal literacy*) – умения за възприемане (*skills of viewing*), необходими за разбиране и интерпретиране на мултимодални текстове, и умения за представяне (*skills of representing*), т.е. за създаване на собствени мултимодални текстове и артефакти за изразяване на идеите

<sup>271</sup> Срв. новата концепция за комуникативната компетентност и езиковото поведение в Съгътстващия том към Общоевропейската референтна езикова рамка от 2020 г.

(нак там, с. 11). Важно е да се отбележи, че според Киърън Донаги и неговите колеги (Донаги, Карастати и Пийчи 2023) мултимодалната комуникативна компетентност не отрича важността на традиционните речеви умения и необходимостта от овладяване на езиковите знания, но новата концепция за комуникативната компетентност, основана на мултимодалността, ни насърчава да мислим за езика не просто като за система от езикови факти и правила, а като за динамичен, социален и културен процес, в който смисълът се възприема чрез множество информационни канали и се изгражда посредством разнообразни форми на изразяване (срв. Крес 2010). Затова развитието ѝ следва да бъде подпомогнато в процеса на изучаването на чужд език, като на обучаваните се предоставят възможности да общуват и да се изразяват мултимодално, за да бъдат по-подготвени за комуникацията в реалния свят.

В съвременната комуникативно-ориентирана класна стая традиционните хартиени учебници и стереотипните езикови упражнения все по-често отстъпват място на дейности, базирани на новите дигитални ресурси, които предлагат по-автентични комуникационни преживявания и са по-атрактивни и интересни за съвременните ученици. Тематично разнообразни видеа, кратки филми, инфографики, подкасти и аудио-визуални материали се превръщат в основни инструменти в езиковото обучение, защото развиват способността на учащите да разбират езика не само на текстово/вербално ниво, но и в единство с неговите визуални и звукови аспекти. Вместо пасивното възприемане на учебно съдържание, все по-голяма роля в обучението заема работата по мултимодални проекти, които водят до създаването на собствени мултимодални артефакти (напр. интерактивни презентации с анимации и мултимедийни елементи, видеа, подкасти, блогове, сторибордове, драматизации и други), които комбинират вербалното и визуалното изразяване. Вместо традиционното писане на есета или изпълнение на лексикално-граматически

упражнения, учащите се насърчават да разработват съдържание, което отразява реални комуникационни практики. Езиковото обучение не може да бъде ефективно, ако езикът се разглежда само като граматико-лексикална система. В мултимодалния подход се включва изучаването на културните особености, социалните норми и начина, по който хората взаимодействат в различни контексти. Анализът на автентични материали като новини, публикации в социалните медии и реклами дава възможност на обучаваните да разберат как езикът функционира в реални условия. Дискусии и дебати по актуални теми развиват способността им да аргументират своите позиции и да мислят критично. Освен това ролевите игри и симулациите на различни комуникативни ситуации – напр. интервюта за работа, туристически беседи или разговори по време на официални срещи – помагат за усъвършенстване на житейските им умения, които намират практическо приложение извън пределите на класната стая. Друг важен аспект на модерното езиково общуване, който Киърън Донаги и неговите колеги (Донаги, Карастати и Пийчи 2023) отчитат в своята публикация, е онлайн форматът на комуникацията и екипното изпълнение на задачите, при които често се налага да се прилагат и уменията за медиация от страна на общуващите. В днешно време работата в екип често се осъществява чрез дигитални платформи, което изисква нови умения за взаимодействие. Груповите проекти в онлайн среда, създаването на общо съдържание чрез съвместни документи, участието във форумни дискусии и виртуални работни тандеми са примери за учебни дейности, които подготвят учащите за реална дигитална комуникация (пак там, с. 23-27).

С други думи, чрез подобни задачи учащите не само подобряват езиковите си умения, но и се подготвят за реалните житейски ситуации, в които ще трябва да използват езика по гъвкав и адаптивен начин, и така знанията им стават по-пълноценни. Мултимодалното разбиране за езиковото

поведение променя коренно подходите в чуждоезиковото обучение. Акцентът се измества от традиционното текстово преподаване към интегриране на аудиоvizуални и дигитални комуникационни канали. Тази промяна не само прави обучението по-ефективно и ангажиращо за младите поколения (като по естествен начин се свързва техният личен свят с обучението им в класната стая), но и ги подготвя за реалните условия на общуването в съвременния свят и ги подпомага да бъдат ефективни и успешни личности в личен, социален, академичен и професионален план.

В контекста на мултимодалното разбиране за езиковото поведение се променя не само *какво* преподаваме, но и *как* преподаваме и *как* оценяваме комуникативната компетентност на чуждия език. Традиционните методи, при които езиковите умения се упражняват изолирано чрез писмени тестове или граматически упражнения, вече не отговарят на нуждите на съвременния ученик. В днешната дигитална и глобално свързана среда ефективната комуникация изисква способност за комбиниране на различни модалности – вербална (устна или писмена), визуална, слухова и дори кинестетична. Поради тази причина и методите на преподаване трябва да се адаптират към тази нова реалност. Учителят вече не е просто източник на информация, а медиатор, фасилитатор и дизайнер на учебен опит, който съчетава различни медии и комуникационни канали, за да създаде богата и смислена среда за учене. Използването на платформи като *Padlet*, *Canva*, *Edmodo* или *Google Classroom* позволява внедряването на мултимодални задания (напр. създаване на дигитална история, разработване на инфографика за културен празник или провеждане на виртуално интервю) (нак там, с.19-22). Оттук идва и необходимостта от нови модели за оценяване, които да обхващат широкия спектър от комуникативни умения (не само лингвистични компетентности), включително способността за създаване на мултимодални текстове. Например портфолиата се

превръщат в отличен инструмент за събиране на ученическа продукция, която включва видео материали, аудиозаписи, дигитални плакати и мултимедийни презентации. Така обучаваният може да покаже напредъка си не само в усвояването на граматиката и лексиката на изучавания език, но и в цялостната си комуникативна ефективност – как подбира подходяща медия, за да представи идеите си, как структурира посланието си, как го адаптира към публиката и контекста. Оценяването, което отчита мултимодалните измерения на езиковото поведение, е по-комплексно и възискателно, но и по-справедливо, защото позволява на всеки ученик да демонстрира силните си страни – някои се изразяват по-добре визуално, други – говоримо (в устна или в писмена форма), трети – чрез действия. Не по-малко значими преимущества на мултимодалния подход в обучението и оценяването са подобрената гостъпност и приобщаващият характер на образованието, особено за учащи с различни дефицити в развитието и специални образователни потребности (пак там, с. 28-29).

В крайна сметка мултимодалният подход към езиковото обучение не е просто модерна иновация в образованието, а отговор на реалната трансформация в начина, по който хората общуват в XXI век. Той променя фундаментално представата ни за комуникативната компетентност – вече не става дума само за владееене на езика, а за владееене на комуникацията във всичките ѝ форми. Обучаваният не се учи просто да говори на чуждия език, а да създава смисъл и да взаимодейства пълноценно с останалите участници в общуването, включително и в глобална, мултимедийна среда.

Донаги, Карастати и Пийчи (2023) илюстрират приложението на мултимодалния подход към езиковото обучение и интегрирането на мултимодалните компетентности в учебната практика именно при работа с художествени текстове и базираните на тях мултимодални форми на комуникация (напр. филми, театрални постановки, подкасти, аудио книги

и т.н.). Те обособяват пет различни модела за комбинация на различни комуникативни модалности: (1) езикова и визуална (напр. четене на графичен роман, комикс или калиграма/фигурно стихотворение); (2) визуална (гледане на рисунка, снимка, ням филм); (3) визуална, езикова и слухова (гледане и слушане на филм, телевизионно предаване, театрална постановка или мултимедийна презентация); (4) езикова и слухова (слушане на подкаст или радио предаване/радио театър); (5) езикова, визуална, слухова и пространствена (гледане и слушане на филм или видео презентация и четене на субтитри или надписи) (пак там, с. 8). За да се развие мултимодалната комуникативна компетентност у обучаваните, е необходимо преподавателите да избират подходящи мултимодални текстове за работа в класната стая, съобразно техните възрастови особености, интереси и нивото на владеене на езика, както и да планират ефективни мултимодални учебни дейности за развиване на мултимодалната грамотност. Киърън Донаги и неговите колеги акцентират върху четири аспекта на учебния процес, на които учителите трябва да обърнат специално внимание по време на тези дейности, насочени към усъвършенстването на мултимодалната комуникативна компетентност на обучаваните (срв. Лим и Тан-Чиа 2022, 23–26):

(1) Запознаване (*encountering*) или фокус върху емоционална ангажираност на обучаваните към съдържанието на мултимодалния текст (въпроси, чрез които може да бъде елицирана тази емоционална реакция на обучаваните са: *Какво се случва във филма и каква е твоята непосредствена реакция на видяното?; Как те кара да се чувстваш и защо?; Свързваш ли тези кадри с лични преживявания или спомени?*);

(2) Проучване (*exploring*) или фокус върху когнитивното разбиране на мултимодалния текст (примерни въпроси на този етап могат да бъдат *Какво се случва в началото/в края на филма? Как се развива действието? Каква е кулминацията? Кой от героите те впечатли най-много и защо? Кога се развива действието*

във филма и по какво можем да съдим за това? Какво знаеш за този период от историята?);

(3) Оценяване (*evaluating*) или фокус върху анализа и критичната оценка на съдържанието на мултимодалния текст и изразяване на лично мнение относно неговото послание (възможни въпроси тук са *Какви ценности защитава съзателят на филма?; Какво е посланието му? Какво е твоето мнение за него? Ще препоръчаш този филм на твоите съученици и защо?*);

(4) Изразяване (*expressing*) или фокус върху създаването на собствен мултимодален текст или артефакт (напр. мултимодална рецензия за филма, мултимодална граматизация по откъс от филма, с или без промяна в съдържанието на сцените) (нак там, с. 20-21).

Киърън Донаги и неговите колеги (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 13-18) предлагат следните стъпки за интегриране на мултимодалните компетентности в учебната практика, започвайки с уменията за възприемане (*skills of viewing*) и продължавайки към уменията за представяне (*skills of representing*). Според тях учителите могат да развият уменията на своите ученици за възприемане, необходими за разбиране и интерпретиране на мултимодални текстове, като интегрират в учебния процес дейности, свързани с гледане на филми, телевизионни предавания и видеа от стрийминг платформи, и им помогнат да станат активни и критични зрители. Множество изследвания показват, че гледането на мултимодални текстове допринася за повишаване на мотивацията и ангажираността на учениците в учебния процес (вкл. и намалява тревожността им от невъзможността да разберат гаген текст, ако разчитат единствено на лингвистичната модалност), развива както рецептивните им умения за слушане и четене с разбиране, така и произношението им и цялостната им езикова компетентност. както и подобрява способността им да запомнят по-голям обем, и по-трайно нова, лексика в контекст на употреба и да мислят критично (срв. с Алтмън 1988; Шърмън 2003; Хереро

2010; Донаги 2015; Голдстайн 2016; Хереро и Вандершелден 2019). Учителите могат да интегрират работата по развиване на уменията за възприемане на мултимодални текстове, когато упражняват рецептивните умения слушане и четене, като работата преминава през традиционните за тези умения етапи, а именно дейности преди гледането, по време на гледането и след гледането. Преди да започнат гледането учениците се подготвят за активно възприемане на учебното съдържание, като активират предишните си знания и житейски опит по темата, отразена във филма, правят предвиждания относно съдържанието/развитието на действието във филма, задават въпроси и определят цел за гледане (преподавателят може допълнително да подпомогне учениците си чрез въвеждане на ключова лексика, както и чрез подаване на съвети за използването на субтитрите, ако предостави/разреша използването на такива). По време на гледането учениците се фокусират върху мултимодалния текст с цел да разберат посланието на автора, като потвърждават (или отхвърлят) предварително направените прогнози относно съдържанието му, интерпретират и обобщават идеите, анализират и оценяват използваните средства за постигане на търсения ефект. В етапа след гледането на учениците се дава възможност за реакция и изразяване на лично мнение и критична оценка (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 14). По аналогия с дейностите за четене, Кийрџн Донаги и неговите колеги съветват развитието на уменията за възприемане на мултимодални текстове да не приключва с учебните занимания в клас, а учителят да ориентира обучаваните (както и родителите им/отговорните за тях лица, за да могат те да осъществят контрол над тези извънкласни занимания) за възможностите за екстензивно гледане (*extensive viewing*) на филми и видео материали извън класната стая<sup>272</sup>,

<sup>272</sup> Да се възползват от възможностите на съвременните дигитални технологии, като напр. платформите за споделяне/видео стрийминг, като *Netflix* и *YouTube*, които предлагат филми, телевизионни предавания, сериали и документални филми, които могат да бъдат гледани по всяко време, без да е нужно да се

без да са ограничени във времето, и да имат възможност да избират темата, жанра и нивото на трудност (достъпност на езика) на мултимодалния текст (нак там, с. 14).

По сходен начин следва да бъдат интегрирани в учебната практика и дейностите за развиване на уменията за представяне (*skills of representing*), свързани със създаването на мултимодални текстове, които могат да бъдат както устни, така и писмени, както на хартиен носител, така и дигитални такива. Обикновено създаването на учебните мултимодални текстове се извършва под формата на екипна работа, но тези дейности могат да бъдат извършвани и самостоятелно, когато ученикът представя своето лично мнение и интерпретация за разглежданото произведение и/или по избраната тема. И тук целта е обединяването на личния опит с учебния, което може само да подобри мотивираността на ученика за участие в учения процес и да стимулира въображението и креативността му, критичното мислене и увереността му в собствените способности, и умения за ефективно използване на езика (вж. също Райт 1997; 2019; Райт и Хил 2008; Хилиард и Мола 2011; Хилиард 2016; Андрич 2017; и др.). Примерът за подобна дейност, насочена към развиване на уменията за представяне, който Кийрън Донаги и неговите колеги дават – дигиталното разказване на истории (*digital storytelling*) – има много допирни точки с традиционния процес на работа върху уменията за говорене и писане (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 17-18). Процесът по дигиталното разказване на истории минава през следните етапи: (1) измисляне на тема или идея за историята и конкретизиране на детайлите чрез групово обсъждане за обмен на идеи и информация, съставяне на мисловна карта и използване на други подобни инструменти за генериране на идеи и планиране на съдържанието; (2) извършване на необходимите проучвания по темата за събиране на необходимата

---

изчаква излъчването на поредния епизод от поредицата (т. нар. *narrow viewing* или *binge-watching*).

информация, на която да се базира сюжетът; (3) написване на сценарий – учениците решават кой ще бъде разказвач, кои ще бъдат главните герои и какво ще е езиковото съдържание на тяхната история; (4) получаване на обратна връзка за сценария от другите учители и/или учителя; (5) редактиране на сценария с оглед на направените препоръки; (6) създаване на сториборд/сюжетно табло по сценария – той дава вербална и графична/визуална представа за елементите, които учащите планират да включат в дигиталната история, и е отправна точка при създаването на изображенията, видеоклиповете и аудиоматериалите, които те искат да включат в своята история; (7) събиране и/или създаване на аудио и видео изображения за включване в дигиталната история; (8) събиране на всички елементи на дигиталната история в едно единно цяло; (9) споделяне на извършеното с други (напр. споделянето ѝ в дигитален блог или представянето ѝ пред останалите ученици); (10) рефлексия върху извършеното и почерпения опит, както и предоставяне на градивна обратна връзка на останалите ученици за техните истории (Донаги, Карастати и Пийчи 2023, 18). Подобни дейности по съставяне на мултимодални текстове (мултимедийни презентации, видеоклипове, дигитални истории и др.) подготвят учениците за различните контексти на комуникация в реалния живот и подобряват езиковите им умения, както и повишават увереността им при използването на изучавания език. Наред с това те са стимул за тяхната мотивация и креативност в учебния процес, както и допринасят за развиване на когнитивните им способности и критичното мислене, на емоционалната им интелигентност и на социалните им умения.



Показателен пример за това, че съвременните обучаващи имат готовност за подобен подход към развиването на комуникативната им компетентност и приветстват подобен тип многоизмерни езикови задачи, е призовото представяне на българския национален отбор на международната олимпиада по английски език за средношколци, проведена в Букурещ, Румъния през септември 2023 г. Учениците бяха инструктирани да изчетат едно конкретно неадаптирано художествено произведение на английски език („Крадецът на книги“ на Маркърс Зюсак) и, работейки съвместно, да изготвят мултимедийен проект, с който да представят своето тълкуване на значим за тях пасаж от книгата. Участниците имаха право на избор по отношение на модалностите (в допълнение на лингвистичната), които да включат при представянето на проекта. Тази свобода на избора ги мотивира и повиши тяхната увереност, че така те ще успеят да демонстрират най-ефективно своите комуникативни способности. Мултимедийният им проект представляваше видеоклип с триизмерна анимация (заснет в процес на създаване, напомняйки на процеса на говорене, при който говорещият подбира думите си така, че най-точно да

предаде онава, което иска да каже), базиран на фрагмент от историята, представен от гледната точка на един от героите (Макс Ванденбург – евреинът, когото семейството на Лизел, момичето-крадец на книги, приютява по време на Втората световна война)<sup>273</sup>. Медиацията на текста предполагаше преразказване на текста (съчиняване на ролята на разказвача Макс<sup>274</sup>) и аудиозапис на гумите на Макс, подбор на подходяща фонова музика, както и прекъсване на видеоклипа в момента, когато Макс трябва да разкаже за преживяванията си в нацисткия концлагер (пасаж, допълнен от самите обучавани, който липсва в книгата), което езиково поведение прие формата на емоционално заредена граматизация на живо от един участник от екипа в отсъствието на каквито и да е други звукови ефекти, само Макс бе осветен от прожектора на сцената, което допълнително подсили граматизма на вербалното изпълнение.

В заключение може да кажем, че една от най-важните задачи пред съвременното пост-методическо езиково обучение (вж. Шопов 2017) е обучаваните да бъдат подготвени за предизвикателствата на XXI век – да общуват свободно както със своите сънародници, така и с хората от другите страни по света, говорещи различни езици и представители на различни култури – било то по лични причини (напр. приятелство, образование в чужбина, професионална реализация) или за целите на политическото, социално-икономическото, или културното сътрудничество между народите. Тази подготовка не е свързана единствено с развиване на лингвистични знания и умения по родния и чуждия език/чуждите езици, а предполага

---

<sup>273</sup> Видеоклипът е достъпен на следния линк: <https://drive.google.com/file/d/1Q1vRP7y26-Oht2i5YaF-QwtFUQqHxD1t/view?usp=sharing> [22/07/2024].

<sup>274</sup> В книгата повествованието се води от Смъртта, която е одухотворена (в английския език тя е мъжки персонаж) и проследява действието през очите на Лизел, крадеца на книги.

също и натрупването на определени знания, способности и нагласи за интеркултурно общуване, които да позволят на хората да използват езиците, които владеят, умело, уместно и компетентно, като средство за общуване, и успешно да постигат своите комуникативни цели. От ключово значение е и разбирането, че ефективната межкултурна комуникативна компетентност предполага не само вещина в познанията за културата на носителите на езика, но и съизмерима дълбочина и обхват на знанията за собствената култура и език, за да може човек да се превърне в истински медиатор/посредник в процеса на интеркултурна чуждоезикова комуникация (вж. Общоевропейска референтна езикова рамка 2018, 103-106).

От педагогическа и методическа гледна точка доказаните в практиката ползи от използването на художествени текстове (и свързаните с тях изкуства) в чуждоезиковото обучение произтичат от техните изконни характеристики, и могат да бъдат обобщени по следния начин:

- Те са богат източник на автентичен учебен материал, служещ за подобряване на езиковите знания и мултимодалната комуникативна компетентност на обучаваните;
- Те са мост към опознаване на културата на носителите на езика и осъзнаване на собствената културна идентичност;
- Те са способ за интелектуално обогатяване и личностно израстване;
- Те са и мощно средство за ангажиране и мотивация на обучаваните в учебния процес благодарение на тематичното и жанровото им разнообразие, на отворения им интерпретативен характер, на тясната им връзка с останалите проявления на изкуството /изобразително, музикално, филмово, театрално, танцово и т.н./ и естетическата наслада, която носят;

- 
- Не на последно място те стимулират въображението на обучаваните и са извор на вдъхновение за творческа себеизява при употребата на езика.

В следващия раздел ще бъдат разгледани малко по-подробно практическите аспекти от интегрирането на литературата и изкуството в езиковото обучение, които способстват за постигането на тези резултати.

---

## II. ПРАКТИЧЕСКИ АСПЕКТИ

*„Има някаква магия, която се получава от срещата на поглед и буква. От тази целувка между окото и написаното чудото се случва.“*

*Георги Господинов, 2006*

### **2.1. Принципи, цели и подходи към използването на литература и изкуство в езиковото обучение**

Наред с останалите образци за автентична употреба на езика, художествените текстове отгавна имат своето признато и заслужено място сред учебните материали, използвани за целите на чуждоезиковото обучение. Разбира се, понякога ролята им за усвояването на езика е била оспорвана поради погрешно разбиране за целите на интегрирането им в учебния процес и предизвикателствата, свързани с преподаването на литература на чуждия език (Брумфит и Картър 1986; Макрей 1991; Баснет и Грунди 1993; Гилрой и Паркинсън 1997; Савидоу 2004; Савова 2015; Хол 2016). Но ако съумеем да ангажираме вниманието на обучаваните и да ги потопим в текста така, че да забравят за езиковата бариера, ползите, които можем да пожънем от дъбсега им с оригиналната чуждоезикова реч и задочния диалог с автора на текста, са неизмерими (О'Конел 2009, 13). Откъсите от словесното изкуство на чуждия език са богат източник не само на автентичен материал, служещ за подобряване на езиковата компетентност на обучаваните (Томлисън 1985; Хил 1986; Крашен 1989, 2004; Картър, Уолкър и Брумфит 1989; Картър и Лонг 1991; Нейшън 1997; Нейшън и Минг-Цу 1999;

## II. Практически аспекти

---

Камерън 2001; Хисманоглу 2005; Хол 2016; Годуин-Джоунс 2018; Генова 2022), но са и средство за интелектуално обогатяване на читателите и за опознаване на културата на носителите на езика (Коли и Слейтър 1987; Козулин 1998; Крамш 1998; Пластина 2000; Рийз 2002; Крашен 2004; Браун 2006; Къосев 2023) – процес, който несъмнено допринася за осъзнаването и на собствената културна идентичност (МакКей 1982; Кълън и Сато 2000; Савидоу 2004; Личева 2023), за развиване на межкултурна комуникативна компетентност и на умения за междуетникова медиация (Каплан 1966; Байръм 1997; Байръм, Никълс и Стивънс 2001; Мъррей и Торн 2004; Лазар и екин 2007; Бико и екин 2016; Ибрагимова и Кадирова 2021). Наред с това, благодарение на тематичното и жанровото си разнообразие и отворения си интерпретативен характер (Хисманоглу 2005:56; Малей 1989, 12<sup>275</sup>), както и на тясната връзка с останалите проявления на изкуството (изобразително, музикално, театрално, танцово и т.н. – (Блок 1997; Принс 2008; Годжър 2025) и естетическата наслада, която носят (МакКей 1982; Крашен 1994; Азимов 2002, 18; Господинов 2006), художествените текстове са мощно средство за мотивация на обучаваните в учебния процес, който събужда любопитството им, поражда читателски интерес и ги води към личностно израстване (Родари 1986; Савидоу 2004; Сабо 2016) и всестранно развиване на комуникативната им компетентност на чуждия език, докато „общуват“ с текста (Хол 2005, 48; Ферадас 2009, 27; Илиева 2010; Харизанова 2020). Обучаваните не само изчитат текста, за да направят няколко езикови задачи, свързани с неговото съдържание, но и се опитват да го тълкуват, да достигнат до посланието на неговия автор и критично да осмислят изразените становища,

---

<sup>275</sup> Художественият текст най-пълно илюстрира интерпретативния потенциал на текста и възможностите, които предоставя за взаимодействие с всеки отделен читател (Гудмън 1970; Розенблат 1938; 1982). Или по думите на Ърнест Хемингуей (*Death in the afternoon*, 1963, 182) „добрата книга е като айсберг, седем осми от който са скрити под вода“ (цит. по Пруслин 2021) и от читателя зависи какво ще разбере от същността на творбата и доколко ще се потопи в нея и ще съпреживее заложеното от автора.

да споделят собствено виждане по темата или личен опит от подобно преживяване, а нерядко текстът се превръща и в трамплин към създаване на собствен текст на чуждия език (вж. Райт 1997; Бесино 2006; Камертън и МакКей 2010; Хилиарг и Мола 2011; Хилиарг 2016; Жевтович 2017; Райт 2019). Факт е, че учебните материали, заложен в учебниците по чужд език, се цензурират (т.е. подлежат на „санитарен контрол“ – Грей 2002), за да се избегнат потенциално деликатни и чувствителни теми като съвременна политика и военни конфликти, социално-икономически, религиозни и расово-етнически различия, насилие и престъпност, наркомании и зависимости, секс и полови взаимоотношения, и т.н. (впрочем това важи за учебните материали и учебните програми по всички учебни предмети – вж. също Родари 1986, 82-83; Козулин 1998, 130-153). Но също така е факт, че именно тези общочовешки житейски теми са сред онези, които най-много вълнуват обучаваните, защото те искат да могат да ги обсъждат на чуждия език с лекота и увереност, както правят това на родния си език (Коли и Слейтър 1987, 2). Безличните и скучни теми за разговор от учебниците по чужд език ги оставят безразлични към случващото се по време на часа, а невъзможността да се изразят така добре по въпросите, които представляват интерес за тях, ги кара да се чувстват неуверени в комуникативните ситуации от реалния живот и поражда неудовлетворение и апатия към учебния процес като цяло (Томлисън 2003; Меджиз 2015). Затова, по отношение на съдържанието се тематично разнообразие и прилика с реалността<sup>276</sup>, художествените текстове провокират интереса на обучаваните и ги ангажират по начин, който е непостижим за текстовете в учебниците, дори и те да са автентични по своя характер (Малей 1989, 12; Картър и Лонг 1991, 3; Хисманоглу 2005, 55-56). Или както

<sup>276</sup> Родари (1996, 97) твърди, че приказките са „средство за опознаване и овладяване на действителността“ и те предоставят алтернативен път на децата да стигнат до реалността.

## II. Практически аспекти

---

Шорт и Кандлин (1986, 91) заявяват: „ако изобщо си струва да се преподава литература, [...] то несъмнено това е заради отклика на обучавания, породен от художествения текст, който е много по-важен“<sup>277</sup>.

Както бе уточнено по-горе, в контекста на чуждоезиковото обучение под „литература“ не трябва да се разбират само високохудожествени текстове, които принадлежат на литературния канон. Джон Макрей (1991) прави полезна за целта разлика между литературата с главно „Л“, към която отнася класическите литературни творби, и литературата с малко „л“, в която се включват и приказки, басни и легенди (народно творчество), както и образци от по-новата съвременна литература, плод на популярната култура, която процъфтява след Първата световна война и скоро след това започва да оспорва монопола на старата „висока култура“ като напр. фентъзи романи или такива със сюжети подобни на тези на Холивудските блокбъстъри и сериали, стихотворения и разкази, публикувани в популярните списания и ежедневници, дори и комикси, текстове на песни<sup>278</sup> и гр. (срв. Кьосев 2023; Личева 2025). Литературните текстове, използвани в езиковото преподаване като учебен ресурс (Малеј 1989), могат да варират по своя род и жанр, като в пъстрия им калейдоскоп на нашето съвремие в тях могат да се впнат калиграмите<sup>279</sup> и посланията от художествените графити (като тези на Банкси), скриптовете

<sup>277</sup> Това важи и за преподаването на литература на родния език, като е показателно, че една от задачите в гържавния зрелостен изпит по български език и литература е свързана с коментар на част от литературен текст, който да провокира младежите да прочетат критично текста и да изразят собствено мнение по разглежданата в него тематика (Рагев 2015).

<sup>278</sup> Тук е уместно да вметнем, че през 2016 година Нобеловата награда за литература е присъдена на американския музикант и певец Боб Дилън за обогатяване на поетичното изразяване в контекста на американската песенна традиция.

<sup>279</sup> Калиграмата (думата е използвана за първи път от френския поет Гийом Аполинер през 1918 г.) е поетичен текст, визуално подреден по такъв начин, че да образува изображение, тематично свързано със съдържанието на текста. Мишата опашка в „Алиса в страната на чудесата“ на Луис Карол също е един от първите примери за подобно образно/фигурно стихотворение – авторът сам подрежда така текста в ръкописа от 1864 (вж. <https://apps.lib.umich.edu/online-exhibits/exhibits/show/curiouser-and-curiouser/the-mouse-s-tail-tale>).

на игралните и анимационните филми или сюжетните композиции за компютърните игри и хипертекстовете интерактивни жанрове на електронната литература<sup>280</sup>, блогите и влоговете (срв. Хол 2016; Донаги, Карастати и Пийчи 2023). Това също означава, че и авторите на текстовете, които използваме в езиковата класна стая, не бива да се ограничават само до признатите класици на словесното изкуство на езика-цел. В списъка е добре да се впишат и съвременни автори с различна културна идентичност и национално-етническа принадлежност, които често използват по-разбираем за обучаваните език (Бу 2008) и към чиито теми и идеи те несъмнено ще могат много по-лесно да се почувстват съпричастни (Попълтън 1999; Ферадас 2009; Кьосев 2023; Личева 2025), а обучаваните могат да се приканят да разкажат на езика-цел приказки, анекдоти, легенди и др. от културното наследство на собствения си език – защото всички обичаме да слушаме и да разказваме истории, да се смеем и забавляваме, не само децата (Морган и Ринволукри 1984; Родари 1986; Райт 1995, 2001; Хилиард и Мола 2011; Хийтфилд 2014; Хилиард 2016; Цацова 2022; Меджиз 2024; и др.), а и в една реална комуникативна ситуация на межкултурно общуване ще е много по-вероятно да се наложи да разкажем за нашето собствено културно наследство, отколкото да демонстрираме загълбочени познания за културата на носителите на езика-цел (Димитрова-Гюзелева 2020).

<sup>280</sup> Хипертекстовата литература (проза, поезия, грама) е дигитална, често мултимедийна литература (с добавени звукови ефекти и изображения), характеризира се с използването на хипертекстови връзки, които осигуряват нелинеен контекст към текста и дават възможност на читателя за взаимодействие с текста, т.е. за конструиране и/или промяна на неговото съдържание. Пример за подобно участие на читателите/аудиторията във фабулата и сюжетното развитие на произведението е интерактивната литература (незагължително дигитална) – появилите се през 1963 г. „отворен“, интерактивен „Игра на дама“ на известния аржентински писател Хулио Кортасар (ИК „Агата-А“, С., 2006) отдавна се е превърнал в съвременна класика (Пенчев 2007), а неотдавнашната интерактивна постановка „Ножица-трепач“ (на Брус Джордан и Мерлин Ейбъртс) на сцената на Театър „Българска армия“ в София е ярък образец от този нестандартен драматичен жанр.

## II. Практически аспекти

---

За съжаление, в съвременните учебници по чужд език (подобно на тези по литература на родния език), където е отделено подобаващо внимание и е по-широко застъпено използването на художествени текстове в езиковото обучение и учениците се запознават с културата като цяло и в частност с литературата на носителите на езика<sup>281</sup>, се следва хронологичен принцип в представянето на литературните епохи и художествените жанрове (вж. напр. Хийни и екин 2020; Данова и Костова 2020; Петкова и Спасова 2020; Дули 2024; и др.). Първият досег на учащите е обикновено с образци на словесното майсторство от по-стари епохи (напр. легендата за Крал Артур и песента за Беоулф като типични образци на героичния англосаксонски епос или пък Кентърбърийските разкази на самобитния средновековен английски поет Джефри Чосър, или гениалните произведения на Уилям Шекспир, като основополагащи за Елизабетинската епоха в ренесансовото изкуство на Великобритания), като нерядко откъсите от произведенията са поднесени в оригинал, на по-архаичен английски език, което, наред с особеностите на мерената реч, затруднява пълноценното им възприемане от съвременните юноши<sup>282</sup> и художествените текстове остават до голяма степен неоценени, макар и да се отличават със своята непреходна тематична актуалност и наситена емоционалност, музикална образност и богатство на езика. Така много от изучаващите езика като

<sup>281</sup> В програмата на българските ученици по чужд език за профилирана подготовка във втори гимназиален етап на средната образователна степен (в 11. и 12. клас), която е насочена към разширяване и обогатяване на основни знания, умения и отношения, свързани с изграждането на езикова, социолингвистична, прагматична и межкултурна компетентност като компоненти на комуникативната компетентност на ученика на ниво B2 по Общоевропейската референтна езикова рамка, е отделено специално внимание на усвояването на езика чрез изучаване на литературата и културата на носителите на езика (вж. Приложение 2 към чл. 4, ал. 1, т. 2 от Наредба 7 от 11.08.2016 г. за профилираната подготовка).

<sup>282</sup> Дори естествени носители на английски език от по-новите поколения изпитват затруднения с разбирането при четенето на подобни текстове и за тяхно улеснение се издават различни адаптирани издания на тези литературни произведения (вж. напр. поредицата *No Fear Shakespeare* на издателство *Spark Publishing*, <https://www.sparknotes.com/shakespeare/?scr=1>), вкл. и под формата на графични романи, аудио книги и др.

чужд се оказват доста разочаровани от това обезсърчително литературно преживяване, а потенциалът на художествени текстове за тяхното езиково и културно обогатяване се пропилява. Това донякъде е разбираемо и не бива да виним младите хора за невъзможността им да се справят с това предизвикателство. особено ако отчетем безспорния факт, че литературата не е била създадена за целите на езиковото обучение, а е била основно предназначена да забавлява широката публика и обикновените хора във времето, в което е била сътворена – подобно на популярните днес телевизионни ситкоми или блокбъстъри. Тъй че може би е по-добре преподавателите по чужд език да започнат от настоящето, с нещо релевантно и актуално в тематично отношение за съвременното поколение учащи, написано от по-модерни автори на всекидневен, по-прост и разбираем език (Димитрова-Гюзелева 2015а, 31-32), и след това бавно да се върнат към миналото, като при възможност оставят инициативата на самите учащи при избора на четиво (в тематично и жанрово отношение) и превърнат оползотворяването ѝ в класната стая в активно сътрудничество по откриването, тълкуването и създаването на нови знания, при което всеки ученик допринася за общия фонд от езикови компетентности, развити благодарение на литературните произведения, като черпи вдъхновение и мотивира останалите участници в образователния процес (вж. Димитрова-Гюзелева 2015а).

В допълнение към ангажирането на учениците с учебни дейности, основани на съвременни литературни текстове, учителите по чужд език биха могли да се възползват от потенциала на съвременната литература насочена към младите хора<sup>283</sup> и да предложат на всеки от обучаваните да избере

<sup>283</sup> Събирателният термин „литература за млади хора“ (*young adult literature*) се използва, за да обозначи онези литературни творби от съвременни автори, които са особено популярни сред юношите днес. Художествената литература за юноши предлага нещо повече от увлекателна история и забавление на младите читатели – тя предизвиква тяхното възприятие за света и предлага възмож-

## II. Практически аспекти

---

книга от съвременен автор на тема, която намира за интересна и релевантна, и да я прочете в оригинал. Учениците могат да бъдат насърчени да водят читателски дневник и докато четат книгите си да отбелязват цитати, които са ги развълнували, да си записват лексикалните единици и граматическите структури, които научават, както и да коментират интересни факти от културата на носителите на езика, на които са попаднали в нея, да се фокусират върху развитието на сюжета, изграждането на персонажите и/или стилистичните средства, използвани от автора. Крайната цел на подобен проект е всеки ученик да може да представи своята книга и нейния автор, да направи кратък преглед на съдържанието ѝ, както и да анализира езика на произволно избран откъс от книгата, за да демонстрира своите езикови компетентности. Отново, за да подпомогне представянето на учениците и да улесни преминаването им през избраните от тях произведения, учителят може да организира семинари за тяхното обсъждане, на които учениците да представят различни аспекти на своите книги и да разкажат какво са научили от четенето им (вж. предложените примерни рамки за тези семинари в Приложение №1).

Освен това редица изследвания върху езика на художествената литература показват, че не може да се говори за съществуването на специфичен „литературен език“ – т.е.

---

ност за себепознание, като дава отговор на въпроси като „В какво вярвам?“, „Какъв човек искам да бъда?“. Съвременните романи за юноши често се фокусират върху сложни житейски проблеми и традиционно табуирани теми като загуба на любими хора, безпътница и престъпност, психично здраве, тормоз, употреба на наркотици, секс и бременност и др. Преодоляването на тези житейски препятствия индиректно, чрез литературата, е безопасен начин за погроставащите да придобият знания и прозрения, които могат да изиграят важна роля по-късно в живота им. Младежите обикновено изпитват нужда да принадлежат към някаква обществена група, да се идентифицират с даден ролеви модел и чрез историите на героите в тези книги те могат да се уверят, че да си различен е приемливо и че могат да се приемат такива, каквито са, т.е. да бъдат себе си и да отстояват своите идеали и разбирания. В младежката литература може също така да се разглеждат социално-политически теми, изискващи от читателя да вземе активна гражданска позиция и да определи кое е правилно и кое не. В крайна сметка тя подготвя тийнейджърите за навлизане в света на възрастните и в същото време насърчава ентусиазма и любовта им към четенето.

езикът, на който са написани повечето съвременни литературни произведения, няма „елитарен“ характер и не се различава съществено от езика, който се използва/е бил използван в съответната епоха от обикновените хора в тяхното ежедневие<sup>284</sup>, като единствената отлика е по-честата употреба на литературни фигури и стилистични тропи като художествени сравнения, метафори, олицетворения, алегории, нетипични синтактични конструкции и фонетични модели и др. Тези литературни похвати могат да бъдат открити и са често използвани в текстови жанрове, които обикновено не се свързват с художествената литература, като напр. в пословиците и поговорките, популярните песни или детските приспивни напеви, политическите речи, заглавията на вестникарските статии или посланията на рекламните клипове (Лазар 1993, 7; Савидоу 2004; Хол 2016). За желанието на писателите посланията им да стигнат до обикновените хора (както и за приликата между словесното майсторство с другите изкуства) са и думите на американския писател-хуманист О. Хенри: „Исках един ден да нарисувам картина, пред която хората ще се спират и ще забравят, че е направена с бои. Исках тя да се промъква в тях като музикален такт и да расте там като стойността на облигация. [...] Откривал съм най-хубавите си истории на пейки в парка, край улични лампи или павилиони за вестници.“<sup>285</sup>

Посредническата роля на учителя по чужд език в това отношение би била да активира знанията на обучаваните за

<sup>284</sup> Тази авторова стратегия е разбираема, защото, както бе изтъкнато по-горе, художествената литература – и посланието на автора – трябва да достигне до читателската аудитория. Показателен пример за това е „Божествената комедия“ на Данте Алигиери. Той Данте написва своето велико произведение не на литературния латински език, каквато е традицията до този момент, а на „народния“ език, който нарича „италиански“ и който всъщност е базиран на местния разговорен диалект в Тоскана, примесен с другите местни диалекти и с някои елементи на латинския език. Целта е да достигне до читателската аудитория из цяла Италия, а произведението му – езикът на Данте – става крайъгълен камък в развитието на съвременния италиански език. Подобна е ролята на езика на Шекспир и езика на Омир, които също се радват на пъстра и широка читателска аудитория.

<sup>285</sup> <https://www.book.store.bg/p465330951/naj-hubavite-razkazi-na-o-henri.html>.

## II. Практически аспекти

---

тези литературни похвати (ако те са налични от обучението по майчин език и литература), или да ги съгради на база подходящи примери от ежедневието (от родния и чуждия език),<sup>286</sup> (вж. Поборников 2025) и след това да покани обучаваните да потърсят техните проявления в разглежданите откъси от литературни произведения, като се фокусират върху стилистичните средства и езика като градивен материал на художествения текст и посланието на автора. напр. да потърсят отговор на въпроса откъде идва заглавието на романа „Да убиеш присмехулик“ на американската писателка Харпър Ли, какви са символичните асоциации на птицата в книгата или да проследят произхода на заглавието на романа „Спасителят в ръжта“ на Джеръм Дейвид Селинджър и да разтълкуват смисъла на метафората при изграждането на образа на главния герой на книгата Холгън Колфийлд (Димитрова-Гюзелева 2015а).

Тук е мястото да отбележим също, че за целите на чуждоезиковото обучение, художествените произведения могат да бъдат адаптирани в зависимост от нивото на владеене на езика от обучаваните (много издателства на учебна литература предлагат подобни адаптирани издания на класическите творби на съответния език<sup>287</sup>, както и произведения на по-съвременни и не толкова известни автори<sup>288</sup>, наред

<sup>286</sup> Тези занимания не само обогатяват езиковите знания и речевата култура на обучаваните, но им помагат да мислят критично и да рефлектират върху същността на езика като средство за комуникация и отразяване на реалността, да навигират по-лесно през художествените текстове и да осмислят по-пълно посланията на техните автори, стимулират въображението им и насърчават творчество (Поборников 2025).

<sup>287</sup> За усъвършенстването на комуникативната компетентност на обучаваните, когато четат подобни адаптирани издания и за ползите от екстензивното четене като цяло вж. Бел 1998, Ледър и Уден 2021.

<sup>288</sup> Вж. напр. Доменик Бътлър 2019 и Доменик Бътлър и Дорит Херфелд 2020, които предлагат самоучители по английски език, чиито учебни текстове са художествени разкази, посветени на общочовешки теми (напр. любов, приятелство), като историите са разказани на достъпен език и са богато илюстрирани, поднасят елементи от културата на носителите на езика и особеностите на езиковото им поведение в ежедневните ситуации, вплетени в увлекателни сюжети с неочаквани обрати и са поднесени с топло чувство за хумор. Езиковите елементи са поднесени в контекст на употреба (допълнително в текста са открити някои лексикални единици и е добавен превод), историческите и културните

с методически указания за това как да бъдат интегрирани в учебния процес<sup>289</sup>). От учителите по чужд език не се очаква да подлагат художествените произведения на задълбочен теоретичен литературен анализ, подобен на този, който те и обучаваните познават от часовете по литература/теория на литературата, за да пожънат ползите от използването на литературните текстове в изучаването на езика – достъпно автентичен език като база за усъвършенстване на комуникативните умения, интелектуално обогатяване и развиване на уменията за критично мислене и когнитивни стратегии за учене (Родари 1986; Козулин 1998; Джоунс 2004а, 2004б; Дъорнией 2001, 2009; Сабо 2016), по-добро разбиране на чуждата култура, повишаване на общата мотивация за изучаването на езика и др. (Даф и Малей 1990, 6; Клангфийлд 2011; О'Конел 2014; Димитрова-Гюзелева 2015а; Сабо 2016; Бътлър 2019; Бътлър и Херфелд 2020; Ибрагимова и Кадирова 2021; и др.). За съжаление, в повечето съвременни учебници, особено онези предназначени за юноши и възрастни обучавани, изучаващи чуждия език за общи цели, литературните текстове не са широко застъпени. Това донякъде е оправдано от стремежа на авторите на учебната литература да изведат на преден план усвояването на функционалната езикова комуникативна компетентност като ключово умение на XXI век, подпомагащо мобилността и професионалната реализация на младите хора<sup>290</sup>, както и да се справят с това нелеко предизвикателство за максимално

---

артефакти, споменати в текста, са визуализирани и допълнително обяснени с кратки бележки, а вторият сборник предлага и набор от езикови (лексикално-граматични) упражнения за самостоятелна работа по усъвършенстването на езиковата компетентност. Предоставен е и аудиозапис на разказите, за да могат обучаваните да развият и уменията си за слушане, както и да усъвършенстват произношението и правописа си.

<sup>289</sup> Вж. напр. "Using Graded Readers in the Classroom", достъпно на [www.macmillanenglish.com/readers](http://www.macmillanenglish.com/readers).

<sup>290</sup> Подобни съображения вероятно също тласкат експертите по образователна политика в някои европейски страни (напр. в Норвегия) да изключат от целите в националните си образователни програми по чужд език развиването на межкултурна комуникативна компетентност, в това число и обогатяването на знанията за литературата и културата на носителите на езика (вж. Ховик 2019).

## II. Практически аспекти

---

кратко време. Пълноценното интегриране на литературни текстове (и други образци на изкуството) в езиковото обучение наистина предполага наличието на повече учебно време, както и свобода на действие от страна на учителите при постигането на целите на обучението. От друга страна, много преподаватели по чужд език избягват използването на оригинални художествени текстове (извън съдържанието на учебника, по който работят), вярвайки, че са им необходими дълбоко познания в областта на езика и литературата, литературната теория и методиката на езиковото преподаване, за да подготвят урок, базиран на художествен текст, както и че ще е непосилна задача да мотивират самите обучаващи да прочетат подобен текст и/или да заделят време за екстензивно четене извън класната стая (Савидоу 2004; Хол 2016; Ледър и Уден 2021), и/или да убедят образователната институция да инвестира средства в набавянето на необходимите учебни издания и материали (Неймън 2002). Това означава, че е необходимо по време на професионалното обучение на преподавателите да се задели специално внимание на подготовката им за работа с автентични текстове и включването на образци на художествената литература и изкуството в чуждоезиковото обучение (Пластина 2000; Орлова 2003; Савова 2015; 2020). По-неуверените учители, които имат желание да включат езикови дейности, базирани на художествени текстове (вкл. песни, филми или пиеси), в часовете си по чужд език, биха могли да се възползват и от богатството от разнообразни учебни материали в уеб пространството (без да се налага да харчат средства да принтират и размножават текстовете и учебните материали) – от конкретни разработки върху отделни произведения или автори<sup>291</sup> до общи препоръки, илюстрирани с примери, – които да адаптират спрямо нуждите и интересите на своите ученици (вж. напр. Брумфит 1983; Правийн 2007; Микулеки 2007; Клангфийлд 2011; Димитрова-Гюзелева

<sup>291</sup> Вж. напр. Попълмън 1999, Дойрън 2009 или Кондрат 2010.

2015а; Генова 2022). както и да заимстват идеи или готови материали от съвременните специализирани учебни издания, предлагащи по-систематизиран и широкообхватен подход към интегрирането на литературата в чуждоезиковото обучение и необходимото когнитивно скеле (Брунер 1977б; 1989), като я обвързват и с другите изкуства (изобразително, музикално, дори архитектурно), правят интересни препратки към съвременната популярна култура (поп и рок музика, кино, комикси и др.), представят откъси от екранизираните литературни текстове, потапят обучаваните в социално-историческия и културния контекст на времето (представят богато илюстрирана времева линия с ключови събития от епохата, в която е творил съответния автор – вж. примера в Приложение 2), отразено в произведението и/или ги запознават с творческата личност на твореца и литературната школа, на която е представител. като същевременно развиват комуникативната компетентност на обучаваните във всичките ѝ аспекти и дори ги приучват „да изразяват убедително на английски език своята естетическа и гражданска позиция по въпроси, свързани с културната история и с проблемите на съвременното общество“ (Данова и Костова, 2020) и ги въвличат в интригуващи творчески дейности, като постановка на пиеси, организиране на сватбени церемонии, детективски разследвания, поддръжане на виртуален музей и др. (Еванс и Дули 2014; Данова и Костова 2020; Хийни и екин 2020; Дули 2024).

В програмата на МОН за профилирана подготовка по чужд език в 11. и 12. клас, където е отделено специално внимание на усвояването на езика чрез изучаване на литературата и културата на носителите на езика (вж. Приложение 2 към чл. 4, ал. 1, т. 2 от Наредба 7 от 11.08.2016 г. за профилираната подготовка), също са дадени някои конкретни препоръки и разяснения в помощ на учителите по чужд език за работата с художествените текстове (вж. Учебна програма за профилирана подготовка по английски език за постигане на ниво B2,

## II. Практически аспекти

---

Модул „Езикът чрез литературата“, с. 6-7). В нея се уточнява, че предложените за разглеждане автентични художествени произведения (или откъси от тях) „задават рамка за тълкуване на обсъжданите проблеми и осигуряват основата за информирани дискусии по предложените теми“ (пак там, с. 6) в учебното съдържание (напр. семейството, детството, приятелството, любовта, половата, расовата и етническата принадлежност, мястото на човека в природата, мястото на човека в обществото, вкл. и въпроси като отчуждение, протест, война, разликата между въображаемото и реалното / утопия и дистопия, въображение и наука, виртуални светове). Понякога се използват откъси от различни произведения по една и съща тема „с цел да се направи съпоставка и да се открият смисловите, идейните и стилистичните различия между тях в контекста на тяхното създаване и с оглед на съвременното им възприемане“ (пак там, с. 6). По този начин не само се обогатява езиковата компетентност на обучаваните, но се усъвършенстват и интерпретативните им умения и уменията за културна и междукултурна медиация. Преди четенето на текстовете обучаваните се насърчават да събират самостоятелно информация за историческия и културния контекст, както и за автора на творбата (като отделните автори могат да бъдат разпределени между учениците и всеки сам да подготви необходимата презентация и да я представи на съучениците си), за да могат по-късно да открият в изучавания текст особеностите на съответната епоха и на породила я социокултурна среда (срв. Димитрова-Пюзелева 2015а, 29-30). По време на четенето обучаваните следва не само да изпълняват езикови задачи, свързани с разбирането на художествения текст в дълбочина, но и да „дискутират смисъла и възприемането на произведенията на литературната класика през очите на съвременния млад читател“, както и да „правят паралели между текстове от различни автори, школи, направления и епохи на базата на тяхното третиране на

тематичната област, към която тези текстове принадлежат“ (пак там, с. 7). След четенето обучаваните се приканват не само да резюмират съдържанието на литературното произведение, като покажат разбиране за структурирането на текста и разгъването на сюжета, и да дават писмен отговор на литературен въпрос или да пишат коментар/интерпретативно съчинение върху цитат от разглежданата творба, но и да дебатираат върху темите, засегнати в художествените текстове, да изразяват и аргументират лично мнение върху тях в писмен или устен вид, да изготвят мултимедийни презентации, за да покажат собствено разбиране за значим за тях момент от произведението, да предложат съвременна интерпретация на проблема чрез участие в симулационни игри и театрални постановки, да преведат самостоятелно откъс от художествения текст (пак там, с. 7).

Факт е обаче, че дори онези ученици, които иначе четат литературни текстове с ентузиазъм и приветстват включването на литературата в часовете по чужд език, могат да се почувстват притеснени от задачата да представят гаден автор и литературна епоха устно в клас или да напишат самостоятелно рецензия за неговото произведение (предполагаща известна доза критичен литературен анализ). Те може да смятат, че не притежават необходимите литературно-интерпретативни умения за това и/или че тези задачи изискват много по-високо ниво на владеене на езика-цел от това, което те имат към момента. За да не обезкуражава обучаваните и/или да не ги тласка към използването на изкуствен интелект (и плагиатство) при създаването на езиковия продукт, базиран на литературното произведение, преподавателят по чужд език трябва да предостави на учениците необходимите насоки и рамки за изготвяне на тези творчески задачи по създаването на собствен текст (вж. примерните насоки в Приложения 3 и 4). С подкрепата на подобно когнитивно скеле обучаваните придобиват увереност в собствените сили да се

## II. Практически аспекти

---

справят със задачата и показват по-високи резултати при изпълнението на задачите (срв. Димитрова-Гюзелева 2015а).

В духа на казаното по-горе можем да заключим, че за да е ефективно и пълноценно преподаването на чужд език чрез литература и изкуство<sup>292</sup>, преподавателите следва да приложат по-активен, дейностно-ориентиран подход към използването на художествените текстове, който да предполага не просто изучаване/прослушване<sup>293</sup>, преразказ и/или превод на произведението (МакКарти 1999), а също и дейности, стимулиращи по-творчески и интерактивен подход (Родари 1986; Карел, Девайн и Ески 1988; Родригес, Ортега и Макартур 1992; Камерън 2001; Генова 2022; и др.) към многопластовото съдържание на текста и употребата на езика (Лазар 1993, 17; Закер 2016<sup>294</sup>), като напр. собствена интерпретация и критично осмисляне на посланието на автора, изразяване на лично мнение по темата или споделяне на подобно преживяване, паралел и съпоставка с аналогични творби на родния език или сродни културни практики, преразказ на текста от името на друг герой, превъплъщаване в героите и граматизация, или по-свободна ролева игра (с елементи на импровизация) по съдържанието на текста, създаване на изображение или серия от рисунки по сюжета на произведението, творческо писане по темата

<sup>292</sup> За важната роля на изкуството (словесно, музикално, изобразително, театрално, кино изкуство) в чуждоезиковото обучение – било то като част от учебната среда или като учебен материал, ангажиращ „сърцето и ума, ръцете и краката“ на обучаваните в процеса на езикоусвояването (Щювер-Блахак, Йогшис и Шева 2018) – вж. напр. Блок 1997; Уот 2004; Лозанов 2005; Белчева 2014; Ламбова и екин 2018; Ченг 2021; Гуджър 2025; и др., а за ползата му в образованието на младите хора като цяло (вкл. и чрез предоставяне на равен шанс на всички обучавани за включване в образователния процес) вж. Родари 1986; *UNESCO Roadmap for Arts Education* 2006; Рабкин и Регмънд 2012; Генова 2022; и др.

<sup>293</sup> За естетическата наслада, успокояващото въздействие и подсъзнателното усвояване на езика при прослушването/прочитането на литературния текст вж. Родари 1986, 95-96.

<sup>294</sup> Интересен пример за подобен мултисензорен, дейностно-ориентиран подход към книгите на Дж. Роулинг за Хари Потър, при който четенето (и усъвършенстването на уменията за четене) се превръща в занимателна игра, която провокира критичното мислене и въображението, може да бъде открит на следния линк: [https://www.startingharrypotter.com/?utm\\_source=wwd\\_web&utm\\_medium=collection\\_page&utm\\_campaign=shp-2022](https://www.startingharrypotter.com/?utm_source=wwd_web&utm_medium=collection_page&utm_campaign=shp-2022).

на произведението (напр. продължение или пренаписване на края на история, създаване на стихотворение, или скрипт за скеч, съчинение с личен отговор на въпросите в текста, или писмо до някой от героите). Художественият текст в езиковата класна стая следва да бъде съпроводен от визуални опори и изображения (особено при децата, като опорите може да са най-разнообразни – от рисунки, картинки и флашкарти до истински предмети, плюшени играчки, маски, мимики и жестове; възрастните обучавани също се чувстват по-уверени в разбирането на текста благодарение на подкрепата на изображенията към него), както и от звукови ефекти (ако учителят чете текста на глас) или от аудиозапис и/или видеоклип с откъс от екранизацията на произведението (Брумфит 1983; Уилис 1983а; Уилис 1983б; Райън 1998; Софрониева 2016; Секшинска и Олшанска 2018; Генова 2022). Подобен мултисензорен, невродигактичен подход към линейния художествен текст (О'Конър и Сиймор 1993; Магуайър 1996; Бейкър и Ринволукри 2005; Ринволукри 2005; Дарн 2005; Лозанов 2005; Мошлин 2014, 2018; Бърш и Карекър 2018; Коева 2018; Пейлинг 2017; Донаги, Карастати и Пийчи 2023) гарантира по-пълното оползотворяване на неговия когнитивен потенциал (дори и когато текстът е на езиково ниво, надвишаващо познанията на обучаваните по чуждия език към момента), като същевременно с това се отговаря и на потребностите на обучаваните с различни типове интелигентност и стилове на учене<sup>295</sup> (вкл. и на хората със специални образователни потребности), и се капитализира терапевтичният, успокояващ ефект на изкуството (Болдизар 2010; Ефтимова и Тодорова 2021; Генова 2022). В дейностно-ориентираната езикова класна стая прочитът на художественото произведение никога не е индивидуално и самотно занимание, дори и самото първоначално изучаване на текста да е било самостоятелно направено (в домашна или в училищна среда). Колективната работа по съдържанието и по езика на текста

<sup>295</sup> Вж. също <http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction>.

## II. Практически аспекти

---

подпомага осмислянето на учебното съдържание и развиването на комуникативните умения на всички обучаващи, защото всеки може да се включи в дейностите според собствените си възможности и да се поучи от останалите участници в прочитта на текста, като едновременно с това почерпи мотивация и вдъхновение от своите съученици (Камерън 2001; Дъорнией и Мърфи 2003; Легър и Уден 2021). Това разбиране за ползата от подобен интерактивен подход към литературния текст като учебен материал се основава на социокултурната теория на Лев Виготски за познавателното развитие на индивида (Виготски 1978). Добре е също на обучаваните да се даде възможност понякога сами да изберат произведенията, които биха искали да прочетат и да представят/обсъдят в час (Крашен 2004; Димитрова-Гюзелева 2015а) – това може да са по-съвременни и/или адаптирани текстове, на теми, които те намират за релевантни и интересни (песните на езика-цел са добра изходна точка за подобно начинание – Мърфи 1992; Шоеп 2001; Караянева-Аврамова 2021; Гуджър 2025). Безспорен е и възпитателният ефект на художествените текстове при подобен проактивен прочит – те успешно подпомагат процеса на личностно формиране и изграждане на морални ценности у обучаваните (особено при пограстващите<sup>296</sup>), като често им предоставят вълнуващи примери за подражание и морални дилеми за решаване, провокират чувствителност към огромния спектър от човешки проблеми и разширяват кръгозора (Бандура 1971; Уелс 1985; Родари 1986; Коли и Слейтър 1987; Куо 2005; Илиева 2010; Сабо 2016; Харизанова 2020; Личева 2023; и др.). Същевременно с това дейностите, базирани на литературните творби, развиват социалната (Албрехт 2006) и емоционалната интелигентност

---

<sup>296</sup> При по-възрастните пример за подобна морална дилема може да бъде диспут (а защо не и импровизиран съдебен процес с обвинители и защитници) върху поведението – моралните подбуди и действията на героя за постигане на мечтите – на Великия Гетсби от едноименния роман на Франсис Скот Фицджералд (Доърън 2009), или пък обсъждане на образа и мястото на жената в обществото през вековете и полово обусловените предубеждения, намерили отражение в художествените творби (Фокс 1993; Гарнър 1994; Лер 1995, 2001).

на обучаваните (Голман 1995), като насърчават себеопознаване и емпатия, съпричастност и толерантност, желание за споделяне и сътрудничество, а също повишават самочувствието, позитивните нагласи и увереността в собствените сили (Дарн 2008; Дьорниеу 2009; Болдизар 2010; Илиева 2010; Сабо 2016; Софрониева 2016, 2020; Харизанова 2020; Кьосев 2023; и др.). По думите на Джеръми Хармър и Хъбърт Пухта (2018), „историите разкриват многообразието на живота и ни показват какви сме, но и най-вече какви можем да бъдем. Обучаваните се развиват (езиково, емоционално) само когато „овладеят“ езика, на който са написани историите, не просто като ги повтарят, но като взаимодействат със съдържанието на текста, и особено като погледнат всичко посято в оригиналното слово на автора“. Коли и Слейтър (1987, 5) също обръщат внимание на силата на художествения текст така да вълече и потопи всеки един обучаван в своя паралелен свят, така че той да започне да го „обитава“ и подсъзнателно да усвоява както езика на творбата (вж. също Камерън 2001, 159-179), така и да се учи от поведението на героите и да обогатява своите знания за живота (вж. също Ташнер 2005 и Софрониева 2020 за ползите от метода на наративния формат – базиран на сценарии на разкази и мюзикъли за героите Хокус и Лотус – в ранното чуждоезиково обучение, както и Господинов 2006 за чудото на четенето на художествени произведения и то не само за децата, както той самият уточнява).

Не на последно място, стимулирайки и поддържайки мотивацията на обучаваните да четат литературни текстове, преподавателите по чужд език ги насърчават и подготвят за по-автономното усъвършенстване на езиковите им умения извън пределите на класната стая и по-късно, когато формалният образователен процес приключи, защото това е умение, което се възпитава (Коли и Слейтър 1987, 6-7; Лазар 1993, 15-19; Дей и Бамфорд 1998; Хисманоглу 2005, 64; Ноулън 2008; Грейб 2009, 337; Харизанова 2020), те ще имат свободата да следват

## II. Практически аспекти

---

своите интереси при подбора на автори и литературни произведения, да ги прочитат, сами определяйки темното и начина на „преминаване“ през текста (със или без помощта на речник, след или преди запознаване с екранизацията на творбата и т.н.), съобразявайки се максимално със своите възможности и отговаряйки най-пълно на своите потребности.

Накрая няколко думи за педагогическия дизайн на урочните единици, в които се интегрират художествени текстове (и свързаните с тях проявления на музикалното, изобразителното, филмовото и другите сродни изкуства). Подобно на останалите дейности по развиване на рецептивните умения, „четенето“ на един художествен текст започва далеч преди самото изчитане на текста. В етапа преди четенето, учителите следва да предложат дейности, които да стимулират интереса на обучаваните към художествения текст, който им предстои да прочетат, да въведат и/или припомнят ключова лексика, свързана с темата на текста, както и да гарантират културната осведоменост на обучаваните относно културните реалии и културно-обусловените артефакти, обществено-политически събития, явления, морални ценности и/или модели на поведение (ако има такива в текста), за да могат обучаваните да се ориентират в културното разнообразие и да осмислят текста по-лесно (вж. Лазар 1993, 83). За целта те могат да направят [някако от] следните неща:

- Да навлязат плавно в темата с помощта на дискусия и споделяне на собствени идеи, виждания и/или личен опит/релевантно преживяване, чрез популярна песен или видеоклип на същата тема, или чрез откъс от филм от екранизираната версия на художественото произведение (ако се използват подобни мултимедийни учебни материали, преди тяхното прослушване/гледане учителят трябва да постави подходящи задачи/въпроси, които да насочат вниманието на обучаваните в желаната посока, подготвяйки ги за четенето на художествения

текст). Ннапр. преди да започнат с четенето на откъс от романа „Гордост и предразсъдъци“ на Джейн Остин, учителят може да потопи учениците в света на Елизабет Бенет и Фицуилям Дарси чрез кратък откъс от филмовата адаптация по романа и дискусия за отношенията между хората във Викторианското общество, за брака и за свободата на жената да отстоява себе си;

- Да потопят обучаваните в социално-политическия и културен контекст на времето, в което е била написана творбата (отново чрез поредица от езикови задачи, които да ангажират вниманието на учениците), като във фокуса на внимание може да попаднат ключови исторически събития или социално-политически факти и културни явления, които се отразяват както върху сюжета на случващото се, така и допринасят за интерпретацията на героите. Ннапр. за да разберем защо Франсис Скот Фицджералд определя своя грешен герой като „Великият Гетсби“, трябва да уловим духа на изгубеното поколение млади хора, които, преследвайки своята „американска мечта“ по време на Голямата депресия от началото на XX век в Америка и „ерата на джаза“ (определението е на самия Фицджералд), не успяват да се впишат в мимолетните порочни рамки на своето време;
- Да представят (под формата на езикови задачи) или да възложат на обучаваните да съберат необходимата информация и да представят пред съучениците си биографията и цялостното творчество на автора на разглежданото художествено произведение (вкл. и информация за литературните школи/течения, на които той е представител, в контекста на господстващите културно-естетически концепции и възгледи – вж. Приложение 3). Напр. морално-естетическите теми за последиците от отгаването на хедонизма и греха, които Оскар Уайлд разглежда в своя готически роман „Портретът на

## II. Практически аспекти

---

Дориан Грей“, ще бъдат много по-добре осмислени и разбрани от обучаваните, ако се запознаят с живота и възгледите на великия ирландски естет и бунтар, който разбунва естетическите концепции и разчупва моралните норми във Викторианска Англия<sup>297</sup>;

- Да анализират заглавието на художественото произведение с цел да декодират авторовото послание и да го използват като стимул за генерирането на асоциации и хипотези относно съдържанието на литературната творба. Н напр. четенето на разказа „За какво служи хлябът“ (*Witches' Loaves*)<sup>298</sup> на американския писател О. Хенри може да се предшества от мозъчна атака (брейнсторминг), при която обучаваните да направят предположения относно съдържанието на разказа на база асоциациите, породени от заглавието (в буквален превод *Хлябовете/Самуните на магьосницата*), което много бързо ще ги потопи в „магическия свят на О. Хенри с неговите обикновени герои, преследващи своите блянове и мечти, които ги карат да правят необикновени неща“<sup>299</sup> – магьосниците могат да забъркват любовни еликсири и да правят „бели“ магии (както прави това госпожица Марта), а на английски език думата „самуни“ е омоним с думата „любови“ (любовни чувства). Така първото четене на разказа може да се свърже с проверка на хипотезите на обучаваните относно съдържанието му и изясняване на неочаквания край на историята.

По време на самото четене (или слушане, особено при по-малките ученици) на художествения текст фокусът на езиковите задачи е върху разбирането на текста (Лазар 1993, 83). Тръгвайки от референциалното значение на езиковите елементи (*referential meaning*), което да позволи еднозначно тълкуване

<sup>297</sup> Вж. <https://www.svobodnaevropa.bg/a/oskar-uajld-veliki-evropeijtsi/32809027.html>.

<sup>298</sup> Преводът на английското заглавие *Witches' Loaves* (<https://chitanka.info/text/13845-za-kakvo-sluzhi-hljabyt>) не позволява подобна интерпретация на посланието на автора и неочакваният край на разказа е до голяма степен „предизвестен“.

<sup>299</sup> Вж. <https://www.book.store.bg/p/465330951/naj-hubavite-razkazi-na-o-henri.html>.

на буквалния смисъл на текста (което на по-ниските нива на владеене на езика може да се окаже препятствие за пълноценното разбиране на текста), преминавайки през репрезентативния смисъл на текста (*representational meaning*), за чието пълно декодиране читателят/слушателят впряга както паметта, така и въображението си, за да конструира неговия смисъл в тясна връзка с личния си опит и наличните знания по темата<sup>300</sup> (Макрей 1991, 3), накрая достигайки до инференциалното ниво на осмисляне на текста (*inferential meaning*), на което читателят/слушателят прави необходимите интерпретации относно героите, сюжета, обстановката и темата, както и оценява гледната точка и посланието на автора. Концепцията за това последно ниво на интерпретация на текста се рогее с идеята на Виктор Лим и Линда Тан-Чиа (2022, 38) за изследователски етап при интерпретацията на мултимодалния текст, свързан с „критичните перспективи“, по време на който обучаваните не просто разбират значението на думите и изразите и съдържанието на текста като цяло, а подлагат на критичен анализ и оценка неговия смисъл, като учителите могат да насърчат обучаваните дори да поставят под въпрос посланията на автора на текста и да защитят своята лична позиция. Дейностите на този етап могат да са както индивидуални, така и групови, като при вторите обучаваните си сътрудничат и помагат при медуацията на текста.

Задачите за четене (слушане и гледане) може да са по-традиционни и свързани с развиване на рецептивните умения и

<sup>300</sup> Художественият текст най-пълно илюстрира този интерпретативен потенциал на текста и възможностите, които предоставя, за взаимодействие с всеки отделен читател при неговото декодиране. Според Луиз Розенблат (1982), четенето е своего рода трансакция между (автора на) текста и четящия, в която смисълът на текста се конструира в процеса на четене и се отъждествява с интерпретацията му от четящия, обусловена от неговия опит в дадения момент от времето и при определени условия – напр. един и същи човек може да интерпретира по различен начин една и съща книга, ако я прочете като дете и по-късно, като възрастен с много по-широк мироглед. Или както казва Джон Макрей, „докато референциалното значение на езиковите елементи ни информира за смисъла им, то репрезентативното ни прави съучастни“ (Макрей 1991, 3).

## II. Практически аспекти

---

стратегии като цяло – уменията за селективно, бегло четене (т.е. уменията за извличане на специфична информация, като при четенето съсредоточаваме изборно вниманието си и търсим само нужната информация в текста); уменията за курсорно, глобално четене (т.е. уменията за извличане на обща информация, като при четенето се опитваме да разберем и осмислим текста като цяло, отчитайки основните идеи и главните моменти в съдържанието); и уменията за подробно, тотално четене (т.е. уменията за извличане на подробна информация при внимателно изчитане на текста за пълното му разбиране в детайли). Задачите може да представляват затворени или отворени въпроси към съдържанието на текста; твърдения с опции за отговор вярно/невярно/няма информация в текста; въпроси с множествен избор на отговора с посочени три или четири варианта, от които трябва да се избере верният; въпроси или твърдения, които следва да се обвържат с определена част от текста, в която се коментира съответната тема; задачи за съотнасяне на текста към обобщаващо съдържанието му твърдение или към предложено заглавие; задачи за връщане на извадени от текста изречения или параграфи на мястото им (като между предложенията може има едно или две излишни); задачи за подреждане/сглобяване на пасажите от текста в свързан текст или за подреждане на илюстрации към текста в тяхната последователност. Ако текстът е по-кратък и стилът на автора го позволява, задачата може да е с подчертан езиков фокус – напр. отворен клоуз (в текста са пропуснати езикови единици, които следва да бъдат попълнени, като се разчита на контекста за опора), банкиран клоуз (в текста са пропуснати думи или фрази, за които се предлагат по три или четири варианта, от които само един е верен), задачи за словообразуване (в текста са пропуснати думи, които следва да се попълнят със словоформи, които са производни на зададени ключови думи). На ниво текст задачите за четене може да са свързани с резюмиране или преразказване на историята от текста (следвайки

оригинала или с променена гледна точка/различен разказвач); с литературен анализ на структурата на текста (сюжета/фабулата), описание на героите (по опорни точки – вж. Приложение 1) и художествения стил на автора, като за целта е добре учениците да бъдат подпомогнати с когнитивно скеле за този анализ (вж. Приложение 4). При по-малките ученици цялостното разбиране на текста може да се демонстрира чрез нарисуване на картина или скица, за да се илюстрира основната идея или ключов момент от художественото произведение, или чрез създаването на колаж от снимки или илюстрации (по формата на комикс/графичен разказ или сюжетно табло/сториборд), чрез драматизация/театрална постановка по сюжета на литературното произведение или визуализация на важен момент от развитието на действието (или неговата кулминация) по формата на жива картина (*tableau vivant / living picture*<sup>301</sup>).

След изчитането на художествения текст идва време за интегрирана работа върху останалите комуникативни умения на обучаваните (продуктивните умения за говорене и писане, както и уменията за интеракция), като съгържанието на текста се използва като отправна точка за по-креативни занимания и групови или индивидуални проектни задачи (Лазар 1993, 83; Хисманоглу 2005, 57-60). Виктор Лим и Линда Тан-Чиа (2022, 23–26) наричат този етап на творческо съзидание „изразяване“ (*expressing*) – обучаваните създават свои мултимедийни текстове като реакция на прочетеното (чутото/видяното) в изходния материал, за да демонстрират своето разбиране и оценка за текста. Творческите задачи изискват от обучаваните не само да приложат на практика усвоените езикови знания и комуникативни умения, но и предполагат интегриране

<sup>301</sup> *Tableau vivant* (от френски „жива картина“) е театрално представление, при което костюмирани актьори позират в статична, безмълвна сцена, често имитираща картина, историческо събитие или сцена от художествено произведение. Те ползват внимателно подбран реквизит и декори, за да предават максимално автентично онова, което илюстрират и да постигнат подобен ефект върху зрителя.

## II. Практически аспекти

---

на мисли, чувства и действия за постигането на желания резултат. Примери за подобни дейностно-ориентирани задачи след четенето на художествените произведения са писане на литературна рецензия за творбата или съчинение за анализ и интерпретация на значим откъс или цитат от текста, провеждане на дебат/дискусия по тълкуването на посланието на автора и интерпретация му от съвременна гледна точка, или организиране на интервю с автора или герой от произведението; съставяне на творческо резюме на съдържанието и/или представяне на основната идея на прочетения текст по формата на кратък преразказ от гледна точка на друг разказвач или кратко стихче (напр. японско хайку<sup>302</sup>, стих тип лира, лимерик<sup>303</sup> или „великолепната единайсеторка“<sup>304</sup>, акростих<sup>305</sup> и др.), изразяващо основната идея на текста или описващо даден герой (тогава първите букви от строфите образуват името на героя); написване на алтернативен завършек на историята или създаване на скрипт по сюжета на художественото произведение и поставянето му на сцена или заснемане на кратък филм или видеоклип по него; изготвяне на сториборд и създаване на мултимедийна презентация, комикс или анимирана версия на историята; пренаписване на историята така, че да ѝ се предаде съвременно звучене или написване на изцяло ново произведение по същата тема и др. И тук задачите могат да бъдат изпълнени както индивидуално, така и в малки групи, при което обучаваните развиват своите комуникативни умения за

<sup>302</sup> „Хайку“ е японски поетичен жанр, като стихът е от три реда с общо седемнадесет срички: първият ред има пет срички, вторият – седем, а третият – пет срички (<https://www.storyboardthat.com/bg/genres/хайку>).

<sup>303</sup> Вж. определенията за тези поетични жанрове на следния сайт: Примери за стихове, строфи и поеми ([nairaquest.com](http://nairaquest.com)) (<https://nairaquest.com/bg/topics/18467-examples-of-verses-stanzas-and-poems>).

<sup>304</sup> Това е кратък стих, състоящ се от единадесет гуми, разположени на общо пет реда, като на първия ред има една дума, а всеки следващ ред (до четвъртия ред включително) е с една дума повече от предходния; последният ред се състои от една заключителна, обобщаваща дума (по Савова 2015).

<sup>305</sup> Думата „акростих“ произлиза от гръцката дума *ἀκροστιχίς* (*краестишия*) и се свързва със скрития текст, съставен от първите букви на строфите в дадено стихотворение (<http://scripta-bulgarica.eu/bg/terms/akrostih>).

взаимодействие и медиация като договарят интерпретацията на текста помежду си и заедно създават нови смислово-завършени мултимодални текстове. Възможността да изразят собствено мнение и да споделят личен опит, както и да дадат простор на въображението и творческите си способности, ги ангажира в учебния процес и ги мотивира в усъвършенстването на езиковите им знания и речево поведение.

## **2.2. Усвояването на чужд език чрез литература и изкуство през погледа на обучаваните – емпирично изследване**

Последният раздел на книгата обръща поглед към съвременните млади хора и техните виждания за ползата от интегрирането на литературата и сродните ѝ изкуства (музика, театър, кино) в езиковото обучение. Дългогодишните ми наблюдения показват, че художествените текстове (литературата с малко „л“ в огромното ѝ разнообразие от жанрове, мултимодални формати и теми) са в състояние да запалят любопитството и интереса на младите хора, да ангажират вниманието им със злободневността, универсалността и непреходността на разглежданите теми, да стимулират въображението и творческите им нагласи, предлагайки един нов поглед към нещо познато и в същото време недоизследвано и непокорено. Поради своята многопластовост, сугестивна сила и отворен за интерпретация характер, те помагат на младежите по-лесно да създадат връзки между фантазното и реалното, както и да пречупят възприятието през собствената си призма и да се идентифицират с персонажите, за да преоткрият себе си, да намерят ролеви модел за подражание и да се развият като личности. Подобрената мотивация и повишената концентрация на своя ред допринасят за по-лесното възприемане и по-трайното запаметяване на езиковите единици. Те са представени в нов контекст на автентична употреба, усвояването им не е самоцел и не са необходими никакви съзнателни усилия. Те са просто част

## II. Практически аспекти

---

от градивните елементи на мултимодалния текст и света, в който сме потопени, а за декодирането им са ангажирани всички ни сетива, активирани са когнитивните ни банки със спомени – читателят/слушателят/зрителят е само привидно пасивен, но в съзнанието му активно се преработва постъпващата информация на база представения в текста опосредстван опит. Новите езикови елементи се свързват директно с образите, понятията, словесните действия, които изразяват – така, както това става при усвояването на майчиния език. Не на последно място, младите хора придобиват увереност при четенето (което напоследък е истинско предизвикателство за дигиталните поколения не само на чуждия, но и на родния език), повишават нивото си на съсредоточеност при слушането и гледането, развиват продуктивните си умения за устно и писмено общуване, обогатяват културната си осведоменост и междукултурната си компетентност.

За да бъдат потвърдени тези умозрителни заключения, през акад. 2020/21 и 2021/22 години беше предприето малко по мащаб казусно изследване за проучване на ползите от интегрирането на художествени текстове в чуждоезиковото обучение на студенти-филолози, владеещи английски език на ниво B2+ (и по-високо) по Общоевропейската референтна езикова рамка. В експеримента взеха участие общо 30 студенти (N=30), посещаваха активно семинарите<sup>306</sup> от курс ENGB018 Английски език чрез литературни текстове в рамките на бакалавърска програма „Англицистика“ (с редовна и с дистанционна форма на обучение) на Нов български университет. За целите на експеримента бяха събрани и анализирани както количествени<sup>307</sup>,

---

<sup>306</sup> Критериите за подбор на участниците в изследването бяха изпълнение на всички изисквания за текущо оценяване в курса (устна презентация върху живота и творчеството на класически автор, писмена рецензия на произведение от класически автор по модел, устен изпит върху произведение от съвременен автор и два стандартни теста под формата на езикови задачи върху откъси от различни литературни произведения), както и присъствие на повече от 2/3 от семинарите.

<sup>307</sup> За статистическия анализ на количествените данни от изследването бе из-

така и качествени данни, които да очертаят по-пълно и обективно ефекта от използването на чуждоезиковата литература върху процеса на овладяване на чуждия език.

Количествените данни от квази-изследването потвърдиха убедително дългосрочните ми наблюдения, че работата на студентите с разнообразните по тематика автентични откъси от художествени произведения на чуждия език водят до цялостно подобряване на езиковата компетентност на обучаваните. Разликата от 0,65 в средния успех, показан от участниците в изследването на входящия стандартен езиков тест (при среден успех на групата 4,72) и съизмеримия по формат финален писмен тест (5,37), е статистически значима (при  $p < 0,05$ ). Този благоприятстващ ефект е видим и по отношение на комуникативните умения, демонстрирани от студентите при изпълнението на задачите за текущо оценяване в курса, които са пряко свързани с работата им по конкретни, избрани от тях самите, художествени произведения и автори – респективно устна презентация върху живота и творчеството на класически автор (среден успех 5,70), писмена рецензия на произведение от класически автор по предоставен модел (среден успех 5,22) и устен изпит върху произведение от съвременен автор (среден успех 5,75). Прави впечатление и превесът в развитието на уменията за устно общуване при представянето на студентите, може би поради фокуса върху свободата на изказа, качеството на аргументите и реторичната организация на изложението при тези форми на оценяване, както и върху пълноценното участие в спонтанната дискусия по темата след устното изложение.

Тематичният съгържателен анализ на количествените данни от квази-изследването, събрани посредством кратка анкета с участниците в него (вж. Приложение 5), потвърди по-горе направените изводи и разкри някои от предпоставките за

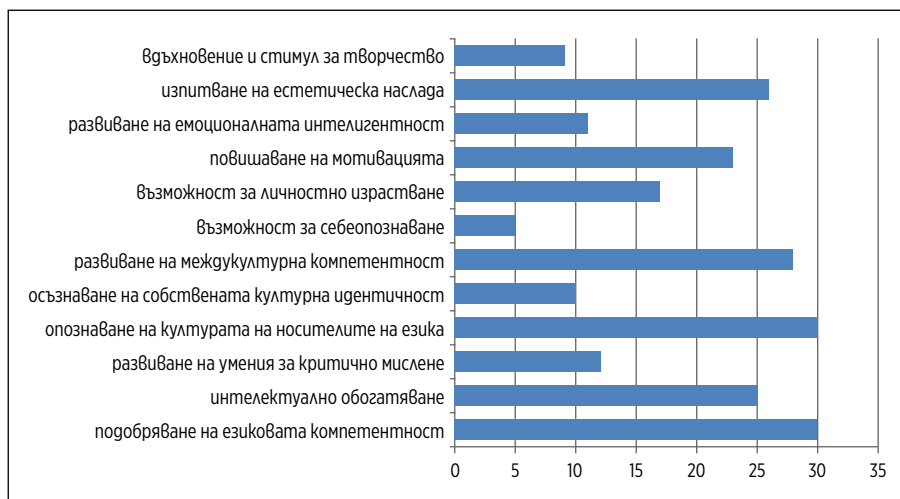
---

ползвана програмата *SPSS, Statistica*, за да се установи дали разликите между сравняваните величини са статистически значими.

## II. Практически аспекти

тези учебни постижения, както и очерта някои допълнителни ракурси на ползата от интегрирането на художествени текстове в процеса на чуждоезиково обучение.

Както може да се очаква от студенти-филолози, мнозинството от тях обичат да четат (86,6%) и имат подчертан афинитет към художествените текстове (66,6%). За съжаление обаче едва 26,6% от анкетиранияте четат литературните произведения в оригинал, като повечето от обучаваните изразяват предпочитание да се запознаят първоначално с екранизираните им версии и едва тогава да направят опит да прочетат съответното произведение. Все пак половината от тях заявяват категорично, че им харесва да четат художествена литература на чуждия език, който изучават, като правят уточнение, че това важи с по-голяма сила за творчеството на съвременните автори. На фиг. 9 са представени ползите от четенето на художествени текстове на чужд език през погледа на самите обучавани.



**Фигура 9.** Ползите от четенето на художествени текстове на чужд език

Очаквано, студентите-филолози единодушно признават потенциала на литературните текстове за подобряване на езиковата им компетентност и опознаване на културата

на носителите на езика, като това несъмнено води до развиване на межкултурната им компетентност и уменията им за междуезикова медиация (вкл. и на умения за превод от и на чуждия език). Мнозинството от тях изпитват естетическа наслада от досега с оригиналната чуждоезикова реч и задочния диалог с автора на текста и са убедени, че той ги обогатява интелектуално, разширява общата им култура и предоставя възможност за личностно израстване, като същевременно с това повишава мотивацията им в изучаването на чуждия език. Тъй като изследването бе проведено по време на ковид пандемията, сред допълнителните ползи от четенето на художествени текстове обучаваните най-често споменават факта, че литературните произведения им помагат да се отпуснат, да забравят за проблемите от своето ежедневие и да се справят със стреса от пандемията, като по този начин поддържат и психическото си здраве. Някои подчертават, че с удоволствие се включват в курса и не го усещат като академично натоварващ, а напротив – научават много неща и усъвършенстват комуникативната си компетентност без да полагат съзнателни усилия за това. Половината от анкетиранията признават, че срещат езикови затруднения при четенето на художествени текстове на чужд език (все пак общото ниво на владеене на езика в целевата група студенти е B2+/C1), но също така уточняват, че увлечени във фабулата на литературното произведение, забравят за езиковата бариера и не изпитват сериозни проблеми при цялостното осмисляне на прочетения текст. Запитани за предпочитанията им относно задачите за текущо оценяване в курса по чужд език чрез литература, мнозинството анкетирани (73,3%) поставят на първо място презентацията върху живота и творчеството на избран от тях самите класически автор, аргументирайки се, че при подготовката за тази презентация научават доста любопитни факти за избраните от тях автори и формата на устното изложение в академична среда, както и че обогатяват

## II. Практически аспекти

---

общата си култура и езиковите си знания по време на представянията на техните колеги (тук е мястото да се уточни, че по време на презентациите „слушателите“ имат за задача да оценят своите колеги, използвайки специално създаден за целта набор от критерии – занимание, което им се струва досадно в началото, но в хода на работата постепенно оценяват неговата роля и го използват като инструмент за собственото си развитие – вж. Приложение 6). На второ място в класацията на студентите-филолози е устният изпит върху произведение от съвременен автор (отново по техен избор) – това мнение е подкрепено от факта, че тези художествени текстове им предоставят възможност да се запознаят с идиоматиката на съвременния език и то по теми от интерес за тях самите.

На база на получените резултати от квази-изследването може да се обобщи, че използването на художествени текстове в чуждоезиковото обучение е епитом на синергията между познанието и насладата в процеса на овладяване на чуждия език (Димитрова-Гюзелева 2023). Обучаваните не само усъвършенстват комуникативната си компетентност и опознават културата на носителите на езика по интересен и приятен за тях начин, но са и стимулирани към по-автономно усъвършенстване на езиковите им умения извън пределите на класната стая и по-късно, когато формалният образователен процес приключи, защото това е умение, което се възпитава (Лазар 1993, 15-19). Тогава те ще имат свободата да следват своите интереси при подбора на автори и литературни произведения, да ги прочитат, сами определяйки темпото и начина на „преминаване“ през текста (с или без помощта на речник, след или преди запознаване с екранизацията на творбата и т.н.), съобразявайки се максимално със своите възможности и отговаряйки най-пълно на своите потребности.

## Заклучение

Литературата (както с голямо, така и с малко „Л“) и свързаните с нея изкуства (музикално, сценично, кинематографично) предоставят богат източник на автентичен езиков материал по разнообразни теми в широк диапазон от регистри, който – ако се използва ефективно от учителя в процеса на чуждоезиковото обучение – може да помогне на обучаваните да подобрят комуникативната си компетентност и да доближат езиковото си поведение до това на носителите на езика. Те усвояват много по-ефективно не само езиковите правила, но и идиоматичните особености на езиковата употреба и осъзнават как изучаваният език се използва за комуникация в реалния живот, започват да четат по-аналитично и критично, да слушат по-внимателно и активно, да говорят по-ясно и свободно, да пишат по-прецизно и да боравят с езика по-вещо и креативно. Литературата и изкуството на езика-цел също така отварят прозорец към културата на носителите на езика и помагат на обучаваните да развият не само по-добро разбиране за „другостта“, но и да подобрят уменията си за взаимодействие и медиация в контекст на межкултурно общуване. Художествените текстове и произведенията на изкуството са многопластови и отворени за интерпретация – те провокират по-личен отговор у обучаваните, ангажират ги емоционално и ги мотивират да участват по-активно и отговорно в изпълнението на учебните дейности, както и ги стимулират да изследват, откриват и създават.

Ако учителят по чужд език успее да запази отново страстта към четенето на литература у своите ученици, като използва катализиращия ефект на свързаните с нея изкуства и внимателно подпомага първите им стъпки, и превръща срещата в положителен учебен опит, той ще им даде възможност да се превърнат в автономни изследователи и навигатори, тръгнали на свое собствено уникално пътешествие из завладяващия свят на словесното изкуство и културата на езика-цел.



---

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение 1

*Примерни въпроси за семинарите, свързани с обсъждането на художествените произведения от съвременни автори (Димитрова-Гюзелева 2015а, 33-34).*

### THE BOOK CLUB: CONTEMPORARY LITERATURE

#### BOOK APPRECIATION Seminar 1 – Questions

*(based on the first 30 pages of your book)*

1 How did you choose your book? [*Maybe you have read other books by the same author? Or you have already seen the movie the book is based on?*]

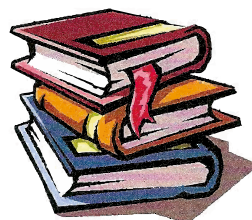
2 Say a few words about the author, if you can.

3 Where and when is the story set? Do you learn anything about the people, customs and life of the country or region in which the book is set? What about the political or social events of that time?

4 How does the author lead into the story? [*A dramatic event? A picturesque description of a place? A character portrait? Some kind of retrospection?*]

5 Briefly describe the characters that have been introduced so far. Are they good or evil? Do you empathize with any of the characters? If so, why?

6 Choose 3 vocabulary items to teach to your classmates (*include the word's pronunciation and explanation in English, as well as some synonyms and/or antonyms and its use in context and list possible derivatives*).



## II. Практически аспекти

---

### BOOK APPRECIATION Seminar 2

**Topic: The Plot & Character Development**  
(within the first 100 pages of your book)

1 Talk about plot development: what are the main events in the story so far? What happens during each part of the plot:

the *exposition*, the *inciting incident*, the *development*, the *climax*, the *resolution*, and the *denouement*? [If you haven't read the

whole book yet, the latter parts of the plot may not have been covered within the first 100 pages ©.]

2 Who is [are] the main character[s]?

3 Choose one of the main characters.

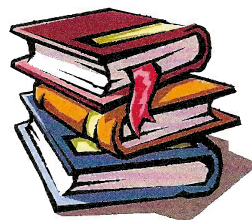
3.1. **Facts:** What information does the author provide about him/her [*briefly describe her/his appearance, personality, behaviour*]. Do we learn anything about their past?

3.2. **Opinion:** Is s/he good or evil? How can you tell? Or is s/he just a normal human being like the rest of us? Can you relate to her/him? Do you empathize with her/him? If so, why?

4 Now choose one of the 'supporting' characters in the story. What is her/his relationship to the main character you have described above? What is their role in the story? Be prepared to briefly describe her/him using both facts and personal opinion.

5 **Author's style:** How are characters built? Do you learn everything at once or you are introduced to the character's traits step by step? Is there ambiguity in the description (and you are free to interpret and judge it for yourselves) or the portrait is clear-cut and everything is explicitly stated? Does the author make any use of metaphor/allegory in character description?

6 Choose 3 vocabulary items to teach to your classmates – *include the word's pronunciation and explanation in English, as well as some synonyms and/or antonyms and its BG equivalent; make sure you provide one or two examples of its use in context and list possible derivatives.*



## Приложение 2

Пример за времева линия на литературна епоха в контекста на социално-историческите събития и във връзка с развитието на културата като цяло (Хийни и екип 2020, 78-79).



## II. Практически аспекти

---

### Приложение 3

Примерни насоки по изготвянето на презентация за автора на разглежданата литературна творба (Димитрова-Гюзелева 2015а, 29-30).

#### PRESENTING A CLASSIC AUTHOR & HIS/HER WORKS

(guidelines for the oral presentation)

##### I. INTRODUCTION

1. **Topic:** say who you are going to talk about

2. **Motivation:** tell us how /why you chose your author [*Maybe you have read some books by him/her and enjoyed them? Or you are generally interested in the genre/ literary period/ theme? Or you have seen a movie based on one of his/her works and that sparked your interest? Or perhaps a friend recommended it?*]

3. **Presentation Outline:** briefly describe how you have structured your presentation and what main aspects you are going to cover in it (incl. their order – i.e. “*First, I shall offer some information about ...*”, “*Then I’ll turn to ...*”, “*Finally, I’ll give you an idea about ...*”)

##### II. MAIN BODY

1. **Biodata:** give some biographical details about the author’s life and his/her professional development (focus on the people and events that left a lasting imprint on his/her literary works)

2. **Historical Context:** you’ll be better able to understand and appreciate literary works if you place them in their historical context and examine its influence on the writer’s ideas and techniques [NB: even the escape from reality counts!]

3. **Literary Movement:** tell us what literary movement the writer is a representative of and how it is reflected in his/her works (it may influence their choice of topics, point of view [*e.g. 1 person narrative vs 3 person narrative*], setting, character description, plot development, style and other literary techniques); say how this writer compares to/ differs from other representatives of the same literary period/ movement

4. **Main literary works:** the writer you have chosen may be a novelist, but he/ she may also have written poems, plays, film scripts, etc.; they might also have tried their hand at different literary genres, so first offer an overall picture of their “complete works” and then give the titles of a few main works by the author; last but not least include a brief synopsis of their major, emblematic works emphasizing what made them so influential and/or memorable [make sure you include the recommended title from the author list ☺]

##### III. CONCLUSION

1. **Summary of main points:** tell us what you have told us

2. **Offer personal opinion** and/ or evaluation of the author and his works [*Would you recommend that your classmates also read his/her works and why?*]

## Приложение 4

*Примерни насоки за съдържанието на рецензията на разглежданата литературна творба (по Томпсън и екип 1991, адаптирани в Димитрова ва-Пюзелева 2015а, 31-32).*

### WRITING A BOOK REVIEW

- |   |                               |                         |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| A. <i>Author and title</i>                  | D. <i>Language</i>            | H. <i>Point of view</i> |
| B. <i>Central conflict</i>                  | E. <i>Other elements</i>      | I. <i>Setting</i>       |
| C. <i>Characters &amp; characterization</i> | F. <i>Personal evaluation</i> | J. <i>Theme</i>         |
|   | G. <i>Plot</i>                |                         |

1 you write a **book review**, your task begins not with writing 2 with reading and understanding the book. Follow these guidelines when studying the book 3 the classic author you have chosen:

1. Read the book through quickly to find 4 what happens in the plot – you will need that information for its **summary** later.
2. Meanwhile, look 5 any unfamiliar words whose meaning you cannot derive from context in 6 dictionary.
3. Re: id the book again, this time concentrating 7 how the writer has created its key features (see below) – you will need this information for your critical **appreciation** 8 the book.
4. Refer 9 the book for evidence as you analyze 10 evaluate its main elements.

### HOW TO ANALYZE THE BOOK

The following list outlines the main elements of short stories and of longer fictional works as well. Once you have made pre-writing notes about these aspects of the book, you are prepared to think about how each contributes to the meaning of the narrative.

1. 1: Who wrote the book? What is its title? Does the title suggest the subject or theme of the book?
2. 2: What are the main events in the story? What happens during each part of the plot: the exposition, the inciting incident, the development, the climax, the resolution, and the denouement? (Try to draw a cognitive mind map of the plot.) Does the story use special plot techniques such as foreshadowing, flashbacks, suspense, or a surprise ending?
3. 3: What is the central conflict? Is the conflict external? Is the protagonist pitted against another character, society, or nature? Or is the conflict

internal? Is there a struggle between different emotions and feelings within the protagonist?

4. 4: What is the place, time, and social situation of the setting? What details create the setting? What is the setting's significance? Does it contribute to the conflict or mood?
5. 5: Who is the protagonist? Is there an antagonist? If so, who is the antagonist? Who are the other major and minor characters? What roles do they play? What do the readers learn about each character's appearance, background, personality, actions, words, relationships, motivations, conflicts, and changes?
6. 6: Who is the narrator, or storyteller? Is the narrator omniscient or limited, first person or third? Is the narrator subjective or objective, reliable or unreliable?
7. 7: Does the narrative contain figures of speech such as hyperbole, irony, metaphor, or simile? Does the story contain special structural devices of sound or sentence composition such as onomatopoeia or parallelism?
8. 8: What is the theme – the story's insight or central idea? How is the theme expressed?
9. 9: Is the story addressed to a specific audience? If so, who? Is the book an example of a specific genre such as fantasy, science fiction, psychological fiction, mystery fiction, detective fiction, or regional fiction?
10. 10: Aspects **1** to **9** or the analysis should provide a fairly objective picture of what your book is about, allowing your colleagues (who haven't read it to appreciate it for themselves). In the final part of your book review provide your own personal opinion of the book. Did you enjoy reading it? Why? Would you recommend it to your colleagues? Why?

## II. Практически аспекти

### Приложение 5

Анкетата, изпълвана в емпиричното изследване.

#### Анкетна карта

Уважаеми колеги, моля да попълните анкетната карта. Тя се провежда с научноизследователска цел и е анонимна. Отбележете верните за вас отговори и допълнете такива в свободен текст, където сметнете за необходимо.

(1 – категорично **не**, 5 – категорично **да**)

1.1. Обичате ли да четете?

1.2. Обичате ли да четете художествена литература?

2.1. Четете ли художествена литература?

2.2. Харесва ли ви да четете художествена литература в оригинал?

3. Според вас, какви са ползите от четенето на художествени текстове на чужд език?

(Възможно е посочването на повече от един отговор.)

- съзнателно или несъзнателно подобряване на езиковата компетентност
- интелектуално обогатяване и повишаване на общата култура
- развиване на умения за критично мислене
- опознаване на културата на носителите на езика
- опознаване на собствената културна идентичност
- развиване на межкултурна компетентност и умения за междуетникова комуникация
- възможност за себепознаване
- възможност за личностно израстване (напр. чрез идентифициране на модел за подражание)
- повишаване на мотивацията в изучаването на чужд език
- развиване на емоционалната интелигентност
- изпитване на естетическа наслада
- възбуждане и стимул за творчество
- друго (моля уточнете)

4.1. Затруднява ли ви четенето на художествени текстове на чужд език?

ДА / НЕ

4.2. Ако отговорът ви е ДА, защо? (Възможно е посочването на повече отговори)

5. Какво може да ви накара да прочетете едно художествено произведение в оригинал (напр. препоръка от приятел, запознаване с неговата екранизация, и т.н.)

6. Коя от задачите, които изпълнихте за текущото оценяване в курса по чужд език чрез литература (ENGB018) ви допада най-много и защо? (Ранжирайте отговорите от 1 до 4, като поставите 1 на дейността, която най-много ви е харесала и аргументирайте своя избор по-голю.)

- презентация върху живота и творчеството на един класически автор
- рецензия на произведение от класически автор
- усвен изпит върху произведение от съвременен автор
- тест под формата на езикови задачи върху откъси от различни литературни произведения

Аргументи:

7. Допълнете в свободен текст вашата лична оценка за ролята на художествените текстове в чуждоезиковото обучение, ако въпросите в анкетата не са ви дали възможност да изразите напълно мнението си.

*Благодаря за оказаното съдействие!*

## Приложение 6

Набор от критерии за (само)оценка на презентацията върху живота и творчеството на избрания автор.

### CHECKLIST FOR ORAL PRESENTATIONS

Name of student presenting: \_\_\_\_\_

Topic of his/her presentation: \_\_\_\_\_

Legend: **A** – Excellent    **B** – Good    **C** – Satisfactory    **D** – Poor

Aspects to evaluate:	A	B	C	D
<b>1. STRUCTURE</b>				
<i>Introduction</i> (topic + outline)				
<i>Main body</i> (logical organization+ good flow between parts & explicit linking devices)				
<i>Conclusion</i> (concise summary)				
<b>2. CONTENT</b>				
<i>relevant to the topic</i>				
<i>coherent</i> (complete & meaningful message)				
<i>quality / strength of arguments</i>				
<i>support / interpretation / explanation / exemplification</i>				
<b>3. DELIVERY</b>				
<i>Length</i>				
<i>Tempo</i> (incl. pauses)				
<i>Voice</i> (loud/quiet; monotonous/enthusiastic)				
<i>Manner</i> (confident/unconfident & relaxed/nervous)				
<i>Eye contact</i>				
<i>Body language</i>				
<i>Use of visual aids</i>				
<b>4. ACCURACY OF LANGUAGE</b>				
<i>Vocabulary and grammar range</i>				
<i>Vocabulary and grammar accuracy</i>				
<i>Fluency of speech</i>				
<b>5. ANSWER TO QUESTIONS</b>				
<b>OVERALL IMPRESSION</b>				

1. What did you like most about the presentation (mention at least one thing)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. How can it be improved (make at least one suggestion)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---

## БИБЛИОГРАФИЯ

- АДЛЕР 1988:** Adler, Stella. 1988. *The Technique of Acting*. New York: Bantam Books.
- АЗИМОВ 2002:** Asimov, Isaac. 2002. *It's Been a Good Life*. New York: Prometheus Books.
- АЛБАЛАДЕХО, Коїл и де Лариос 2018:** Albaladejo, Sara A., Coyle, Yvette and de Larios, Julio R. 2018. "Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language", *System (Linköping)*, Vol. 76, pp. 116–128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.002> [22/08/2023].
- АЛБРЕХТ 2006:** Албрехт, Карл. 2006. *Социалната интелигентност: Новата наука за успеха*, София: Изгamelcтво „Измок-Занaг“.
- АЛДЕРСЪН 2010:** Alderson, J. Charles. 2010. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- АЛ-КАЙЪР и екум 2023:** Al-Kire, Rosemary L., Callaway, Kutter D., Rowatt, Wade C. and Schnitker, Sarah. A. 2023. "Original photographic art induces self-transcendent emotions", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/aca0000610>.
- АЛМЪНД 2005:** Almond, Mark. 2005. *Teaching English with Drama*. Illinois, United States: Modern English Publishing.
- АЛТМЪН 1988:** Altman, Rick. 1988. *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston, MA: Houghton, Mifflin College Div.
- АНГЕЛОВА 2001:** Ангелова, Татяна. 2001. *Работа над микротекста на занятията по български език 5.-7. клас*. Автореферат на докторска дисертация, София: СУ „Св. Климент Охридски“.
- АНГЕЛОВА 2004:** Ангелова, Татяна. 2004. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*, София: Сема-Р.Ш.
- АНДЕРСЪН 1993:** Anderson, John. 1993. *Rules of the Mind*. New York: Routledge.
- АНДЕРСЪН 2015:** Anderson, John. 2015. *Cognitive Psychology and its Implications* (8th ed.). New York: Worth Publishers.
- АНДЕРСЪН и Бауър 1973:** Anderson, John and Bower, Gordon H. 1973. *Human Associative Memory*. Washington, DC: Winston and Sons.

- 
- АНДЕРСЪН и Крапуол 2001:** Anderson, Lorin W. and Krathwohl, David R. et al. (Eds.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn&Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).
- АНДРЕЕВ 1987:** Андреев, Марин. 1987. *Дигактика*. София: Народна просвета.
- АНДРЕЙД 2010:** Andrade, Heidi L. 2010. "Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning", In: Andrade, Heidi L. and Cizek, Gregory J. (Eds.). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- АНДРИЧ 2017:** Andrić, Dragana 2017. "Using Drama-Based Instruction in the EFL Classroom". *ELTAM Newsletter*, Spring Edition 2017, pp. 5-10.
- АНДРЮС 2014:** Andrews, Molly. 2014. *Narrative Imagination and Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- АНХОЛТ 2024:** Anholt, Laurence. 2024. *Small Stories of Great Artists*. New York: Taschen America Llc.
- АРНОЛД 1999:** Arnold, Jane (Ed.) 1999. *Affect in Language Learning (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge: CambridgeUniversityPress.
- АСЕНОВА 2020:** Асенова, Ася. 2020. *Приложение на образователната грама в обучението по биология*. София: „СдружениеАзбукари“.
- АШЪР 1968:** Asher, James J. 1968. *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*. San Jose, California: Psychology Department, San Jose State College.
- БАЙРЪМ 1997:** Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: MultilingualMatters.
- БАЙРЪМ 2009:** Byram, Michael. 2009. "The intercultural speaker and pedagogy of foreign language education", In: Deardorff, Darla K. (Ed.) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles, CA: Sage, pp. 321–332.
- БАЙРЪМ, Гривкова и Старку 2002:** Byram, Michael, Gribkova, Bella and Starkey, Hugh. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- БАЙРЪМ, Никълс и Стивънс 2001:** Byram, Michael, Nichols, Adam and Stevens, David (Eds) 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- БАКМЪН 1990:** Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Issues in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- БАКМЪН и Палмър 1996:** Bachman, Lyle F. and Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- БАНДУРА 1969:** Bandura, Albert. 1969. *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- БАНДУРА 1971:** Bandura, Albert. 1971. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- БАНДУРА 1977:** Bandura, Albert. 1977. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- БАНДУРА 1989:** Bandura, Albert. 1989. "Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist*, Vol. 44, Issue 9, pp. 1175–1184.
- БАНДУРА и Уолтърс 1963:** Bandura, Albert and Walters, Richard H. 1963. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- БАРЕТ 1995:** Barrett, Karen C. 1995. "A functionalist approach to shame and guilt", In: June P. Tangney and Kurt W. Fischer (Eds), *Self-conscious Emotions: The Psychology of Shame, Guilt, Embarrassment, and Pride*. New York: Guilford Press, pp. 25-63.
- БАРТАЛЕТ 1932:** Bartlett, Frederic C. 1932. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press <https://web.archive.org/web/20180214073354/https://pdfs.semanticscholar.org/727e/7f-158dc0839ef789e3cb99f3fc3f2e38e017.pdf> [22/08/2023].
- БАСНЕТ и Грунди 1993:** Bassnett, Susan and Grundy, Peter. 1993. *Language Through Literature: Creative Language Teaching Through Literature*. Harlow: Longman.
- БЕЙКЪР и Ринволукри 2005:** Baker, Judith and Rinvoluceri, Mario. 2005. *Unlocking Self-expression through NLP: Integrated Skills Activities*. London: Delta Publishing.
- БЕЙЛИ и Къртис 2014:** Bailey, Kathleen and Curtis, Andy. 2014. *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, (2nd edition), Boston, MA: National Geographic Learning and Heinle ELT.
- БЕЙРЪН 2021а:** Baron, Naomi S. 2021. *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford: Oxford University Press.
- БЕЙРЪН 2021б:** Baron, Naomi S. 2021. "Why do we remember more by reading in print vs. on a screen?", *Neuropsych*, May 9, 2021, <https://bigthink.com/neuropsych/reading-memory/?fbclid=IwAR2zPTteFskTdZFDyeu-ZlCfxvVCRUP271BYFOi-WUkBNauz4mt0PxMsj5Ss#Echobox=1645425146> [02/11/2023].

- БЕЛ 1998:** Bell, Timothy. 1998. "Extensive Reading: Why? and How?", *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 12, December 1998, <http://iteslj.org/Articles/Bell-Reading.html>.
- БЕЛЕВА 2024а:** Белева, Христина. 2024. *Аспекти на обучението по чужд език на педагогически специалисти в онлайн и присъствена среда*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- БЕЛЕВА 2024б:** Белева, Христина. 2024. *Езикът на детството: думи, разговори и истории*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- БЕЛЕВА 2021:** Белева, Христина. 2021. *Металингвистични умения в езиковото обучение*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- БЕЛЧЕВА 2014:** Белчева, Весела. 2014. „Детето, изкуството и чуждият език“, сп. *Чуждоезиково обучение*, кн. 6, 2014, стр. 670-676.
- БЕНЕТ 1997:** Bennett, Milton J. 1997. "How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language", In: Fantini, Alvino E. (Ed.) *New Ways of Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 16-21.
- БЕСИНО 2006:** Vecino, Adriana. 2006. "Using storytelling with adult EFL learners: an enriching classroom experience", *Colombian Applied Linguistics Journal*, Issue 8, pp. 254–274.
- БЕСТУИК и Мошлин 2024:** Bestwick, Teresa and Mauchline, Fiona. 2024. *Teaching Teenagers: Unlocking Potential in the Young Adult Classroom*, London: DELTA Publishing.
- БИЖКОВ 2002:** Бижков, Георги. 2002. *Реформаторска педагогика*, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- БИКО и екун 2016:** Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis and Panthier, Johanna. 2016. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- БИЧКОВ и Шепърд 2010:** Bychkov, Oleg V. and Sheppard, Anne (Eds.) 2010. *Greek and Roman Aesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- БЛОК 1997:** Block, Cathy Collins. 1997. *Teaching The Language Arts: Expanding Thinking through Student-Centered Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- БЛУМ 1956:** Bloom, Benjamin Samuel (Ed.) 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

- БЛУМФИЙЛД 1914:** Bloomfield, Leonard. 1914 *An Introduction to the Study of Language*. New York: John Benjamins Publishing Company.
- БЛУМФИЙЛД 1933:** Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- БОЛДИЗАР 2010:** Boldizsar, Ildilko. 2010. *Meseterapia* [Tale-therapy]. Budapest: Magveto.
- БОУМЪН и Стандифорд 2015:** Bowman, Sarah Lynne and Standiford, Anne. 2015. "Educational larp in the middle school classroom. A mixed method case study", *International Journal of Role-Playing*, Vol. 5, pp. 4-25.
- БОЯДЖИЕВА и Велукова 2021:** Бояджиева, Нели и Велукова, Милена. (2021). Приложение на иновативни методи в училищното образование. В: *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Факултет по науки за образованието и изкуствата. Книга педагогически науки. Том 114, София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, стр. 107-129.
- БРАЙСЪН 1990:** Bryson, Bill. 1990. *Mother Tongue*. London: Hamish Hamilton.
- БРАУН и ЮЛ 1983:** Brown, Gillian and Yule, George. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- БРАУН 2006:** Brown, Joy L. M. 2006. "Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. XII, No. 4, April 2006, <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html>.
- БРАУН 2009:** Brown, Stuart L. 2009. *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York: Avery.
- БРУМФИТ 1983:** Brumfit, Christopher J. (Ed.) 1983. *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press / British Council.
- БРУМФИТ и Карпър 1986:** Brumfit, Christopher and Carter, Roland (Eds). 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- БРУНЕР 1957:** Bruner, Jerome Seymour. 1957. *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- БРУНЕР 1961:** Bruner, Jerome Seymour. 1961. "The act of discovery", *Harvard Educational Review*, Vol. 31, pp. 21-32.
- БРУНЕР 1966:** Bruner, Jerome Seymour. 1966. *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
- БРУНЕР 1973:** Bruner, Jerome Seymour. 1973. *The Relevance of Education*. New York: Norton.

## II. Практически аспекти

---

- БРУНЕР 1977а:** Bruner, Jerome Seymour. 1977. *The Process of Education: Revised Edition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (Първото издание е от 1960 г.).
- БРУНЕР 1977б:** Bruner, Jerome Seymour. 1977. "Early social interaction and language acquisition", In: Heinz Rudolf Schaffer (Ed.) *Studies in Mother-Infant Interaction*, London: Academic Press, pp. 271–289.
- БРУНЕР 1978:** Bruner, Jerome Seymour. 1978. "The role of dialogue in language acquisition", In: Anne Sinclair, Robert J. Jarvella and Willem J. M. Levelt (Eds.) *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer Berlin, Heidelberg.
- БРУНЕР 1987:** Bruner, Jerome Seymour. 1987. *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- БУДРОТ 2010:** Boudreault, Chris. 2010. "The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. XVI, No. 1, January 2010, <http://iteslj.org/Articles/Boudreault-Drama.html>.
- БЪКА 2024:** Buckle, Jenna. 2024. *A Comprehensive Guide to 21st Century Skills*, Panorama Education Homepage, <https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills>.
- БЪРНС 2020:** Burns, Martha A. 2020. *Cognitive and Communication Interventions (Neuroscience Applications for Speech-Language Pathologists)*. San Diego, California: Plural Publishing, Inc.
- БЪРШ и Карекър 2018:** Birsh, Judith R. and Carreker, Suzanne (Eds). 2018. *Multisensory Teaching of Basic Language Skills* (4th edition), Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- БЪТЛЪР 2019:** Бътлър, Доминик. 2019. *A Little Slice of Heaven. Разкази в илюстрации*. София: КЛЕТ България ООД.
- БЪТЛЪР и Херфелд 2020:** Бътлър, Доминик и Херфелд, Дорит. 2020. *Самоучител в разкази*. София: КЛЕТ България ООД.
- БЯЛИСТОК 1978:** Bialystok, Ellen. 1978. "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, Vol. 28, pp. 69-83.
- БЯЛИСТОК 1979:** Bialystok, Ellen. 1979. "Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality", *Language Learning*, Vol. 29, pp. 81-103.
- БЯЛИСТОК 1990:** Bialystok, Ellen. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- БЯЛИСТОК 1991:** Bialystok, Ellen (Ed.). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ВАНДЕРГРИФТ и Го 2012:** Vandergrift, Larry and Goh, Christine C. M. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York and London: Routledge.
- ВАН ДЕЙК 1989:** ван Дейк, Тан А. 1989. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс.
- ВАН ЛИЕР 2004:** van Lier, Leo. 2004. "The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective", *Educational Linguistics*, vol. 3, Springer Dordrecht, <https://link.springer.com/book/10.1007/1-4020-7912-5>.
- ВАН ЛИЕР 2010:** van Lier, Leo. 2010. "The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 3 (2010), pp. 2–6.
- ВАРДЕЛ, ХАГАУЕЙ и ЯНЗ 2006:** Vardell, Sylvia M., Hadaway, Nancy L. and Young, Terrell A. 2006. "Matching books and readers: selecting literature for English learners". *The Reading Teacher*, Vol. 59, Issue 8, pp. 734–741, <https://doi.org/10.1598/RT.59.8.1>.
- ВАСИЛЕВА 2005:** Василева, Рагка. 2005. *Обучението като драма интерпретация*. София: Фабер.
- ВАСИЛЕВА 2012:** Василева, Рагка. 2012. „Как да превърнем класната стая в сцена, на която децата учат. Драма-техники.“ *Педагогика*, кн. 7, стр. 1146 - 1165.
- ВАСИЛЕВА 2014:** Василева, Рагка. 2014. *Модел на училищна образователна драма*, София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ВЕЛИКОВА 2016:** Великова, Силвия. 2016. *Стратегии за разбиране на академичния дискурс при слухово възприемане на лекции на английски език като чужд* (дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“), Велико Търново: Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“.
- ВЕСЕЛИНОВ 2003:** Веселинов, Димитър. 2003. *История на обучението по френски език в България през Възраждането*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ВЕСЕЛИНОВ 2005:** Веселинов, Димитър. 2005. *Възпожженският урок по френски език: Лингводидактическа реконструкция*. София: Издателска къща ЛИК.
- ВЕСЕЛИНОВ 2006:** Веселинов, Димитър. 2006. „Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение“, сп. *Образование*, 2006, № 5, стр. 1-28.

## II. Практически аспекти

---

- ВЕШЕ, Едуърдс и Уелс 1982:** Wesche, Marjorie, Edwards, Henry and Wells, Winston. 1982. "Foreign language aptitude and intelligence", *Applied Psycholinguistics*, Vol. 3, No. 2, pp. 127-140.
- ВИГОТСКИ 1926:** Vygotsky, Lev S. 1997. *Educational psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press (оригиналът е от 1926 г.).
- ВИГОТСКИ 1962:** Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ВИГОТСКИ 1978:** Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ВИГОТСКИ 1981:** Vygotsky, Lev S. 1981. "The genesis of higher mental functions", In: James V. Wertsch (Ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, pp. 144-188.
- ВУ 2008:** Wu, Yongan. 2008. "Teaching Young Adult Literature in Advanced ESL Classes", *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 5, May 2008, <http://iteslj.org/Articles/Wu-YoungAdultLiterature.html>.
- ГАЛО 2024:** Gallo, Amy. 2024. What is active listening? *Harvard Business Review*. January 2, 2024, <https://hbr.org/2024/01/what-is-active-listening>.
- ГАРНЪР 1994:** Garner, James Finn. 1994. *Politically Correct Bedtime Stories: Modern Tales for Our Life & Times*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- ГАРДНЪР и Ламберт 1965:** Gardner, Robert C. and Lambert, Wallace E. 1965. "Language aptitude, intelligence, and second-language achievement", *Journal of Education Psychology*, Vol. 56, No. 4, pp. 191-199.
- ГАРДНЪР и Ламберт 1972:** Gardner, Robert C. and Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- ГАРДНЪР 1983:** Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- ГАРДНЪР 1999:** Gardner, Howard. 1999. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- ГАРДНЪР 2004:** Гарднър, Хауърд. 2004. *Нова теория за интелигентността. Множествените интелигентности на 21 век*. София: Села.
- ГАРДНЪР 1985:** Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- ГАРСИЯ 2009:** García, Ofelia (2009). Chapter 8. "Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century", In: Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert

- Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas (Eds). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, pp.140-158.
- ГАРСИЯ, Джонсън и Селцър 2016:** García, Ofelia, Johnson, Susana Ibarra and Seltzer, Kate (Eds). 2016. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- ГАСЕМЗАДЕХ, Ротбарт и Поснър 2019:** Ghassemzadeh, Habibollah, Rothbart, Mary K. and Posner, MichaelI. 2019. "Anxiety and Brain Networks of Attentional Control". *Cognitive and Behavioral Neurology*. Vol. 32, No.1, pp. 54-62.
- ГАТЕВА 1991:** Gateva, Evelyna. 1991. *Creating Wholeness through Art*. Aylesbury, UK: Accelerated Learning Systems.
- ГЕНОВА 2022:** Генова, Теодора. 2022. *Ролята на аудиокнигите като медия в чуждоезиковото обучение по английски език*, София: Академично издателство „За буквите – О писменехъ“.
- ГЕНЪОС, Обстер и Рупърт 2020:** Geneuss, Katrin, Obster, Fabian and Ruppert, Gabriele. 2020. "I have gained self-confidence. Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons". *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, Vol. 14, No. 1, pp. 49-67.
- ГЕРГАНОВ 1978:** Герганов, Енчо. 1987. *Памет и смисъл*. София: Наука и изкуство.
- ГЕРГАНОВ и Рангелова 1988:** Герганов, Енчо и Рангелова, Красимира. 1988. „Усвояване на чуждоезикова лексика от психолингвистично гледище“. В: Пейчева, Снежана (ред.) *Проблеми на овладяването на чужд език*. София: Народна просвета, стр. 62-74.
- ГЕРЩАЙН 2011:** Gerstein, Jackie. 2011. *User Generated Education. The Flipped Classroom Model: A Full Picture*, <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>.
- ГИЛИЙЗ 2007:** Gillies, Robyn M. 2007. *Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice*. Los Angeles: Sage.
- ГИЛРОЙ и Паркинсън 1997:** Gilroy, Marie and Parkinson, Brian. 1997. "Teaching literature in a foreign language", *Language Teaching*, Vol. 29, No.4, pp. 213-225.
- ГОДУИН-ДЖОУНС 2018:** Godwin-Jones, Robert. 2018. "Contextualized vocabulary learning", *Language Learning & Technology*, Vol. 22, No.3, pp. 1-19. <https://doi.org/10125/44651>.
- ГОНСАЛЕС 2020:** Gonzalez, Valentina. 2020. "What is the Affective Filter, and Why is it Important in the Classroom?", *Seidlitz Education*, <https://seidlitzblog.com>.

## II. Практически аспекти

---

org/2020/09/22/what-is-the-affective-filter-and-why-is-it-important-in-the-classroom/.

**ГОТЪМ 2022:** Gautam, Shivangi. 2022. "21st Century Skills: Howard Gardner's Multiple Intelligences", *Sustainable Development Goals*, 10 May 2022, <https://thekootneeti.in/2022/05/10/21st-century-skills-howard-gardners-multiple-intelligences/>.

**ГОЛДАСТАН 2016:** Goldstein, Ben. 2016. *Visual Literacy in English Language Teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.

**ГОЛМАН 1995:** Goleman, Daniel. 1995. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

**ГОЛМАН 2011:** Голман, Даниъл. 2011. *Емоционалната интелигентност*. (превод гач Петър Ангелов), София: Издателство „Изток-Запад“.

**ГОСПОДИНОВ 2006:** Господинов, Георги. 2006. „Удоволствуемо от четенето“ В: *Невидими кризи*. София: „Жанет 45“.

**ГРАЙН 2013:** Grein, Marion. 2013. *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber Verlag.

**ГРАЙН и екун 2022:** Grein, Marion Nagels, Arne und Riedinger, Miriam. 2022. *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Buch*. Ismaning: Hueber Verlag.

**ГРЕЙ 2002:** Gray, John. 2002. "The global coursebook in English language teaching". In: David Block and Deborah Cameron (Eds) *Globalization and Language Teaching*, Abingdon: Routledge, pp. 151-167.

**ГРЕЙ 2005:** Gray, Ronald. 2005. "Using translated first language literature in the second language classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 12, December 2005, <http://iteslj.org/Techniques/Gray-TranslatedL1Literature.html>.

**ГРЕЙ 2013:** Gray, Peter. 2013. *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. London: Hachette UK.

**ГРЕЙ 1957:** Gray, William S. 1957. *The Teaching of Reading: An International View*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**ГРЕЙБ 2009:** Grabe, William. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

**ГРОЗДАНОВА 2003:** Грозданова, Лиляна. 2003. *Комплексен метод за интензификация на обучението по чужд език: от приемане към усвояване на информация*

- ция. Автореферат на дисертация за получаване на научната степен „доктор на педагогическите науки“. София
- ГРОЗДАНОВА 2005:** Грозданова, Лиляна. 2005. *В мрежата на езика*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ГРОЗДАНОВА 2015:** Грозданова, Лиляна. 2015. *Introducing English Syntax*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ГРОЗДАНОВА 2018:** Грозданова, Марина. 2018. *Уроци за сърцето. Наръчник за изграждане на характера и емоционалната зрялост на деца от предучилищна възраст*. (Книга 1) София: Фондация „Благотворител“ и издателство „Фабер“, [www.dobrodeteli.bg](http://www.dobrodeteli.bg).
- ГУДЖЪР 2025:** Goodger, Charles. 2025. Music & Mime in ELT | Teacher's Coffee ft. Charles Goodger #S08E08 – YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=EeEieZrjtLE> [25/02/2025].
- ГУДМЪН 1970:** Goodman, Kenneth S. 1970. “Reading as a psycholinguistic guessing game”. In: Harry Singer and Robert B. Ruddell (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, N.J.: International Reading Association, pp. 259-272.
- ГУДУИН1999:** Goodwin, Marilyn W. 1999. “Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them”. *Interventions in School & Clinic*, Vol. 35, pp. 29–34.
- ГУТЕК 2010:** Gutek, Gerald Lee. 2010. *Philosophy and History of Education: A Biographical Introduction*, (5th edition). Boston, Mass: Pearson.
- ДАВЕРИ 2011:** Daveri, L. 2011. „Hocus und Lotus – Sprachforderung und Zweitsprachenerwerb für Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte: Die Lage in Deutschland“, *Предучилищно възпитание*, кн. 9/2011, pp. 51–57.
- ДАМЯНОВА 2007:** Дамянова, Агриана. 2007. „Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка“, *Elektronno spisanie LiterNet*, 04.11.2007, № 11 (96). <http://litenet.bg/publish3/adamianova/doi.htm>.
- ДАНОВА и КОСТОВА 2020а:** Данова, Маглен и Костова, Райна. 2020. *LitUps! B2 Language. Literature. Culture for the 11th Grade. Part One*. София: „Просвета“.
- ДАНОВА и КОСТОВА 2020б:** Данова, Маглен и Костова, Райна. 2020. *LitUps! B2 Language. Literature. Culture for the 12th Grade, Part Two*. София: „Просвета“.

## II. Практически аспекти

---

- ДАНЧЕВ 2001:** Данчев, Андрей. 2001. *Съпоставително езиковедство: Теория и методология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- ДАРН 2005:** Darn, Steve. 2005. “Neuro-linguistic programming in ELT”, *Teaching English*, 1 December 2005. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/neuro-linguistic-programming-elt>.
- ДАРН 2008:** Darn, Steve. 2008. “Emotional Intelligence and ELT”, *Teaching English*, 20 February 2008. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/emotional-intelligence-elt>.
- ДАФ и Малей 1990:** Duff, Alan and Maley, Alan. 1990. *Resource Books for Teachers. Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- ДАВЧЕВА и Дочева 1998:** Davcheva, Lea and Docheva, Yana (Eds). 1998. *Branching Out: A Cultural Studies Syllabus*. Sofia: British Council and Tilia.
- ДЕЙ и Бамфорд 1998:** Day, Richard R. and Bamford, Julian. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ДЕЙВИС и еkun 2011:** Davis, Catherine L.; Tomporowski, Phillip D.; McDowell, Jennifer E.; Austin, Benjamin P.; Miller, Patricia H.; Yanasak, Nathan E.; Allison, Jerry D. and Naglieri, Jack A. 2011. “Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial”, *Health Psychol.* Vol. 30, Issue 1, pp. 91-98.
- ДЖОУНС 2004а:** Jones, Brent A. 2004. “Critical Thinking: How Much of You Is You?”, *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 9, September 2004, <http://iteslj.org/Lessons/Jones-HowMuch.html>.
- ДЖОУНС 2004б:** Jones, Brent A. 2004. “Critical Thinking: What a Character”, *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 9, September 2004, <http://iteslj.org/Lessons/Jones-Character.html>.
- ДЖОУНС 1994:** Jones, Jean Ellen. 1994. “Portfolio Assessment as a Strategy for Self-Direction in Learning”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol. 64, pp. 23-29.
- ДЖУМАБАЕВА и еkun 2022:** Djumabaeva Jamila Sh., Sayfullaeva Rano R. and Mamatova, Dilnoza B. 2022. “Modern Methods of Teaching English in Preschool Institutions”, *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6, No. 3, pp. 1735-1742.
- ДИЙН и еkun 2015:** Dean, Douglas C.; O’Muircheartaigh, Jonathan; Dirks, Holly; Waskiewicz, Nicole; Walker, Lindsay; Doernberg, Ellen; Piryatinsky, Irene and Deoni, Sean C. L. 2015. “Characterizing longitudinal white matter devel-

- orment during early childhood”. *Brain Structure & Function*, Vol. 220, Issue 4, 1921–1933, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24710623/>.
- ДИМИТРОВА 2017:** Димитрова, Пенка. 2017. *Книга за учителя по литература за 2. клас*. София: Издателство „Просвета Плюс“.
- ДИМИТРОВА 2008:** Димитрова, Радостина. 2022. Образователни иновации и съвременни технологии. *I-продължаващо образование*, том 18, 2022, <https://diuu.bg/emag/15099/#a1>.
- ДИМИТРОВА 1995:** Dimitrova, Svetlana. 1995. “Self and Peer-Assessment: A Step towards a more Effective Acquisition of Essay Writing Skills”, *Working Papers in English and Applied Linguistics, Cambridge University RCEAL*, Vol. 2, pp. 91-101.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2007:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2007. *Професионална подготовка на учителя по чужд език*, София: Издателство на НБУ и „Селекта“.
- ДИМИТРОВА 2008:** Димитрова, Светлана. 2008. „Нов поглед към кооперативните форми на работа в обучението по чужд език“, *Чуждоезиково обучение*, кн. 6/2008, стр. 26-41.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2013а:** Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana. 2013. “Openness & connectedness – can we teach that?”, In: Selected papers from the 22nd Annual International Conference of BETA-IATEFL “Openness and Connectedness: Exploring the Landscape of English Language Teaching in the Modern World”, Varna, 21-23 June 2013, *Bulgarian English Teachers’ Association E-Newsletter*, Issue 7, Sept-Oct 2013, pp. 23-29, <http://www.beta-iatefl.org/4832/blog-publications/openness-and-connectedness-exploring-the-landscape-of-english-language-teaching-in-the-modern-world-selected-papers>.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2013б:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2013. „Многоезичието – цел и предпоставка за развиване на генеративна езикова компетентност“, В: *Чуждоезиковото обучение днес (Юбилеен сборник с научни статии, по повод 65-годишнината на проф. Павлина Стефанова)*, София: Издателство на НБУ, стр. 44-58.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2015а:** Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana. 2015. “Getting students lit up: Teaching English through literature”, В: Станислав Богданов (ред.) *Годишник на департамент „Англицистика“*, София: Издателство на НБУ, 19-37.

## II. Практически аспекти

---

- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2015б:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2015. „Развиване на ефективни комуникативни умения за устно общуване на чуждия език“, В: „Знанието е сила“ (Юбилеен сборник с научни статии по случай 65-годишнината на доц. д-р Нели Раданова), София: Издателство на НБУ, стр. 267-278.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2016:** Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana. 2016. “Implementing a pedagogical portfolio: a case study”, В: *Юбилеен годишник на департамент „Англицистика“*, 2016 г., стр. 9-28.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2018:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2018. „Развиване на житейски умения и карьерно ориентиране в езиковото обучение“, В: *Педагогика на добрите възможности за учене на всички (Сборник в чест на проф. д-р Тодор Шопов)*, София: Унив. издателство на СУ „Св. Кл. Охридски“, стр. 54-69.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2019:** Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana. 2019. “Developing intercultural communicative competence – the two sides of the coin”, *Educational Role of Language Journal*, Volume 2019-2(2): *Enhancing multiculturalism in EFL communication*, pp. 15-25, <http://educationalroleoflanguage.org/erl-journal/erl-journal-issues/volume-2/2019v02p02/>.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2020:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2020. „Обратната страна“ на межкултурната комуникативна компетентност“, В: Димитър Веселинов и Милена Йорганова (Съст.) *Лингводидактически ракурси*, София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“, стр. 235-250.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2022:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2022. „Развиване на умения за устно изложение в академична и/или професионална среда“, В: Магдалена Маркова и Пламен Цветков (Съст.) *Език и професионална комуникация 4: Учене, преподаване и оценяване на чужди езици за общи и професионални цели*, София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“, стр. 34-47.
- ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2023:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2023. „Чужд език чрез литература, или синергията на познанието и насладата в чуждоезиковото обучение“, В: Багашева, Александра (рец.) *„Традиция и новаторство“ (Сборник с доклади от юбилейната научна конференция на департамент „Чужди езици и култури“ по повод 30-годишнината от създаването на НБУ и на филологическите програми към департамента,*

4-5 юни 2022 г.), Димитрова-Гюзелева, Светлана и Сиракова, Венета (Съст.), Издателство на НБУ, София, 2023, стр. 375-392.

**ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2025а:** Димитрова-Гюзелева, Светлана. 2025. Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana (2024) "Developing Mediation Skills by Teaching English through Literature", In: *Applied Linguistics: Current Trends and Prospects*, Sofia University, Bulgaria, 18–19 November 2023 (пог печат)

**ДИМИТРОВА-ГЮЗЕЛЕВА 2025б:** Dimitrova-Gyuzeleva, Svetlana (2025) "Implementing an ecosystem approach to developing academic oral presentation skills", In: Ravelo García, Antonio G., Travieso González, Carlos M., Cruz Sánchez Rodríguez, Daviddela, Alonso Hernández, Jesús B., Canino Rodríguez, José M., Martín Paciente, Miriam, Pérez Suárez, Santiago T. (Eds.) *Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC*. Madrid: Dykinson, pp. 657-665.

**ДИМЧЕВ 1998:** Димчев, Кирил. 1998. *Обучението по български език като система*. София: Свела.

**ДИМЧЕВ 2011а:** Димчев, Кирил. 2011. „Компетентностният подход в обучението по български език“, *Български език и литература*, 2011, №1.

**ДИМЧЕВ 2011б:** Димчев, Кирил. 2011. „Културата като цел и съдържание на съвременното обучение по български език“. Електронно списание *LiterNet*, 2011, № 12, (145), <https://litenet.bg/publish/kdimchev/kulturata.htm>.

**ДОЙРЪН 2009:** Doiron, Heather Lynn. 2009. "Bringing Gatsby into the EFL/ESL Classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. XV, No. 3, March 2009, <http://iteslj.org/Lessons/Doiron-Gatsby.html>.

**ДОНАГИ 2015:** Donaghy, Kieran. 2015. *Film in action*. London, UK: Delta Publishing.

**ДОНАГИ, КАРАСТАМИ и ПИЙЧИ 2023:** Donaghy, Kieran, Karastathi, Sylvia and Peachey, Nik. 2023. *Multimodality in ELT: Communication Skills for Today's Generation*. Oxford: Oxford University Press.

**ДОРЪН 2022:** Doran, Ryan P. 2022. "Aesthetic animism", *Philosophical Studies*, Vol. 179, pp. 3365–3400, <https://doi.org/10.1007/s11098-022-01830-5>.

**ДЪОРНИЕЙ 2001а:** Dörnyei, Zoltán. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.

**ДЪОРНИЕЙ 2001б:** Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

**ДЪОРНИЕЙ 2009а:** Dörnyei, Zoltán. 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

## II. Практически аспекти

---

- ДЪОРНИЕЙ 2009б:** Dörnyei, Zoltán. 2009. "Chapter 2: The L2 motivational self system", In: Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda (Eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Berlin: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- ДЪОРНИЕЙ и МЪРФИ 2003:** Dörnyei, Zoltán and Murphey, Tim. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ДЪОРНИЕЙ и Кубаньова 2013:** Dörnyei, Zoltán and Kubanyiova, Magdalena. 2013. *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ДЪОРНИЕЙ, Хенри и Мюур 2016:** Dörnyei, Zoltán, Henry, Alastair and Muir, Christine. 2016. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
- ДУАЙЪР 2023:** Dwyer, Christopher P. 2023. "An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings", *Journal of Intelligence*, 31 May 2023, vol. 11, No.6, p. 105, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10300824/>.
- ДУАИ 2024:** Dooley, Jenny. 2024. *Legacy. Part Two. B2.(Oral Communication. Written Communication. Language through literature. Culture and Intercultural Communication.)*, London: Express Publishing.
- ДУНКОВА 2018:** Дункова, Ваня. 2018. *Какво е „зона на най-близко развитие“ на детето и как се постига*. <https://movefeelplay.com/>.
- ДУНКОВА 2020:** Ваня Дункова за метода „Психомоторика“: чрез играта и движението децата се учат да овладяват най-добро за тях в живота, Интервю с Елиза Трайкова, публикувано в *psychology.framar.bg* на 10 авг 2018 г., обновено на 30 яну 2020 г., Ваня Дункова за метода Психомоторика: чрез играта и движението децата се учат да овладяват най-добро за тях в живота | PsychologyFramar.bg
- ДЮБОА и екун 2014:** Dubois, Jessica; Dehaene-Lambertz, Ghislaine; Kulikova, Sofya; Poupon, Cyril; Hüppi, Petra S. and Hertz-Pannier, Lucie. 2014. "The early development of brain white matter: A review of imaging studies in fetuses, new borns and infants", *Neuroscience*, 2014 Sep 12; Vol. 276, pp. 48-71, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24378955/>.
- ДЮИ 1916:** Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

- ДЮИ 1933:** Dewey, John. 1933. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- ДЮИ 1938:** Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- ДЮИ 1946:** Дюи, Джон. 1946. *Демокрация и образование: Въведение във философията на образованието*. София: Дирекция на народната култура.
- ДЮИ 1987:** Dewey, John. 1987. *Art as Experience. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 10: 1934*, (Edited by Jo Ann Boydston), Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- ЕВАНС и ДУЛИ 2014:** Evans, Virginia and Dooley, Jenny. 2014. *Pathways to Literature*. Newbury: Express Publishing.
- ЕВАНС и ЛЕВИНСЪН 2009:** Evans, Nicholas and Levinson, Stephen C. 2009. "The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science", In: *Behavioral And Brain Sciences* (2009), vol. 32, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 429–492.
- ЕЛИС 1985:** Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ЕЛИС 2002:** Ellis, Nick C. 2002. "Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 24, Issue 2, pp. 143-188.
- ЕЛИС 2003:** Ellis, Nick C. 2003. "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure", In: Catherine J. Doughty and Michael Long (Eds) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 63-103.
- ЕЛИС и СИНКЛЪР 1989:** Ellis, Gail and Sinclair, Barbara. 1989. *Learning To Learn English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ЕМОТ 1997:** Emmott, Catherine. 1997. *Narrative Comprehension: A Discourse Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- ЕФТИМОВА 2005:** Ефтимова, Андреана. 2005. „Комуникативни стратегии в обучението по чужд език – теоретични проблеми в психолингвистична перспектива“, Електронно списание *LiterNet*, 19.04.2005, бр. 4 (65), <https://litenet.bg/publish9/aeftimova/komunikativni.htm>.
- ЕФТИМОВА и ТОГОРОВА 2021:** Eftimova, Subina and Todorova, Tanya. 2021. "The therapeutic potential of reading in atypical situations for the individual as project conception", In: *INTED2021 Proceedings*, pp. 3983-3986.

## II. Практически аспекти

---

- ЖЕВТОВИЧ 2017:** Jevtović, Aleksandra. 2017. *Poetry as Inspiration*, A paper delivered at 15th ELTA Serbia Conference “Awaken your curiosity”, 19-20 May 2017, Singidunum University, Belgrade, Serbia.
- ЗАКЕР 2016:** Zaker, Alireza. 2016. “Literature and Creativity in an ELT Context”. *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics*, Vol.1, Issue 2, pp. 175-186.
- ЗАНГ 2020:** Zhang, Zhe (Victor). 2020. “Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner”, *The Language Learning Journal*, Vol. 50, Issue 4, pp. 378–392.
- ЗЛАТЕВА, БОЖКОВА и ГРОЗДАНОВА 2018:** Златева, Даниела, Божкова, Румяна и Грозданова, Марина. 2018. *Уроци за сърцето. Наръчник за изграждане на характера и емоционалната зрялост на деца от начална училищна възраст*. (Книга 2) София: Фондация „Благоотворител“ и издателство „Фабер“, [www.dobrodeteli.bg](http://www.dobrodeteli.bg).
- ЗОЛАДЖ и ПИЛК 2010:** Zoladz, Jerzy A. and Pilc, Andrzej. 2010. “The effect of physical activity on the brain derived neurotrophic factor: From animal to human studies”, *Journal of Physiology and Pharmacology*, 61, pp. 533-541.
- ИБРАГИМОВА и КАГИРОВА 2021:** Ibragimova, Anfisa N. and Kadyrova, Alina A. 2021. “Developing intercultural competence: a model based on introducing a literary analysis in a foreign language classroom”, *Revista EntreLinguas*, Araraquara, vol.7, n.esp.3, e021046, set.2021.
- ИВАНОВ 2018:** Иванов, Анко. *Отрояване чрез принижаване и заличаване на българското*. <http://politkoment.blogspot.com/2018/05/>, [08.09.2019].
- ИВАНОВА 2016:** Иванова, Румяна. 2016. „Магическото „ако“ на Станиславски и елементи от неговата „система“ при претърпяване на приказния жанр в условията на детската градина“. Електронно списание *i-Профглаващо образование*, <https://diuu.bg/emag/4731/>.
- ИВАНОВА 2017:** Иванова, Евгения. 2017. „Мисията на театъра в изграждането на мисловно-говорни механизми у учениците от начална училищна възраст“, *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“, том XXIV, Педагогически факултет*, Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, стр. 230-234.
- ИЛИЕВА 2010:** Илиева, Живка. 2010. Приказката – източник на комуникативни ситуации в ранното чуждоезиково обучение. В: *Научни трудове:*

Международен семинар „Образование за всички“, Предучилищно и начално училищно образование. Том първи. Университетско издателство „Епископ К. Преславски“, стр. 231-239.

- КАГАН и Каган 1994:** Kagan, Spencer and Kagan, Miguel. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, California: Kagan Publishing.
- КАМЕРЪН 2001:** Cameron, Lynne. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- КАМЕРЪН и МакКей 2010:** Cameron, Lynne and McKay, Penny. 2010. *Bringing Creative Teaching into the Young Learner Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- КАНАЛ и Суейн 1980:** Canale, Michael and Swain, Merrill. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1, pp. 1-47.
- КАНАЛ 1983:** Canale, Michael. 1983. “From communicative competence to communicative language pedagogy”. In: Richards, Jack C. and Schmidt, Richard W. (Eds) *Language and Communication*. London: Longman, pp. 2–27
- КАНДЕЛ 1976:** Kandel, Eric R. 1976. *Cellular Basis of Behaviour: An Introduction to Behavioural Neurobiology*, New York: W. H. Freeman & Company.
- КАНДЕЛ 1978:** Kandel, Eric R. 1978. *A Cell - Biological Approach to Learning*, New York: Society for Neuroscience.
- КАНДЕЛИЪР и екип 2007:** Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; dePietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna and Nogueroles, Artur. 2007. *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- КАНДЕЛ и екип 2014:** Kandel Eric R., Dudai, Yadin and Mayford, Mark R. 2014. “The molecular and systems biology of memory”, *Cell*, Vol. 157, No.1, pp.163–186.
- КАНТ 2000:** Kant, Immanuel. 1790/2000. *Critique of the Power of Judgement* (Original work published 1790), Translated from German by Paul Guyer, Cambridge: Cambridge University Press,.
- КАПЛАН 1966:** Kaplan, Robert B. 1966. “Cultural thought patterns in intercultural education”, *Language Learning*, Vol. 16, pp. 1– 20.
- КАРАЯНЕВА-АВРАМОВА 2021:** Караянева-Аврамова, Калина. 2021. „Социокултурният контекст и изкуството в чуждоезиковото обучение“. Елек

тронно списание *i-Продължаващо образование*, том 16 / 2021, <https://diuu.bg/emag/13508/>.

- КАРЕВА 2012:** Карева, Румяна 2012. *Авиационна психология: личност*. София: Военна академия „Георги Стойков Раковски“.
- КАРЕЛ, Девайн и Еску 1988:** Carrell, Patricia; Devine, Joanne and Eskey, David (Eds). 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- КАРОЛ 1962:** Carroll, John B. 1962. “The prediction of success in intensive foreign language training”, In: Robert Glaser (Ed.) *Training Research and Education*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, pp. 87-136.
- КАРОЛ 1981:** Carroll, John B. 1981. “Twenty-five years of research on foreign language aptitude”, In: Karl C. Diller (Ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 83-118.
- КАРОЛ и Сапон 1959:** Carroll, John B. and Sapon, Stanley M. 1959. *Modern Language Aptitude Test (MLAT) Form A*, New York: The Psychological Corporation.
- КАРОЛ и Сапон 2002:** Carroll, John B. and Sapon, Stanley M. 2002. *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. N. Bethesda, MD: Language Learning and Testing Foundation.
- КАРТЪР и Лонг 1991:** Carter, Roland and Long, Michael N. (Eds). 1991. *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- КАРТЪР, Уолкър и Брумфит 1989:** Carter, Roland, Walker, Richard and Brumfit, Christopher. (Eds). 1989. *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Oxford: Modern English Publications & British Council.
- КАЧ 2022:** Katch, Victor. 2022. “Nature vs. nurture? It’s both.”, *Michigan Today*, December 16, 2022, <https://michigantoday.umich.edu/2022/12/16/nature-vs-nurture-its-both/>.
- КЕЛЕЛМЪН и Шарууд-Смит 1988:** Kellerman, Eric and Sharwood-Smith, Michael. (Eds) *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- КЕЛИ 1955:** Kelly, George A. 1955. *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. I and II, New York: Norton.
- КЕЛЪР 1983:** Keller, John M. 1983. “Motivational Design of Instruction”, In: Charles M. Reigeluth (Ed.) *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 384-434.

- 
- КЕЛЪР 1987:** Keller, John M. 1987. "Strategies for stimulating the motivation to learn", *Performance and Instruction*, Vol. 26, No.8, pp. 1-7.
- КЕЛЪР 2010:** Keller, John M. 2010. *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. Boston: Springer US.
- КЕМПБЕЛ и ekun 1999:** Campbell, Linda, Campbell, Bruce and Dickinson, Dee. (1999) *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- КИЛОГИРОУ, Бошамп и Уайм 2019:** Kalogirou, Konstantina, Beauchamp, Gary and Whyte, Shone. 2019. "Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting", *The Language Learning Journal*, Vol. 47, No. 3, pp. 332-343.
- КИНЧ 1988:** Kintsch, Walter. 1988. "The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model", *Psychological Review*, Vol. 95, No. 2, pp.163-182.
- КИНЧ 1994:** Kintsch, Walter. 1994. "Text comprehension, memory, and learning", *American Psychologist*, Vol. 49, No.4, pp. 294-303.
- КИНЧ 1998:** Kintsch, Walter. 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- КИНЧ 2009:** Kintsch, Walter. 2009 "Learning and constructivism", In: Sigmund Tobias and Thomas M. Duffy (Eds) *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Routledge, pp. 223-241.
- КИРЧЕВА-ЛЮБЕНОВА 2020:** Кирчева-Любенова, Анелия. 2020. „Театър в училище? Защо не!“, Електронно списание *i-Продължаващо образование*, <https://diuu.bg/emag/14082/>.
- КЛАНДФИЙЛД 2011:** Clandfield, Lindsay. 2011. *Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom*, <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>.
- КОРДЪР 1983:** Corder, Stephen Pit. 1983. "Strategies of Communication". In: Claus Faerch and Gabriele Kasper (Eds) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 15-19.
- КОЕВА 2014:** Коева, Янка. 2014. *Многезичие и обучението по немски език като чужд*. Велико Търново: ИВИС.
- КОЕВА 2015а:** Коева, Янка. 2015. „Невропидактика, учене и чуждоезиково обучение“. В: Димитрова, Антоанета и др. (съст.) *Филологически ракурси*,

## II. Практически аспекти

---

- т. 1. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, стр. 323-373.
- КОЕВА 2015б:** Коева, Янка. 2015. „Трансфер и трансфериране. От немски към български език.“ В: *Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ – България, Научни трудове*, том 53, кн. 1, Сб. А, 2015 – Филология, стр. 370-385
- КОЕВА 2018:** Коева, Янка. 2018. *Невродидактика и многоезичие*. Велико Търново: Университетско издателство „Св. Св. Кирил и Методиї“.
- КОЕН 1996:** Cohen, Andrew D. 1996. *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the issues*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research in Language Acquisition, University of Minnesota.
- КОЕН и Макаро 2007:** Cohen, Andrew D. and Macaro, Ernesto (Eds) 2007. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- КОЕН 2014:** Cohen, Andrew D. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Abingdon: Routledge.
- КОЕН 2018:** Cohen, Andrew D. 2018. *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- КОЗУЛИН 1998:** Kozulin, Alex. 1998. *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- КОЗУЛИН 2011:** Kozulin, Alex. 2011. “Introduction to Vygotsky’s “The dynamics of the schoolchild’s mental development in relation to teaching and learning”, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 10, pp.195–197.
- КОЛБ 1984:** Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- КОЛИ и Слейтър 1987:** Collie, Joanne and Slater, Stephen (Eds). 1987. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- КОНДРАТ 2010:** Condrat, Viorica. 2010. “A Lesson Plan for ESL/EFL Students Using an Emily Dickinson Poem”, *The Internet TESL Journal*, Vol. XVI, No. 3, March 2010, <http://iteslj.org/Lessons/Condrat-Poetry.html>.
- КОРДЪР 1967:** Corder, Pit S. 1967. “The Significance of Learner’s Errors”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 5, No. 4, pp. 161-169.
- КОСТОВА 2017:** Костова, Здравка. 2017. *Нови измерения на ученето: Синтез на иновации и традиции*. Пловдив: Изд. „Макрос“.

- КОСТАДИНОВА 2012:** Костадинова, Дафина. 2012. *Структурни интерференции при продуцирането на текст на английски език от българи*. Благоевград: Югозападен университет „Неофим Рилски“.
- КОУДИ 1997:** Coady, James. 1997. “L2 vocabulary acquisition through extensive reading”. In: James Coady and Thomas Huckin (Eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-237.
- КОУЛ, ДЪНСТЪН И БЪТЛЪР 2017:** Cole, Mikel Walker, Dunston, Pamela J. and Butler, Tracy. 2017. “Engaging English language learners through interactive read-alouds: a literature review”, *English Teaching: Practice & Critique*, Vol. 16, No.1, pp. 97-109. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2015-0101>.
- КРАМШ 1998:** Kramsch, Claire. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- КРАМШ 2006:** Kramsh, Claire. 2006. “Symbolische Kompetenz durch Literarische Texte”, In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 44: *Fremdsprache Literatur*, 35-40.
- КРАМШ 2008:** Kramsch, Claire. 2008. “Ecological perspectives on foreign language education”, *Language Teaching*. Vol. 41, No. 3, pp. 389-408.
- КРАМШ 2009:** Kramsch, Claire. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- КРАМЪР И ЕРИКСЪН 2007:** Kramer, Arthur F. and Erickson, Kirk I. 2007. “Capitalizing on cortical plasticity: Influence of physical activity on cognition and brain function”, *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 11, pp. 342-348.
- КРАТУОЛ 2002:** Krathwohl, David R. 2002. “A Revision of Bloom’s Taxonomy”, In: *Theory into Practice*. Vol. 41, No. 4, published by Ohio State University, <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> [07/02/2024].
- КРАШЕН 1986:** Krashen, Stephen D. 1986. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- КРАШЕН 1988:** Krashen, Stephen D. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice-Hall International, UK.
- КРАШЕН 1989:** Krashen, Stephen D. 1989. “The pleasure hypothesis”. In Alatis, J. (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 299-302.

## II. Практически аспекти

---

- КРАШЕН 1994:** Krashen, Stephen D. 1994. "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis", *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 4, pp. 440-464.
- КРАШЕН 2004:** Krashen, Stephen D. 2004. *The Power of Reading. Insights from the Research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- КРАШЕН и Терел 1998:** Krashen, Stephen D. and Terrell, Tracy D. 1998. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- КРЕС 2010:** Kress, Gunther. 2010. *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London and New York: Routledge.
- КУК 1985:** Cook, Vivian J. 1985. "Chomsky's Universal Grammar and second language learning", *Applied Linguistics*, Vol. 6, Issue 1, pp. 2-17.
- КУО 2005:** Куо, Junmin. 2005. "Teaching ESL/EFL students to recognize gender bias in children's literature", *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No. 11, November 2005, <http://iteslj.org/Articles/Куо-GenderBias.html>.
- КУТЕВА 2018:** Кутева, Славенка В. 2018. „Ролята на мотивацията за повишаване на резултатите от учебновъзпитателния процес“, Е-списание „Образование и развитие“ бр. 2, юли 2018, [http://www.eddev.eu/IzlIzdania/AttachmentsEdited/br2\\_Sl\\_Kuteva.pdf?cls=file](http://www.eddev.eu/IzlIzdania/AttachmentsEdited/br2_Sl_Kuteva.pdf?cls=file).
- КЪОСЕВ 2023:** Къосев, Александър. 2023. „Четенето, или още веднъж за образованието по литература и език“, *Дневник*, 15 август 2023. [https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/15/4517869\\_cheteneto\\_ili\\_oshte\\_vednuj\\_za\\_obrazovaniето\\_po/?fbclid=IwAR1JvjsphRshmHSpWObQSPatG2OdgK\\_уркаcr00ASTyItE3ccmt35XSe6ME](https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/15/4517869_cheteneto_ili_oshte_vednuj_za_obrazovaniето_po/?fbclid=IwAR1JvjsphRshmHSpWObQSPatG2OdgK_уркаcr00ASTyItE3ccmt35XSe6ME).
- КЪЛЪН и Само 2000:** Cullen, Brian and Sato, Kazuyoshi. 2000. "Practical Techniques for Teaching Culture in the EFL Classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 12, December 2000, <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>.
- КЪМИНС 1978:** Cummins, James. 1978. "Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 9, Issue 2, pp. 131-149.
- КЪРШЪН 2017:** Kurshan, Barbara. 2017. "Teaching 21st century skills for 21st century success requires an ecosystem approach", *Forbes*, Jul 18, 2017, <https://www.forbes.com/sites/barbarakurshan/2017/07/18/teaching-21st-century-skills-for-21st-century-success-requires-an-ecosystem-approach/#5a0460e83fe6>.

- КЪТЪР 2007:** Kuther, Tara L. 2007. *Lifespan Development: Lives in Context*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- ЛАДО 1957:** Lado, Robert. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- ЛАЗАР 1993:** Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ЛАЗАР и екип 2007:** Lázár, Ildikó et al. (Eds). 2007. *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- ЛАЗАРОВА 2022:** Лазарова, Павлуна. 2022. *Психология на развитието (възрастна психология)*. Шумен: Унив. издателство „Епископ Константин Преславски“.
- ЛАЙТБАУН и Снага 2013:** Lightbown, Patsy M. and Spada, Nina. 2013. *How Languages are Learned* (4th edition). Oxford: Oxford University Press.
- ЛАКОФ 1987:** Lakoff, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- ЛАКОФ и Галуїз 2005:** Lakoff, George and Gallese, Vittorio. 2005. “The brain’s concept: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge”, *Cognitive Neuropsychology*. Vol. 22, Issue 3, pp. 455-79.
- ЛАМБОВА и екип 2018:** Ламбова, Анелия, Савова, Елена, Кръстева, Нора и Василева, Росица. 2018. „Празници за сетивата в изобразителното изкуство и в чуждоезиковото обучение“. В: *Годишник на департамент „Чужди езици и култури“*, том 1 (2018), стр. 342-357.
- ЛАНГАКЪР 1987:** Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 1, Stanford, CA: Stanford University Press.
- ЛАНГАКЪР 1991:** Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2. Stanford, CA: Stanford University Press.
- ЛАНТОЛФ и Бекем 2009:** Lantolf, James P. and Beckett, Tracy G. 2009. “Sociocultural theory and second language acquisition”, *Language Teaching*, Vol. 42, No. 4, pp. 459–475.
- ЛАРСЪН-ФРИЙМЪН 1986:** Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ЛАРСЪН-ФРИЙМЪН и Камерън 2008:** Larsen-Freeman, Diane and Cameron, Lynne. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

## II. Практически аспекти

---

- ЛАРСЪН-ФРИЙМЪН и екип 2021:** Larsen-Freeman, Diane, Driver, Paul, Gao, Xue-song and Mercer, Sarah. 2021. *Learner Agency: Maximizing Learner Potential* [PDF], Oxford: Oxford University Press, [www.oup.com/elt/expert](http://www.oup.com/elt/expert).
- ЛЕДЪР и Уген 2021:** Leather, Sue and Uden, Jez. 2021. *Extensive Reading - The Role of Motivation*. New York: Routledge.
- ЛЕОНТИЕВ 1978:** Leontiev, Aleksei N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- ЛЕОНТИЕВ 1981:** Leontiev, Aleksei N. 1981. *Problems of the Development of the Mind*. (Translated by M. Kopylova), Moscow, Russia: Progress (оригиналът на руску езук е om 1959 г.)
- ЛЕНЕБЕРГ 1967:** Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- ЛЕР 1995:** Lehr, Susan S. (Ed.) 1995. *Battling Dragons, Issues and Controversy in Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ЛЕР 2001:** Lehr, Susan S. (Ed.) 2001. *Beauty, Brains, and Brawn: The Construction of Gender in Children's Literature*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ЛЕРНЪР и Борнстайн 2021:** Lerner, Richard M. and Bornstein Marc H. 2021. "Contributions of the specificity principle to theory, research, and application in the study of human development: A view of the issues", *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 75, 101294, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397321000575>.
- ЛИМИ Тан-Чиа 2022:** Lim, F. Victor and Tan-Chia, Lynda. 2022. *Designing Learning for Multimodal Literacy*. London: Taylor & Francis.
- ЛИМ 2018:** Lim, F. Victor. 2018. "Developing a systemic functional approach to teach multimodal literacy", *Functional Linguistics*, Vol. 5, No. 13, pp. 1–17.
- ЛИНГ 2014:** Ling, Chen. 2014. "On innate mechanisms of language acquisition", *Research on Humanities and Social Sciences*, Vol. 4, No. 28, <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/18460>.
- ЛИТЪЛ 2007:** Little, David. 2007. *From the Common European Framework of Reference to the European Language Portfolio. The CEFR and the development of language policies: challenges and responsibilities*. Forum conducted at the Council of Europe, Strasbourg.
- ЛИТЪЛИ екип 2011:** Little, David, Goullier, Francis and Hughes, Gareth. 2011. *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*, <https://www.coe.int/>

en/web/portfolio/the-european-language-portfolio-the-story-so-far-1991-2011-executive-summary.

**ЛИЧЕВА 2023:** Личева, Амелия. 2023. Орязването на програмата по западно-европейска литература в училище е пагубно. *Дневник*, 02 авг. 2023, [https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/02/4513904\\_shte\\_sprem\\_li\\_s\\_kompleksite\\_selskiia\\_bit\\_i/?ref=article-embed](https://www.dnevnik.bg/analizi/2023/08/02/4513904_shte_sprem_li_s_kompleksite_selskiia_bit_i/?ref=article-embed).

**ЛИЧЕВА 2025:** Личева, Амелия. 2025. „Постепенно отказваме децата да четат с това, което учат в училище“, изказване по време на форума *Литературата не е музей*. Кръгла маса за промяна на учебното съдържание по литература, 25 март 2025, СУ „Св. Кл. Охридски“, <https://btvnovinite.bg/predavanja/tazi-sutrin/prof-amelija-licheva-postепенно-otkazvame-de-cata-da-chetat-s-tova-koeto-uchat-v-uchilishte.html>.

**ЛОЗАНОВ 1971:** Лозанов, Георги. 1971. *Сугестология*. София: Наука и изкуство.

**ЛОЗАНОВ 1975:** Лозанов, Георги. 1975. „Същност, история и експериментални перспективи на сугестопедичната система при обучение по чужди езици“. *Сугестология и сугестопедия*, кн. 1, стр. 5-14.

**ЛОЗАНОВ 1978:** Lozanov, Georgi. 1978. *Suggestology and Outlines of Suggestopedu*. NewYork: Gordon & Breach.

**ЛОЗАНОВ 2005:** Лозанов, Георги. 2005. *Сугестопедия – десугестивно обучение. Коммуникативен метод на скритите в нас резерви*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

**ЛОЗАНОВ 2009:** Lozanov, Georgi. 2009. *Suggestopedia/Reservopedia*. Sofia: St. Kliment Ohridsky University Press.

**ЛОКУУД и КУНГА 1997:** Lockwood, Penelope and Kunda, Ziva. 1997. “Superstars and me: Predicting the impact of role models on the self”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 73, Issue 1, pp. 91-103.

**ЛОПЕС-ГАРИДО 2023:** Lopez-Garrido, Gabriel. 2023. “Bandura’s Self-Efficacy Theory of Motivation in psychology”, *Simply Psychology*, July 10, 2023, <https://educa4ey80-staging.onrocket.site/self-efficacy.html>.

**ЛУРИЯ 1966:** Luria, Aleksandr R. 1966. *Human Brain and Psychological Processes*. New York: Harper and Row.

**ЛУРИЯ 1973:** Luria, Aleksandr R. 1973. *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology*. New York: Basic Books.

## II. Практически аспекти

---

- ЛУРИЯ 1979:** Luria, Aleksandr R. 1979. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. (Translated by Michael Cole), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ЛУРИЯ 1984:** Лурия, Александър. 1984. *Език и съзнание*. София: Изд. „Наука и изкуство“.
- МАБОТ 2006:** Donald J. Mabbott; Noseworthy, Michael; Bouffet, Eric; Laughlin, Suzanne and Rockel, Conrad. 2006. “White matter growth as a mechanism of cognitive development in children”, *NeuroImage*, Vol. 33, Issue 3, 15 November 2006, pp. 936-946, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16978884/>.
- МАГУАЙЪР 1996:** Maguire, Tom. 1996. “Reading and writing through NeuroLinguistic Programming”, *The Internet TESL Journal*, Vol. II, No. 6, June 1996, <http://iteslj.org/Techniques/Maguire-NLP.html>.
- МАЙСНЕР 2005:** Meißner, Franz-Joseph. 2005. *Mehrsprachigkeitsforschung*. <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msdd.htm>, [02/09/2021].
- МАКАРО 2006:** Macaro, Ernesto. 2006. “Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework”, *Modern Language Journal*, Vol. 90, Issue 3, pp. 320–337.
- МАККАРТИ 1999:** McCarthy, Ciarán P. 1999. “Reading Theory as a Microcosm of the Four Skills”, *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 5, May 1999, <http://iteslj.org/Articles/McCarthy-Reading.html>.
- МАККЕЙ 1982:** McKay, Sandra. 1982. “Literature in the ESL Classroom”. *TESOL Quarterly* Vol. 16. No.4, pp. 529-536.
- МАКЛЕОД 2024:** Mcleod, Saul. 2024. *Jerome Bruner's Theory of Learning and Cognitive Development*, <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>.
- МАКНАМАРА 1996:** McNamara, Tim. 1996. *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- МАКРЕЙ 1991:** McRae, John. 1991. *Literature with a small ,l'*. London: Macmillan Education.
- МАКРЕЙ и Ветамани 1999:** McRae, John and Vethamani, Malachi Edwin. 1999. *Now Read On: A Course in Multicultural Reading*. Abingdon: Routledge.
- МАКУИНИ 1997:** MacWhinney, Brian. 1997. “Second language acquisition and the Competition Model” (Chapter 4), In: Annette M. B. de Groot and Judith F. Kroll (Eds) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*: Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 113-142.

- МАКУИНИ 2004:** MacWhinney, Brian. 2004. "A multiple process solution to the logical problem of language acquisition", *Journal of child language*, Vol. 31, Issue 4, pp. 883-914.
- МАЛЕЙ и Даф 1978:** Maley, Alan and Alan Duff. 1978. *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- МАЛЕЙ 1989:** Maley, Alan. 1989. "Down from the pedestal: Literature as resource", In: Carter, Roland, Walker, Richard and Brumfit, Christopher (Eds) *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Cambridge: Modern English Publications, pp. 1-9.
- МАЛЕЙ и Даф 1978:** Maley, Alan and Duff, Alan. 1993. "Drama techniques in language teaching" (Chapter 17). In: Swarbrick, Ann (Ed.) *Teaching Modern Languages*. London: Routledge.
- МАРИН и Ледър 2022:** Marin, Manuela M. and Leder, Helmut. 2022. "Gaze patterns reveal aesthetic distance while viewing art", *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1514, Issue 1, pp. 155-165.
- МАРКОВА 2019а:** Маркова, Зарина. 2019. *Приложение на теорията за множеството интелигентности и ефективност на обучението по английски език в началното училище*, Русе: Издателство „Авангард принт“.
- МАРКОВА 2019б:** Маркова, Зарина. 2019. *Аз-ефективност в подготовката на бъдещите учители по английски език*, Русе: Издателство „Авангард принт“.
- МАСГОРЕТ и Гарднър 2003:** Masgoret, Anne-Marie and Gardner, Robert C. 2003. "Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates", *Language Learning*, Vol. 53, pp. 167-210.
- МАСЛОУ 1943:** Maslow, Abraham Harold. 1943. "A theory of human motivation", *Psychological Review* Vol. 50, No.4. pp. 370-396.
- МАСЛОУ 1964:** Maslow, Abraham Harold. 1964. *Religions, values, and peak experiences*. Columbus: Ohio State University Press.
- МАСЛОУ 1965:** Maslow, Abraham Harold. 1965. *Eupsychian Management: A Journal*. Illinois: Richard D. Irwin Inc.
- МАСЛОУ 1968:** Maslow, Abraham Harold. 1968. *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- МАСЛОУ 1970:** Maslow, Abraham Harold. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

## II. Практически аспекти

---

- МАСЛОУ 2001:** Маслоу, Ейбрахам. 2001. *Мотивация и личност*. София: Издателство „Кибеа“
- МАТЕВА 2018:** Матева, Галя. 2018. „Сугестопедия: основни понятия и принципи в светлината на обучението по чужд език“, *Чуждоезиково обучение*, кн. 45, бр. 1, стр. 28-40.
- МАТЕВА 2024:** Матева, Галя. 2024. *Българската чуждоезикова сугестопедия*. София: Технически университет - София.
- МАФТУН и ШАКУРИ 2018:** Maftoon, Parviz and Shakouri, Nima. 2018. “Cognitive approaches to second language acquisition: A symbiosis between nature and nurture”, In: Mitra Zeraatpishe, Akram Faravani, Hamid Reza Kargozari and Maryam Azarnoosh (Eds) *Issues in Applying SLA: Theories toward Reflective and Effective Teaching*, Leiden, The Netherlands: Brill Sense, pp. 9-21.
- МЕДЖИЗ 2015:** Medgyes, Péter. 2015. *The fifth paradox – What’s the English lesson all about?*, Paper delivered at the 24th Annual International IATEFL Poland Conference, Kraków, 18 - 20 September 2015.
- МЕДЖИЗ 2024:** Medgyes, Péter. 2024. *Try to make your lessons as fun as possible*. Plenary delivered at the HLT Conference: Teaching for Tomorrow, Bratislava, Slovakia, 23 - 24 February 2024.
- МИКАЛОНИТЕ и ekun 2025:** Mikalonytė, Elzė Sigutė; Stevanov, Jasmina; Doran, Ryan P.; Symons, Katherine A. and Schnall, Simone. 2025. “Transformed by beauty: Aesthetic appreciation increases abstract thinking and self-transcendent emotions in an art museum”, *Empirical Studies of the Arts*, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02762374251337699>.
- МИКОЛИ 2003:** Miccoli, Laura. 2003. “English through drama for oral skills development”, *ELT Journal*, Vol. 57, Issue 2, pp. 122-129.
- МИКУЛЕКИ 2007:** Mikulecky, Larry J. 2007. “Using internet-based children’s literature to teach EFL”, *The Internet TESL Journal*, Vol. XIII, No. 11, November 2007, <http://iteslj.org/Techniques/Mikulecky-OnlineChildrensLit.html>.
- МОЙЛС 2014:** Moyles, Janet (Ed.). 2014. *The Excellence of Play* (4th edition). London: McGraw-Hill, UK.
- МОРГЪН и РИНВОЛУКРИ 1984:** Morgan, John and Rinvoluceri, Mario. 1984. *Once upon a Time: Using Stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- МОСКОВСКИ 2009:** Московски, Христо. 2009. „Бележки по изкуствените езици“, В: *Съпоставително езиковедие*, Год. 34, бр. 3 (2009), София: СУ „Св. Климент Охридски“, стр. 65-84.
- МОШЛИН 2014:** Mauchline, Fiona. 2014. *In a World of Pure Imagination (A webinar)*, 11 July 2014. <http://britishcouncil.adobeconnect.com/p4gmgq981c1/>.
- МОШЛИН 2018:** Mauchline, Fiona. 2018. “Melting barriers in the mind: teaching teens and young adults”. Paper delivered at the *52nd International IATEFL Conference*, 10-13 April 2018, Brighton.
- МУН 2005:** Moon, Jayne. 2005. *Children Learning English*, Oxford: Macmillan Education.
- МЪРРЕЙ и Торн 2004:** Murray, Neil and Thorne, Tony (Eds). 2004. *Multicultural Perspectives on English Language and Literature*, Tallinn and London: Tallinn Pedagogical University & King's College London.
- МЪРФИ 1992:** Murphy, Tim. 1992. *Music and Song: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- НЕЙМЪН 2002:** Neyman, Patricia F. 2002. “Helping Children Learn to Think in English Through Reading Storybooks”, *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 8, August 2002, <http://iteslj.org/Articles/Neyman-Storybooks/>.
- НЕЙШЪН 1997:** Nation, Paul. 1997. “The language learning benefits of extensive reading”, *The Language Teacher*, Vol. 21, No. 5, pp. 13-16.
- НЕЙШЪН и Минг-Цу 1999:** Nation, Paul and Ming-tzu, Karen Wang. 1999. “Graded readers and vocabulary”, *Reading in a Foreign Language*, Vol. 12 No. 2, pp. 355 – 380.
- НЕЛСЪН и екип 2006:** Nelson, Charles A., Thomas, Kathleen M. and deHaan, Michelle D. H. 2006. *Neuroscience of Cognitive Development: The Role of Experience and the Developing Brain*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- НИКОЛАЕВА 2004:** Николаева, Силвия. 2004. „Проектно-базираните подходи в образованието: Концептуални рамки и приложни бариери“, *Педагогика*, кн. 5/2004, Санкт-Петербург, стр. 22-24.
- НИКОЛОВ 2014:** Николов, Николай. 2014. „Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения в обучението по английски език като чужд – Т.И.М.Е. (Teenodrama Interactive Method in English)“. В: Богданов, Станислав (ред.) „Традицията като вдъхновение“, *Сборник с доклади от 10-та юбилейна Зимна школа на департамент „Англицистика“*, София: Издателство на Нов български университет, стр. 159-170.

## II. Практически аспекти

---

- НИКОЛОВ 2016:** Николов, Николай. 2016. *Театрални техники за развиване на интерактивни говорни умения в обучението по английски език като чужд.* Дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор“. Нов български университет, 2021.
- НИКОЛОВА 2013:** Николова, Мария. 2013. „Образователната грама. Същност, особености предизвикателства в началното училище“, *Списание на Софийския университет за образователни изследвания*, кн. 1/2013, стр. 77-87.
- НИКОЛОВА 2014:** Николова, Мария. 2014. „Приложение на идеите за театър в образованието в българската училищна практика“, *Списание на Софийския университет за електронно обучение*, кн. 2/2014, стр. 69-82.
- НОЙНЕР и ХУНФЕЛД 1996:** Нойнер, Герхард и Хунфелд, Ханс. 1996. *Методи на обучението по немски език като чужд.* София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“.
- НОЛ 1997:** Knoll, Michael. 1997. “The project method: Its vocational education origin and international development”, *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 34, No. 3, pp. 36-74.
- НОРТ 1994:** North, Brian. 1994. “Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper defining categories and levels”, *CC-LANG*, Vol. 94, No. 20, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- НОРТ и ПИКАРГО 2016:** North, Brian and Piccardo, Enrica. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/168073ff31>.
- НОРТ 2022a:** North, Brian. 2022. *Action-Oriented Plurilingual Mediation in Collaborative Tasks*. <https://rm.coe.int/cefr-webinar-series-2021-1-presentation/1680a54fee>.
- НОРТ 2022б:** North, Brian. 2022. “The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach”, *Italiano Lingua Due*, Vol. 2 (2022), pp. 1-23.
- НОФРИ 2009:** Nofri, Carlo. 2009. *Guide to Glottodrama Method. Learn Foreign Language through Drama*. Rome: Edizioni Novacultur.
- НОФРИ и СТРАЧИ 2014:** Nofri, Carlo and Stracci, Moreno. 2014. *Performing Arts in Language Learning*. Rome: Edizioni Novacultur.
- НОУЛЪН 2008:** Nowlan, Andrew G. P. 2008. “Motivation and learner autonomy: Activities to encourage independent study”, *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 10, October 2008, <http://iteslj.org/Techniques/Nowlan-Autonomy.html>.

- О'КОНЕЛ 2009:** O'Connell, Fitch. 2009. "The BritLit Story: A brief history and theory". In: Fitch O'Connell (Ed.) *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, London: British Council, pp. 11-16, <http://www.teachingenglish.org.uk/try/resources/britlit>.
- О'КОНЕЛ 2014:** O'Connell, Fitch. 2014. "Get lit up: literature as a teacher's best friend", *Teaching English*, 1 October 2014. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/get-lit-literature-a-teachers-best-friend>.
- О'КОНЪР и Сиймор 1993:** O'Connor, Joseph and Seymour, John. 1993. *Introducing NLP Neuro-Linguistic Programming: Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. London: Harper Collins Publishers.
- ОКСФОРД 1990:** Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- ОКСФОРД 1996:** Oxford, Rebecca L. (Ed.) 1996. *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Mānoa: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- ОКСФОРД 1999:** Oxford, Rebecca L. 1999. "Anxiety and the language learner: New insights". In: Jane Arnold (Ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 58-67.
- ОКСФОРД 2003:** Oxford, Rebecca L. 2003. "Language learning styles and strategies: an overview", In: *Learning Styles and Strategies*. Oxford: GALA, pp. 1-25.
- ОКУТЮРИЕ 2019:** Окумлюрие, Бернар. 2019. *Действаме, играем, мислим*. (преводгач Албена Шарбанова), София: Изг. „Колибру“.
- О'МАЛИ и Шамо 1990:** O'Malley, Michael J. and Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ОРЛОВА 2003:** Orlova, Natalia F. 2003. "Helping prospective EFL Teachers learn how to use songs in teaching conversation classes", *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 3, March 2003, <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>.
- ОУКЛИ и екип 2018:** Oakley, Barbara, Sejnowski, Terrence and McConville, Alistair. 2018. *Learning How to Learn: How to Succeed in School Without Spending All Your Time Studying; A Guide for Kids and Teens*. Los Angeles: Tarcher Perigree.
- ПАПАКАЛОДУКАС 2016:** Панакалодукас, Георгуос. 2016. *The Methodology of Teaching Greek as a Foreign Language (The Effectiveness of the Meta-language Assisted Teaching and Learning Approach in Teaching the Grammar of Modern Greek as a*

## II. Практически аспекти

---

- Foreign Language*), Непубликувана дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“, НБУ, 2016.
- ПАПАС 2015:** Pappas, Christopher. 2015. *Instructional Design Models and Theories: Keller's ARCS Model of Motivation*, <https://elearningindustry.com/arcs-model-of-motivation>.
- ПЕЙЛИНГ 2017:** Paling, Rachel. 2017. *Neurolanguage Coaching: Brain Friendly Language Learning*. Gloucester, UK: The Choir Press.
- ПЕЛОВСКИ и Акиба 2011:** Pelowski, Matthew and Akiba, Fuminori. 2011. "A model of art perception, evaluation and emotion in transformative aesthetic experience", *New Ideas in Psychology*, Vol. 29, Issue 2, pp. 80 – 97.
- ПЕЛОВСКИ и еkun 2020:** Pelowski, Matthew; Specker, Eva; Gerger, Gernot; Leder, Helmut and Weingarden, Lauren S. 2020. "Do you feel like I do? A study of spontaneous and deliberate emotion sharing and understanding between artists and perceivers of installation art", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 14, Issue 3, pp. 276–293.
- ПЕНИНГТЪН 1996:** Pennington, Martha C. 1996. *Phonology in English Language Teaching: An International Approach*. Abingdon: Routledge.
- ПЕНЧЕВ 2007:** Пенчев, Бойко. 2007. „Четенето като съучастничество“, в-к *Капитал*, 12 януари 2007, [https://www.capital.bg/light/revju/knigi/2007/01/12/304370\\_cheteneto\\_kato\\_suuchastnichestvo/\[02/09/2021\]](https://www.capital.bg/light/revju/knigi/2007/01/12/304370_cheteneto_kato_suuchastnichestvo/[02/09/2021]).
- ПЕНЧЕВА и Шопов 2003:** Shopov, Todor and Pencheva, Maya. 2003. *Understanding Babel. An Essay in Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- ПЕТИ 2006:** G. Petty. *Evidence Based Teaching – A Practical Approach*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- ПЕТКОВА 2020:** Петкова, Красимира. 2020. „Прилагане на модел за възприемане на фолклорно произведение чрез драматизация от учениците от 5 клас в училищната практика. Роля на драматизацията в учебния процес“, *i-Продължаващо образование*, <https://diuu.bg/emag/14432/>.
- ПЕТКОВА и Спасова 2020:** Петкова, Десислава и Спасова, Яна. 2020. *Teen Zone В1.1. Английски език за 11. и 12. клас*, София: Издателство: „Просвета – София“ АД.
- ПЕТРОВ 2002:** Петров, Ангел. 2002. *Овладяване на дискурсни техники чрез обучението по български език*. София: Булвест.

- 
- ПЕТРОВ 2005:** Петров, Ангел. 2005. „Комуникативната компетентност – фактор за професионалната реализация на учителя по български език“, *Електронно списание LiterNet*, 15.06.2005, № 7 (68), <https://litenet.bg/publish/apetrov/komunikativnata.htm>.
- ПИАЖЕ 1923:** Piaget, Jean. 1923. “*Langage et pensée chez l’enfant*”, [https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23\\_Langag\\_pensee\\_chap1\\_fonctionslang.pdf](https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23_Langag_pensee_chap1_fonctionslang.pdf) [22/08/2023].
- ПИАЖЕ 1952:** Piaget, Jean. 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. (Translated by Cook, M.) New York: International University Press.
- ПИАЖЕ 1996:** Пиаже, Жан. 1996. „Природа на интелекта“, сн. *Педагогика*, бр. 8, 1996 (Оригиналът е издаден през 1967).
- ПИКАРДО 2010:** Piccardo, Enrica. 2010. “From Communicative to Action-Oriented: New perspectives for a new millennium”, *Contact*, Vol. 36, No. 2 (July 2010), pp. 20-35.
- ПИКАРДО и екип 2011:** Piccardo, Enrica; Berchoud, Marie; Mentz, Olivier; Pamula, Malgorzata; Cumming, Alistair and Cignatta, Tiziana. 2011. *Pathways through Assessing, Learning and Teaching in the CEFR*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, [http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011\\_08\\_29\\_ECEP\\_EN.pdf](http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf).
- ПИКАРДО и Норт 2019:** Piccardo, Enrica and North, Brian. 2019. *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol: Multilingual Matters.
- ПМСАБОР 1966:** Pimsleur, Paul. 1966. *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*, New York: The Psychological Corporation.
- ПИНКЪР 1995:** Pinker, Steven. 1995. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: William Morrow & Co.
- ПИНТЪР 2017:** Pinter, Annamaria. 2017. *Teaching Young Language Learners*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- ПИРЪОВ 1985:** Пиръов, Генчо. 1985. *Психология и психодиагностика на интелигентността*. София: Наука и изкуство.
- ПИРЪОВ 1985:** Пиръов, Генчо. 2000. *Проблеми на когнитивната психология*. София: Акад. издателство „Проф. Марин Дринов“.
- ПИРЪОВА 2014:** Пиръова, Боряна. 2014. „Невробиологични основи на паметта“, *Когнитивна психология*, 31 юли 2014, <https://psiholoji.com/%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8-%D0%BE%D1%81%D0%B>

## II. Практически аспекти

---

D%D0%BE%D0%B2%D0%B8-%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%82%D0%B0/, [18/01/2023].

- ПИРЪОВА 2015:** Пиръова, Боряна, 2015. *Невробиологични основи на човешкото поведение*. София: Унив. издателство на НБУ.
- ПИАЦОЛИ 2018:** Piazzoli, Erika. 2018. *Embodying Language in Action. The Artistry of Process Drama in Second Language Education*. London: Palgrave Macmillan
- ПЛАСТИНА 2000:** Plastina, Anna Franca. 2000. "Teaching Culture in Literature in the ESL/EFL Classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, No. 3, March 2000, <http://iteslj.org/Lessons/Plastina-CultureInLiterature/>.
- ПОВОРНИКОВ 2025:** Поборников, Константин. 2025. *Figures of Speech (Language of Literature)*. [https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/2066336/mod\\_resource/content/1/Figures%20of%20Speech%20-%20English%20Language.pdf](https://e-edu.nbu.bg/pluginfile.php/2066336/mod_resource/content/1/Figures%20of%20Speech%20-%20English%20Language.pdf).
- ПОПЪЛЪТЪН 1999:** Poppleton, Carole A. 1999. "Sandra Cisneros' *The House on Mango Street*: Experiencing poetical prose", *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 10, October 1999, <http://iteslj.org/Lessons/Poppleton-MangoStreet.html>.
- ПРАВИЙН 2007:** Praveen, Chandrasekharan. 2007. "Guiding ESL learners to appreciate poetry", *The Internet TESL Journal*, Vol. XIII, No. 8, August 2007, <http://iteslj.org/Techniques/Praveen-Poetry.html>.
- ПРИНС 2008:** Prins, Helena Aletta Sophia. 2008. "Benefits of the arts in kindergarten – An ESL perspective", *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 7, July 2008, <http://iteslj.org/Articles/Prins-ArtsInKindergarten.html>.
- ПРУСЛИН 2021:** Пруслин, Алексей. 2021. *Защо трябва да четете книги*. <https://hanen.ru/bg/bath/pochemu-nado-chitat-knigi-pochemu-neobhodimo-chitat-knigi-zachem-nuzhno.html>, [10/07/2021].
- РАВКИН и Редмънг 2012:** Rabkin, Nick and Redmond, Robin. 2012. *Putting the Arts in the Picture – Reframing Education in the 21st Century*. Chicago: Columbia College Chicago Press.
- РАДЕВ 2015:** Радев, Рагослав. 2015. *Технология на методите в обучението по литература*. Варна: Славена.
- РАЙТ 1995:** Wright, Andrew. 1995. *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press (second edition - 2004).
- РАЙТ 1997:** Wright, Andrew. 1997. *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.

- РАЙТ 2001:** Wright, Andrew. 2001. *YOU are a story absorber and a story teller*. [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/stories\\_andrew.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/stories_andrew.htm)
- РАЙТ 2019:** Wright, Andrew. 2019. "Class Oral Storymaking", *ELTA Newsletter*, Vol. 13 (Sept. 2019), No. 3, pp. 5-20.
- РАЙТ и Хил 2008:** Wright, Andrew and Hill, David A. 2008. *Writing Stories*. London: Helbling Languages.
- РАЙЪН 1998:** Ryan, Stephen. 1998. "Using Films to Develop Learner Motivation", *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 11, November 1998, <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>.
- РАЙЪН и Десу 2000:** Ryan, Richard M. and Deci, Edward L. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, pp. 54-67.
- РАНГЕЛОВА 2005:** Rangelova, Krassimira. 2005. *Language learning: A process view. Applications of the cognitive approach to learning to second language instruction*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- РАЯ, Ламб и Виейра 2017:** Raya, Manuel Jiménez, Lamb, Terry and Vieira, Flávia. 2017. *Mapping Autonomy in Language Education: A Framework for Learner and Teacher Development*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- РИЙД 2007:** Read, Carol. 2007. *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan.
- РИЙЗ 2002:** Rees, Dilys Karen. 2002. "Facing up to stereotypes in the second language classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No. 7, July 2002, <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>.
- РИНВОЛУКРИ 2005:** Rinvoluceri, Mario. 2005. "Thinking frames", *Teaching English*, 13 April 2005, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/thinking-frames>.
- РИЧАРДС и Роджърс 1986:** Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- РОДАРИ 1986:** Родари, Джани. 1986. *Граматика на фантазията: Увод в изкуството да измисляме истории*, София: Наука и изкуство.
- РОДЖЪРС 2002:** Rodgers, Carol. 2002. "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking", *Teachers College Record*, Vol. 104, No. 4, pp. 842-866.
- РОДРИГЕС, Ортега и Макартур 1992:** Rodriguez, Roman Alvarez, Ortega, Ramon Lopez and Macarthur, Fiona (Eds) 1992. *New Directions in Foreign Language Teaching Theory and Practice*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

## II. Практически аспекти

---

- РОЗЕНБЛАТ 1938:** Rosenblatt, Louise M. 1938. *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- РОЗЕНБЛАТ 1978:** Rosenblatt, Louise M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- РОЗЕНБЛАТ 1982:** Rosenblatt, Louise M. 1982. "The Literary Transaction: Evocation and Response", *Theory Into Practice*, Vol. 21, No. 4, Children's Literature (Autumn, 1982), pp. 268-277.
- РОЛФ и ЕКУН 2001:** Rolfe, Gary, Freshwater, Dawn and Jasper, Melanie. 2001. *Critical Reflection in Nursing and the Helping Professions: A User's Guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- РОСЕН 1814:** Rosen, Betty. 1814. *And None of it was Nonsense – The Power of Storytelling in School*. Glasgow: Mary Glasgow Publications.
- РУЖЕКОВА-РОГОЖЕРОВА 2018:** Ruzhekova-Rogozherova, Boryana. 2018. *Language Awareness, Language Learning Strategies, Contrastive and Comparative Teaching in ELT and ESP*. Monograph. E-publisher LiterNet, 10.05.2018. Varna: LiterNet.
- РУМЕЛХАРТ 1980:** Rumelhart, David E. 1980. "Schemata: the building blocks of cognition". In: Spiro, Rand J., Bruce, Bertram C. and Brewer, William F. (Eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- РУСО 1762:** Русо, Жан-Жак. 1907. *Емил, или за възпитанието* (Преводач: Н. Нукоев; френският оригинал е от 1762 г.), София: Издателство „Глобус“.
- САБО 2016:** Szabó, Fruzsina. 2016. "The Motivational Force of Employing Literature in a Foreign Language Classroom", *The Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 6 (2016), No.4, pp. 61-70.
- САВИДОУ 2004:** Savvidou, Christine. 2004. "An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom", *The Internet TESL Journal*, Volume X, No. 12, December 2004, <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>.
- САВИЛ-ТРОЙКЕ 1989:** Saville-Troike, Muriel. 1936/1989. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- САВИЛ-ТРОЙКЕ 2012:** Saville-Troike, Muriel. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- САВОВА 2015:** Савова, Елена. 2015. *Художествените текстове в обучението по немски език като чужд*, София: Фарго.

- САВОВА 2020:** Савова, Елена. 2020 „Развиване на преподавателски умения за ползване на оригинални художествени текстове в чуждоезиковото обучение“. В: Димитър Веселинов и Милена Йорданова (Съст.) *Лингводидактически ракурси*, София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“, стр. 173-187.
- САВОВА 2022:** Савова, Елена. 2022 „Критерии за избор на художествени текстове за целите на чуждоезиковото обучение“. В: Милена Йорданова (Съст.) *Лингводидактически залиси*, София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“, стр. 501-515.
- САНФОРД и ЕМОТ 2012:** Sanford, Anthony. J. and Emmott, Catherine. 2012. *Mind, Brain and Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- СЕЙВЪРИ и ДАФИ 1995:** Savery, John R. and Duffy, Thomas M. 1995. “Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework”, *Educational Technology*, Vol. 35, No. 5, pp. 31-38.
- СЕЙДЖ 1987:** Sage, Howard. 1987. *Incorporating Literature in ESL Instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- СЕКШИНСКА и ОЛШАНСКА 2018:** Sekścińska, Izabela and Olszańska, Monika. 2018. “The Importance of Audiobooks in English Language Teaching”, *Polish Journal of Applied Sciences*, Vol. 4, No. 4, pp. 143-149.
- СЕЛИНКЪР 1972:** Selinker, Larry. 1972. “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, No. 3, pp. 209-231.
- СЕЛСЕ-МУРСИЯ и ЕКУН 2013:** Celce-Murcia, Marianne; Brinton, Donna M. and Snow, Marguerite Ann (Eds). 2013. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (4th edition). Boston: Cengage Learning & Heinle ELT.
- СИМЕОНОВА 2020:** Симеонова, Валерия. 2020. *Емоционална интелигентност – 35 конкретни упражнения за развитието ѝ*. <https://prepodavame.bg/emotsionalna-inteligentnost/> [18/01/2020].
- СИМЕОНОВА 2000:** Симеонова, Йорданка. 2000. *Преподавателят по чужд език. С комуникативна ориентация и комуникативност в обучението*. София: Актив Комерс.
- СКЕЪН 2023:** Skehan, Peter. 2023. “Testing Language Aptitude: A Commentary on Batteries and Reanalysis of Constructs”, In: Wen, Zhisheng (Edward), Skehan and Sparks, Richard L. (Eds). *Language Aptitude Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 208-246.

## II. Практически аспекти

---

- СКИНЪР 1938:** Skinner, Burrhus Frederic. 1938. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century.
- СКИНЪР 1953:** Skinner, Burrhus Frederic. 1953. *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- СКИНЪР 1957:** Skinner, Burrhus Frederic. 1957. *Verbal Behavior*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- СОТИРОВ 2002:** Сотиров, Петър. 2002. *Реч и цел: Въпроси на стратегията в речта*. София: Международно социолингвистично дружество.
- СОФРОНИЕВА 2011а:** Софрониева, Екатерина. 2011. „Играта в наративното обучение по съвременни езици на деца“, *Предучилищно възпитание*, бр. 6, стр. 16-18.
- СОФРОНИЕВА 2011б:** Софрониева, Екатерина. 2011. „Мотивация, комуникация и принципът на „билингвизъм“ в ранното чуждоезиково обучение“. *Годишно научно-методическо списание „Образование и Технологии“*, бр. 2, стр. 219-221.
- СОФРОНИЕВА 2016:** Софрониева, Екатерина. 2016. *Ранно езиково обучение: модели у дома и в клас (Броенето не са думички, Мечо! Аз искам да говоря на английски!)*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- СОФРОНИЕВА 2017:** Софрониева, Екатерина. 2017. „Езикови модели за приобщаващо образование“, *Чуждоезиково обучение*, бр. 44, кн. 2, стр. 139-149.
- СОФРОНИЕВА 2020:** Софрониева, Екатерина. 2020. *Особености на изучаването на чужд език в детска възраст*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- СТАНИСЛАВСКИ 1945:** Станиславски, Константин Сергеевич. 1945. *Работата на актьора над себе си*. София: Дирекцията на народната култура при Министерството на информацията и изкуствата.
- СТАНИСЛАВСКИ 1976:** Станиславски, Константин Сергеевич. 1976. *Моят живот в изкуството*. София: Наука и изкуство.
- СТАНСФИЙЛД 1989:** Stansfield, Charles W. 1989. *Language Aptitude Reconsidered*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- СТЕВИК 1990:** Stevick, Earl W. 1990. *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- СТЕЛЪР и екип 2017:** Stellar, Jennife rE.; Gordon, Amie M.; Piff, Paul K.; Cordaro, Daniel; Anderson, CraigL.; Bai, Yang. and Keltner, Dacher. 2017. “Self-transcend-

- dent emotions and their social functions: Compassion, gratitude, and awe bind us to others through prosociality”, *Emotion Review*, Vol. 9, Issue 3, pp. 200 – 207.
- СТЕФАНОВА 2007:** Стефанова, Павлина. 2007. *Чуждоезиковото обучение – учене, преподаване, оценяване*. София: Изд. „Сиела“.
- СТЕФАНОВА 2011:** Стефанова, Павлина. 2011. „Езикоусвояване и чуждоезиково обучение“, В: *Годишник на Департамент „Чужди езици“ на НБУ за 2011 година*, [https://ebox.nbu.bg/forlen11/view\\_lesson.php?id=3](https://ebox.nbu.bg/forlen11/view_lesson.php?id=3).
- СТЕФАНОВА 2015:** Стефанова, Павлина. 2015. *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Издателство на Нов български университет.
- СТОЙЧЕВА 2006:** Стойчева, Мария. 2006. *Европейска езикова политика*. София: Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“.
- СТОЙЧЕВА 2012:** Стойчева, Данцела. 2012. *Многоезичието в обучението по съвременни езици*. София: Издателска къща „Анубис“.
- СТЪРН 1975:** Stern, Hans Heinrich. 1975. “What can we learn from the good language learner?”, *Canadian Modern Language Review*, Vol. 31, No. 4, pp. 304-318.
- СТЪРН 1983:** Stern, Hans Heinrich. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- СУЛТАНОВА 2009:** Султанова, Невена. 2009. „От фронтално обучение към дейностноориентирания подход в учебния процес по чужд (немски) език“, сп. *Чуждоезиково обучение*, бр. 3, стр. 16-25.
- СУЛТАНОВА 2011:** Султанова, Невена. 2011. *Дейностноориентиран подход в обучението по чужд (немски) език*. Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор“, СУ „Св. Кл. Охридски“.
- СЪН 2014:** Sun, Yilin. 2014. *What Is Intercultural Communicative Competence?* <http://blog.tesol.org/what-is-intercultural-communicative-competence/>, [07.08.2019].
- ТАРИКЪУН 2011:** Tarricone, Pina. 2011. *The Taxonomy of Metacognition*. Hove and New York: Psychology Press.
- ТАРОН и ЮЛ 1989:** Tarone, Elaine and Yule, George. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- ТАШНЕР 2005:** Taeschner, Traute. 2005. *The Magic Teacher: Learning a Foreign Language at Nursery School – Results from the Project*. London: CILT Publications.
- ТАШНЕР, КОЛИБАБА и ГЕОРГИУ 2013:** Taeschner, Traute, Colibaba, Anca and Gheorghiu, Irina. 2013. “The narrative format for learning and teaching languages to children and adults”. *Synergy*, Vol. 9, No. 2, pp. 223-235.

## II. Практически аспекти

---

- ТЕЙЛЪР 2016:** Taylor, Tim. 2016. *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. San Diego, USA: Singular Publishing.
- ТЕЙЛЪР и Айткен 2023:** Taylor, Tim and Aitken, Viv. 2023. *Try This: Unlocking Learning with Imagination*. San Diego, USA: Singular Publishing.
- ТОДОРОВ 2010:** Тодоров, Цветан. 2010. *Завладяването на Америка. Въпросът за Другия*, София: изд. „Изток-Запад“ (Оригиналът е публикуван във Франция през 1982 г.).
- ТОЛМЪН 1932:** Tolman, Edward Chace. 1932. *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: The Century Co.
- ТОМАСЕЛО 2000:** Tomasello, Michael. 2000. “Do young children have adult syntactic competence?”, *Cognition*, Vol. 74, No.3, pp. 209-253.
- ТОМАСЕЛО 2003:** Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ТОМАИСЪН 1985:** Tomlinson, Brian. 1985. “Language through literature and literature through language”, *EFL Gazette*, 9 March 1985.
- ТОМАИСЪН 2003:** Tomlinson, Brian. 2003. “Humanising the coursebook”, In: Tomlinson, Brian (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching*, London: Continuum, pp. 162-173.
- ТОМАИСЪН 2011:** Tomlinson, Brian. 2011. “Seeing what they mean: helping L2 readers to visualise”, In: Tomlinson, Brian (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 357-376.
- ТОМОВА 1999:** Томова, К. 1999. „Психолингвистичен подход в чуждоезиковото обучение“, В: *Проблеми на социолингвистиката. Том 6 (1999): Езикът и съвременността*, София, стр. 174-176.
- ТОМПСЪН и екип 1991:** Thompson, Eileen et al. (Eds). 1991. *Prentice Hall Literature: The English Tradition*. New Jersey: Prentice Hall.
- ТОПИНГ 2010:** Topping, Keith J. 2010. “Peers as a source of formative assessment”, In: Andrade, Heidi L. and Cizek, Gregory J. (Eds). *Handbook of Formative Assessment*. New York: Routledge.
- ТОРНБЪРИ 2011:** Thornbury, Scott. 2011. *How to Teach Speaking*. London: Pearson Education Ltd.
- ТОРНДАЙК 1911:** Thorndike, Edward Lee. 1911. *Animal Intelligence*. New York: The Macmillan company.

- ТОРНДАЙК 1927:** Thorndike, Edward Lee. 1927. *The Measurement of Intelligence*. New York: Arno Press.
- ТОРНДАЙК 1931:** Thorndike, Edward Lee. 1931. *Human Learning*, New York: The Century Co.
- ТРИЛИНГ и Фадел 2009:** Trilling, Bernie and Fadel, Charles. 2009. *21st century skills*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- ТРИФОНОВ 2002:** Трифонов, Трифон. 2002. *Обща психология*. Велико Търново: Парадигма.
- ТРОЕВА-ЧАЛЪКОВА 2024:** Троева-Чалъкова, Благовеста. 2024. *Затруднения в четенето и писането на изучаващи английски език възрастни с дислексия на развитието*, Дисертационен труд за придобиване на образователна и научна степен „доктор“, Нов български университет, 2024.
- ТЪРКЪР и Рейтерър 2023:** Turker, Sabrina and Reiterer, Susanne M. 2023. “The neurobiology of language aptitude, musicality and working memory”, In: Wen, Zhisheng (Edward), Skehan, Peter and Sparks, Richard L. (Eds). *Language Aptitude Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 249-274.
- УВАЛИЕВ 1915:** Увалиев, Христо. 1915. *Обучението по френски език*. Пловдив: Печатница „Христо Г. Данов“.
- УЕЛС 1985:** Wells, Gordon. 1985. *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Toronto: Heinemann.
- УЕН, Скеън и Спаркс 2023:** Wen, Zhisheng (Edward), Skehan, Peter and Sparks, Richard L. (Eds) 2023. *Language Aptitude Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- УЕНДЕН и Рубин 1987:** Wenden, Anita L. and Rubin, Joan (Eds). 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- УЕСНЕР 2018:** Jessner, Ulrike. 2018. “Metacognition in multilingual learning: A DMM perspective”. In: Haukås, Åsta, Bjørke, Camilla and Dypedahl, Magne. (Eds) *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Abingdon: Routledge, pp.31 – 47.
- УИДОУСЪН 1979:** Widdowson, Henry G. 1979. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- УИДОУСЪН 1983:** Widdowson, Henry G. 1983. “Talking shop: Literature and ELT”, *ELT Journal*, Vol. 37, No.1, pp. 30-35.
- УИДОУСЪН 1989:** Widdowson, Henry G. 1989. “Knowledge of language and ability for use”, *Applied Linguistics*, Vol. 10, No. 2, pp. 128-137.

## II. Практически аспекти

---

- УИЛИС 1983а:** Willis, Dave. 1983. "The potential and limitations of video", In: Christopher J. Brumfit, (Ed.) *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press & British Council, pp. 17-27.
- УИЛИС 1983б:** Willis, Jane. 1983. "The role of the visual element in spoken discourse: Implications for the exploitation of video in the EFL classroom", In: Christopher J. Brumfit, (Ed.) *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press & British Council, pp. 29-42.
- УИЛИЪМС и БЪРДУЪН 1997:** Williams, Marion and Burden, Robert L. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- УИЛСЪН 2016:** Wilson, Leslie Owen. 2016. *Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*. [https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl\\_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf](https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf) [10/01/2024].
- УИНСТЪН 2011:** Winston, Joe (Ed.). 2011. *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. Abingdon: Routledge.
- УИТЪКЪР и УИТЪКЪР 1976:** Whitaker, Haiganoosh and Whitaker, Harry A. (Eds.) (1976) *Studies in Neurolinguistics*, Volumes One and Two. UPenn, Philadelphia: Academic Press.
- УЛМАН 2001:** Ullman, Michael T. 2001. "The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model", *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 4, No. 2, pp. 105-122.
- УОЛКЪР, ХЕГЪР и ХМЕЛО-СИЛВЪР 2015:** Walker, Andrew, Leary, Heather and Hmelio-Silver, Cindy (Eds). 2015. *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- УОРТМЪН 1988:** Wortman, Robert. 1988. "Using all the senses to learn", Editorial, *Parent Articles*. Tucson: Communication Skill Builders 1988, <https://www.sd43.bc.ca/District/Departments/LearningServices/SLP%20Resources/Language%20Development%20Disorders/Using%20All%20the%20Senses%20to%20Learn.pdf>.
- УОТ 2004:** Watt, Diane. 2004. "Using modern art to teach language and culture to ESL students", *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 10, October 2004, <http://iteslj.org/Lessons/Watt-ModernArt.html>.

- УЪРЧ 1985:** Wertsch, James V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- УУД, Брунер и Рос 1976:** Wood, David, Bruner, Jerome S. and Ross, Gail. 1976. "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, Vol. 17, No. 2, pp. 89-100.
- УШИОДА 1996:** Ushioda, Ema. 1996. *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin, Ireland: Authentik.
- УШИОДА 2012:** Ushioda, Ema. 2012. "Motivation". In: Anne Burns and Jack Richards (Eds) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 77-85.
- ФАРМЪР 2011:** Farmer, David. 2011. *Learning Through Drama in the Primary Years*. London, UK: Drama Resource.
- ФЕЛДЪРИСИЛВЪРМЪН 1988:** Felder, Richard M. and Silverman, Linda K. 1988. "Learning and Teaching styles in engineering education", *Engineering Education*, Vol. 78, No.7, pp. 674-681.
- ФЕРАДАС 2009:** Ferradas, Claudia. 2009. "Enjoying literature with teens and young adults in the English language class", In: Fitch O'Connell (Ed.) *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms*, London: British Council, pp. 27-34.
- ФИЙЛД 2004:** Field, John. 2004. "An insight into listener problems: Too much bottom-up or too much top-down", *Systems*, Vol. 32, No. 3, pp. 363-377.
- ФИЛИПС 2008:** Phillips, Sarah. 2008. *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- ФЛАВЪЛ 1979:** Flavell, John H. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, pp. 906-911.
- ФЛАВЪЛ 1985:** Flavell, John H. 1985. *Cognitive Development* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ФЛАУЪРДЮ и Милър 2005:** Flowerdew, John and Miller, Lindsay. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ФОКС 1993:** Fox, Mem. 1993. "Men Who Weep, Boys Who Dance: The Gender Agenda Between the Lines in Children's Literature". *Language Arts*, vol. 70 No. 2, pp. 84-88.
- ФОКС 2004:** Fox, Kate. 2004. *Watching the English*. London: Hodder and Stoughton.
- ФОСЕТ 2019:** Fawcett, David. 2019. *Relearning to Teach: Understanding the Principles of Great Teaching*. London/ New York: Routledge.

## II. Практически аспекти

---

- ФРЕДРИКС, Блауменфелд и Парис 2004:** Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C., Paris, Alison H. 2004. "School engagement: potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, Vol. 74, Issue 1, pp. 59–109.
- ФРОЛИ и Лантолф 1985:** Frawley, William and Lantolf, James P. 1985. "Second language discourse: A Vygotskyan perspective", *Applied Linguistics*, Vol. 6, Issue 1, pp. 19–44.
- ФРЪОБЕЛ 1895:** Froebel, Friedrich. 1895. *The Education of Man*. (Translated by W. N. Hailmann), New York: D. Appleton and Company, (Оригиналет на немски език е публикуван през 1826 г.)
- ХАДРИАНА и екуп 2019:** Hadriana, Hadriana, Primahardani, Indra and Mahdum, Mahdum. 2019. "Learning style and learning achievement of students of FKIP Universitas Riau in learning English", *Journal of Educational Sciences*, Vol. 3 (2019) No. 3, pp. 340 – 352.
- ХАЙМЗ 1968:** Hymes, Dell H. 1968. "The ethnograph of speaking", In: Fishman, Joshua and de Gruyter, Walter (Eds) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, pp. 99-138.
- ХАЙМЗ 1971:** Hymes, Dell H. 1971. *On Communicative Competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ХАЙМЗ 1972:** Hymes, Dell H. 1972. "On Communicative competence", In: Pride, J. B. and Holmes, Janet (Eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd., pp.269-293.
- ХАЛИДЕЙ 1970:** Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1970. "Language structure and language function", In: Lyons, John (Ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 140-165.
- ХАЛИДЕЙ 1973:** Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- ХАЛИДЕЙ 1975:** Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language (Explorations in Language Study)*. London: Hodder Arnold.
- ХАЛИДЕЙ 1978:** Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1978. *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: HodderArnold.
- ХАЛИДЕЙ 1994:** Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

- ХАМАН, Бек и Доналдсън 2018:** Hamman, Laura, Beck, Emeline and Donaldson, Aubrey. 2018. "A Pedagogy of Translanguaging", *LanguageMagazine*, 10 September 2018, <https://www.languagemagazine.com/2018/09/10/a-pedagogy-of-translanguaging/>.
- ХАРИЗАНОВА 2020:** Харизанова, Сияна. 2020. *Детската литература в ранното чуждоезиково обучение. Особеното място на приказките и практически насоки за тяхното използване*. <http://eprints.nbu.bg/4258/1/Storytelling%20in%20ELT%20to%20YLS%20%281%29.pdf>.
- ХАРЛИ 2014:** Harley, Trevor A. 2014. *The Psychology of Language. From Data to Theory*. (4th edition). London: Psychology Press.
- ХАРМЪР 2007:** Harmer, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Ltd.
- ХАРМЪР 2015:** Harmer, Jeremy. 2015. *The Practice of English Language Teaching*, (5th edition). Harlow: Pearson Education
- ХАРМЪР и Пухта 2018:** Harmer, Jeremy and Puchta, Herbert. 2018. "Root and branch: how students own their own English stories". Paper delivered at the *52nd International IATEFL Conference*, 10-13 April 2018, Brighton.
- ХАРТЛИ и Вини 1978:** Hartley, Bernard and Viney, Peter. 1978. *Streamline English: Departures. An intensive English course for beginners*. Oxford: Oxford University Press.
- ХАТИ 2004:** Hattie, John. 2008. *Influences on Student Learning*. <http://www.arts.auckland.ac.nz/staff/index.cfm?P=5049>.
- ХАТИ 2008:** Hattie, John. 2008. *Visible Learning*. London: Routledge.
- ХАТИ 2012:** Hattie, John. 2012. *Visible Learning for Teachers*. Abingdon: Routledge.
- ХАТИ и Кларк 2018:** Hattie, John and Clarke, Shirley. 2018. *Visible Learning: Feedback*, London: Routledge.
- ХЕДЖ 1985:** Hedge, Tricia. 1985. *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
- ХЕЛМЪН 2017:** Hellman, Rick. 2017. "Language Development Starts in the Womb", *Neuroscience News*, 18 July 2017, <https://neurosciencenews.com/language-development-womb-7106/>.
- ХЕРЕРО 2010:** Herrero, Carmen. 2010. *Using Film in Language Teaching. A teachers' toolkit for educators wanting to teach languages using film in the classroom, with a particular focus on Arabic, Mandarin, Italian and Urdu*. [https://www.academia.edu/41423340/Using\\_Film\\_in\\_Language\\_Teaching\\_A\\_teachers\\_toolkit\\_for\\_educators\\_wanting\\_to\\_teach\\_languages\\_using\\_film\\_in\\_the\\_classroom\\_with\\_a\\_particular\\_focus\\_on\\_Arabic\\_Mandarin\\_Italian\\_and\\_Urdu](https://www.academia.edu/41423340/Using_Film_in_Language_Teaching_A_teachers_toolkit_for_educators_wanting_to_teach_languages_using_film_in_the_classroom_with_a_particular_focus_on_Arabic_Mandarin_Italian_and_Urdu).

kit\_for\_educators\_wanting\_to\_teach\_languages\_using\_film\_in\_the\_class-  
room\_with\_a\_particular\_focus\_on\_Arabic\_Mandarin\_Italian\_and\_Urdu.

- ХЕРЕРО и Вангершелген 2019:** Herrero, Carmen and Vanderschelden, Isabelle (Eds). 2019. *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-Led Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- ХЕРЦ 2016:** Herz, Rachel S. 2016. "The role of odor-evoked memory in psychological and physiological health", *Brain Sciences*. Sept. 2016, Vol. 6, No. 3, p. 22, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5039451/>.
- ХЕТКОУТ 1969:** Heathcote, Dorothy. 1969. "Drama", *English in Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 58-63.
- ХЕТКОУТ 1991a:** Heathcote, Dorothy. 1991. *Drama: Sign and Insight* (Tape 1). *Making Drama Work. Curriculum Matters (working with Ian Draper)*. Newcastle Upon Tyne: University of Newcastle Upon Tyne.
- ХЕТКОУТ 1991b:** Heathcote, Dorothy. 1991. *Theatre Laws in Classroom Practice* (Tape 2). *Making Drama Work. Curriculum Matters (working with Ian Draper)*. Newcastle Upon Tyne: University of Newcastle Upon Tyne.
- ХЕТКОУТ 2015:** Heathcote, Dorothy. 1991. *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential Writings*. (Edited by Cecily O'Neill). Abingdon: Routledge
- ХИЙТФИЛД 2014:** Heathfield, David. 2014. *Storytelling with Our Students: Techniques for Telling Tales from Around the World*. London: Delta Publishing.
- ХИЛ 1986:** Hill, Jennifer. 1986. *Teaching Literature in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- ХИЛИАРД 2016:** Hillyard, Susan. 2016. *English through Drama. Creative Activities for Inclusive ELT Classes*. London: Helbling Languages, Helbling Verlag.
- ХИЛИАРД и Мола 2011:** Hillyard, Susan and Molla, Fernanda. 2011. *Process Drama Conventions*, <https://tesoldrama.files.wordpress.com/2011/01/process-drama-conventions.pdf>.
- ХИЙНИ и екун 2020:** Heaney, Dermont; Montanary, Daniela; Rizzo, Rosa Anna; Bentini, Flavia; Bettinelli, Barbara and O'Malley, Kiaran. 2020. *FOCUS for Bulgaria, B2, Part 1: > culture > literature > speaking > writing*. London: Pearson.
- ХИСМАНОГЛУ 2005:** Hişmanoğlu, Murat. 2005. "Teaching English through literature", *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol. 1, No. 1, pp. 53-66.
- ХИХИЛ 2020:** Хихил, Анабел. 2020. *Къде живее вятърът?* София: Покажи ми. <https://pokajimi.com/icanreadbook/>

- ХОБСЪН 2018:** Hobson, Nick. 2018. "Why your brain on stress fails to learn properly: The neural underpinnings of how stress interferes with learning and memory", *Psychology Today. Ritual and the Brain*, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/ritual-and-the-brain/201804/why-your-brain-stress-fails-learn-properly>.
- ХОВИК 2019:** Høvik, Knut Øystein. 2019. "English subject curriculum: Still inspired by the Common European Framework of Reference for Languages?", Paper delivered at the *4th International Pedagogic and Linguistic ERL Conference "From theory to practice, from practice to theory"*, Craiova, Romania, 17-18 June 2019.
- ХОКАС 2018:** Haukås, Åsta. 2018. "Metacognition in language learning and teaching: An overview". In: Haukås, Åsta, Bjørke, Camilla and Dypedahl, Magne. (Eds) *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Abingdon: Routledge, pp.11 – 30.
- ХОКАС, БЪОРКЕ и ДУНГАХЛ 2018:** Haukås, Åsta, Bjørke, Camilla and Dypedahl, Magne (Eds). 2018. *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Abingdon: Routledge.
- ХОЛ 2005:** Hall, Geoff. 2005. *Literature in Language Education. Research and Practice in Applied Linguistics*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- ХОЛ 2014:** Hall, Geoff. 2014. "Pedagogical stylistics". In: Burke, Michael. (Ed.) *Routledge Handbook of Stylistics*. Abingdon, UK: Routledge.
- ХОЛ 2016:** Hall, Geoff. 2016. "Using literature in ELT", In: Hall, Graham (Ed.) *Routledge Handbook of ELT*. Abingdon, UK: Routledge, pp. 456-470, [https://www.researchgate.net/publication/303588261\\_Using\\_literature\\_in\\_ELT](https://www.researchgate.net/publication/303588261_Using_literature_in_ELT).
- ХУБЕР 2012:** Huber, Josef (Ed.) 2012. *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ЦАЦОВА 2022:** Цацова, Доромея. 2022. *Как може хуморът да „спаси“ чуждоезиковото обучение*. Доклад изнесен на Юбилейната научна конференция „Традиция и новаторство“, НБУ, 4-5 юни 2022 г.
- ЦВЕТКОВА 2020:** Цветкова, Мирослава. 2020. *Taxonomy of the English Constructions with 'Be' (Bulgarian Learners' Acquisition, Use and Errors)*. Shumen: Konstantin Preslavsky University Press.
- ЧЕНГ 2021:** Cheung, Kung Man Matthew. 2021. *Towards Principles of Performative Pedagogy: Drama and Additional Language Development (DALD)*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at Monash University in 2021.
- ЧИЧИКОВА 2001:** Чичикова, Кримира. 2001. *Как да работим по роден език в детската градина: Речева ситуация*. Пловдив: Сема.

- ЧОМСКИ 1957:** Chomsky, Noam A. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- ЧОМСКИ 1959:** Chomsky, Noam A. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", *Language*, Vol. 35, No. 1, pp. 26-58.
- ЧОМСКИ 1965:** Chomsky, Noam A. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- ЧОМСКИ 1968:** Chomsky, Noam A. 1968. *Language and Mind*. New York: Harper and Row.
- ЧОМСКИ 1973:** Chomsky, Noam A. 1973. "Conditions on Transformations", In: Anderson, Stephen R. and Kiparsky, Paul (Eds) *A Festschrift for Morris Halle*, New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 232-286.
- ЧОМСКИ 1980:** Chomsky, Noam A. 1980. *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- ЧОМСКИ 1986:** Chomsky, Noam A. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*. Westport, CT: Praeger
- ШВАРЦ, Скот и Холцбергер 2013:** Schwartz, Neil H., Scott, Brianna M. and Holzberger, Doris. 2013. "Metacognition: A closed-loop model of biased competition – evidence from neuroscience, cognition, and instructional research", In: Azevedo, Roger and Alevin, Vincent (Eds) *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. New York: Springer, pp. 79-94.
- ШМИДТ 1990:** Schmidt, Richard W. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 1, pp.17-46.
- ШОЕП 2001:** Schoepp, Kevin. 2001. "Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom", *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 2, February 2001, <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>.
- ШОПЕНХАУЕР 1969:** Schopenhauer, Arthur. 1818/1969. *The World as Will and Representation*. Vol. I. (The original work was published in 1818), (Translated from German by E. F. J. Payne), New York, NY: Dover Publications.
- ШОПОВ 1998:** Шопов, Тодор. 1998. *Вторият език (Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език)*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ШОПОВ 2005а:** Shopov, Todor. 2005. *Intercomprehension Analysis*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- ШОПОВ 2005б:** Шопов, Тодор. 2005. *Вторият език. Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език*. София: Унив. издателство „Св. Кл. Охридски“.

- 
- ШОПОВ 2008:** Шопов, Тодор. 2008. *Съвременните езици: подходи, планове, процедури*. Ботевград: Международно висше бизнес училище.
- ШОПОВ 2013:** Шопов, Тодор. 2013. *Педагогика на езика*. София: Унив. издателство „Св. Климент Охридски“.
- ШОПОВ 2017:** Шопов, Тодор. 2017. „Постметодически педагогически модел на обучението по втори език“, *Годишник на департамент „Романистика и Германистика“*, том 3 (2017), София: Унив. издателство на НБУ, стр. 225-233.
- ШОПОВ 2018а:** Шопов, Тодор. 2018. „Еклектична теория на езикоусвояването“, *Годишник на департамент „Романистика и Германистика“*, том 4 (2018), София: Унив. издателство на НБУ, стр. 134-143.
- ШОПОВ 2018б:** Шопов, Тодор. 2018. „Усвояване и учене на втори език: педагогически аспекти“, Paper delivered at the *IBS International Conference 2018*, [https://www.researchgate.net/publication/322797907\\_Usvoavane\\_i\\_ucene\\_na\\_vtori\\_ezik\\_pedagogiceski\\_aspekti\\_Second\\_language\\_acquisition\\_and\\_learning\\_pedagogical\\_aspects/link/5a70944f458515015e63dbbe/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGF-nZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/322797907_Usvoavane_i_ucene_na_vtori_ezik_pedagogiceski_aspekti_Second_language_acquisition_and_learning_pedagogical_aspects/link/5a70944f458515015e63dbbe/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGF-nZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19).
- ШОРТ 1996:** Short, Michael. 1996. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Harlow, Essex: Longman.
- ШОРТ и КАНДЛИН 1986:** Short, Michael H. and Candlin, Christopher N. 1986. “Teaching study skills for English literature”. In: Christopher J. Brumfit and Ronald A. Carter (Eds) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 89-109.
- ШУБЪРТ 2022:** Schubert, Emery. 2022. “A special class of experience: Positive affect evoked by music and the arts”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, Issue 8, p. 4735, <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/8/4735>.
- ШЪРМЪН 2003:** Sherman, Jane. 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. (Cambridge Handbooks for Language Teachers), Cambridge: Cambridge University Press.
- ЩЪОВЕР-БЛАХАК, ЙОЗШИЦ и ШЕВЕ 2018:** Stöver-Blahak, Anke, Jogschies, Barbel and Schewe, Manfred. 2018. “Recommendations for promoting a performative teaching, learning, and research culture in higher education”, *Scenario*, Vol. 12 No.2, pp. 52-56.
- ЮА 1996:** Yule, George. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

## II. Практически аспекти

---

### Документи

**Ключови компетентности за учене през целия живот: Европейска референтна рамка - 22 май 2018 г. (Приложение),** *Официален вестник на Европейския съюз*, 04. 06.2018, C189/ 1-13, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC/](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC/).

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

**ОБЩОЕВРОПЕЙСКА референтна езикова рамка 2001:** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.

**ПРЕПОРЪКА на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент за Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, 18 декември 2006 г.,** <https://education.ec.europa.eu/bg/focus-topics/improving-quality/key-competences>

**СЪПЪТСТВАЩ том към Общоевропейската референтна езикова рамка 2018/2020:** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors,* Council of Europe, 2018/2020.

~~~~~

**ALTE 2011:** *Manual for language test development and examining – For use with the CEFR,* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/1680667a2b>.

**COUNCIL of Europe 2009:** *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual,* Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/1680667a2d>.

**EUROPEAN Commission 2019:** *Key Competences for Lifelong Learning.* Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>.

**UNESCO 2016:** *If you don't understand, how can you learn? Policy Paper 24. Global Education Monitoring Report.* <https://en.unesco.org/gem-report/if-you-don%E2%80%99t-understand-how-can-you-learn> [31/07/2023].

**UNESCO Roadmap for Arts Education 2006:** *Road Map for Arts Education – The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9 March 2006*, [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) [14/09/2021].

## Интернет страници и публикации

Cambridge English. 2022. *MEDIATION: What it is, how to teach it and how to assess it*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/664965-mediation-what-it-is-how-to-teach-it-and-how-to-assess-it.pdf> [31/10/2023].

Teaching English Editor. 2014. “Using literature – an introduction”, *Teaching English*, October 2014. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-literature-introduction> [14/07/2021]

~~~~~

[http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_bg](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_bg)

<http://blog.tesol.org/what-is-intercultural-communicative-competence/>

<http://malingual.blogspot.com/2021/07/interview-with-sue-leather-and-jez-uden.html>

<https://apps.lib.umich.edu/online-exhibits/exhibits/show/curiouser-and-curiouser/the-mouse-s-tail-tale>

<https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>

<https://funtazia.bg/2018/08/22/barometar-na-emotsiite-i-kak-da-go-izpolzvame/>

<https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/>

<https://suggestopediabg.com/suggestopedia/>

<https://uca.edu/else/files/2021/06/Learning-Strategies.pdf>

<https://www.aera.net/Portals/38/docs/Publications/Foreign%20Language%20Instruction.pdf>

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

<https://www.dailyartmagazine.com/tableaux-vivants/>

[https://www.kaganonline.com/free\\_articles/research\\_and\\_rationale/increase\\_achievement.php](https://www.kaganonline.com/free_articles/research_and_rationale/increase_achievement.php)

<https://www.macmillanenglish.com/readers>

[https://www.mon.bg > BE\\_migranti\\_uchVazrast](https://www.mon.bg > BE_migranti_uchVazrast)

<https://www.mon.bg/bg/100643>

## II. Практически аспекти

---

<https://www.panoramaed.com/blog/comprehensive-guide-21st-century-skills>

<https://www.sparknotes.com/shakespeare/?scr=1>

[https://www.startingharrypotter.com/?utm\\_source=wwd\\_web&utm\\_medium=collection\\_page&utm\\_campaign=shp-2022](https://www.startingharrypotter.com/?utm_source=wwd_web&utm_medium=collection_page&utm_campaign=shp-2022)

<https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>

[https://www.washingtonpost.com/national/health-science/can-reading-a-novel-change-your-brain-a-study-of-brain-scans-suggest-yes/2014/01/06/171d9e6e-7163-11e3-8b3f-b1666705ca3b\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/national/health-science/can-reading-a-novel-change-your-brain-a-study-of-brain-scans-suggest-yes/2014/01/06/171d9e6e-7163-11e3-8b3f-b1666705ca3b_story.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=lk0N1SMesSQ>

**Светлана Димитрова-Гюзелева** е завършила английска филология в СУ „Св. Климент Охридски“ и има втора магистърска степен по английски език и приложна лингвистика от Университета Кеймбридж, Великобритания. Докторската ѝ степен е по педагогика (методика на обучението по чужд език). Допълнително е специализирала в университетите в Дартъм, Кентърбъри и Сейнт Андрюс, Великобритания, както и в Американския английски институт и в Департамента по лингвистика към Университета на Орегон, САЩ. Има над 30-годишен стаж като преподавател и методик, подготвящ учители по чужд език. Провежда множество методически семинари за усъвършенстване на професионалната квалификация на преподавателите по чужд език, активно участва в различни национални и международни професионални форуми и проекти и е автор на редица публикации и учебни материали в областта на чуждоезиковото обучение и подготовката на учители. Често е канена за външен експерт към МОН при разработването на нови учебни програми и по въпросите на националното външно оценяване.

В настоящата монография се търси отговор на въпроса защо си струва да интегрираме художествената литература и свързаните с нея изкуства (изобразително, музикално, филмово, театрално, танцово и т.н.) в процеса на чуждоезиково обучение, като се привеждат доводи както от педагогическите теории, така и от концепциите за процесите на езикоусвояване и методиката на чуждоезиковото обучение. Във втората част се обсъждат и някои практически аспекти от работата на учителя за ефективно използване на художествените текстове за целите на чуждоезиковото обучение и се представят резултатите от малко по мащаб квази-експериментално изследване за ползите от използването на литературата за целите на езиковото обучение.

