

**Секция по компютърна лингвистика
Институт за български език
„Професор Любомир Андрейчин“
Българска академия на науките**



Приложение на съвременните технологии в езиковото обучение

Дисертация за присъждане на образователна и
научна степен „доктор“

Област на висше образование: 2. Хуманитарни науки;
Професионално направление: 2.1. Филология;
Специалност: Общо и сравнително езикознание

Автор:
Георги Джумайов

Научен ръководител:
Проф. д-р Светла Коева

София
2020

Декларация за оригиналност и достоверност

от Георги Костадинов Джумайов

Във връзка с провеждането на процедура за получаване на образователната и научната степен „доктор“ към Института за български език „Професор Любомир Андрейчин“ при Българската академия на науките, декларирам, че:

Резултатите и приносите в научната разработка на тема „Приложение на съвременните технологии в езиковото обучение“, които представям във връзка с процедурата, са оригинални и не са заимствани от изследвания и публикации, в които нямам участие.

Всички чужди публикации, използвани за разработване на дисертацията, са надлежно цитирани и описани в библиографията, приложена към разработката.

Научната разработка в цялост, както и нейните отделни части, не са представяни в подкрепа на друга процедура за придобиване на образователна и/или научна степен в университет или друга образователна институция в България и чужбина.

Представената от мен информация във вид на документи и публикации, лично съставени справки и други съответства на обективната истина.

01. 08. 2020 г.

гр. София

ДЕКЛАРАТОР:

/Георги Джумайов/

Благодарности

Този труд е резултат от няколко години упорита работа и системно търсене на достъпни начини за усвояване на чужд език сред новото поколение учещи.

Благодаря на моите колеги, приятели и преподаватели от Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, отдали живота си на ученето и преподаването. Извлечох голяма полза от работата, отдадеността и щедростта на хората от катедрите: Английска филология, Романистика и германистика, Български език (особено на проф. Вера Маровска и доц. Красимира Чакърова), Общо езиковедие (особено на доц. Борян Янев). Лично благодаря на гл. ас. Росица Декова, че ме подтикна да се впусна в това нелепо начинание и вървеше с мен през целия път.

Благодаря на научния си ръководител – проф. Светла Коева, че повярва в мен и във възможностите ми. Благодаря ѝ за среднощните имейли, за отделеното внимание, за критиката и за сътрудничеството, за да успея да завърша този амбициозен труд в срок.

Благодаря на родителите си и на цялото си семейство за живота, за търпението и за грижите. Лично благодаря на майка си за приноса към дисертацията..

Благодаря и на моите ангели в небето за милия спомен, за незабравимите дни и за прекрасното детство!

Благодаря!

От автора

Съдържание

Увод	7
0.1. Актуалност на изследването.....	7
0.2. Мотивация за изследването.....	9
0.3. Обект на изследването.....	12
0.4. Предмет на изследването.....	12
0.5. Цели и задачи.....	13
0.6. Методи.....	18
0.7. Композиция на изследването.....	19
Глава I	
Съвременните технологии и тяхната роля в (чуждо)езиковото обучение през 21. век	22
I.1. Език и компютър.....	24
I.2. Компютърните технологии и чуждоезиковото обучение.....	27
I.3. Компютърно подпомогнато езиково обучение.....	34
I.4. Интернет технологии в подкрепа на езиковото обучение.....	36
I.5. Езиково обучение с помощта на мобилно устройство.....	39
I.6. Обобщение.....	44
Глава II	
Нагласи на обучаваните към използването на технологии в езиковото обучение....	46
II.1. Кратко описание на научното проучване.....	48
II.2. Съдържание на анкетата.....	49
II.3. Методи за анализ на данните.....	51
II.4. Резултати от анкетата.....	52
II.5. Обобщение.....	72
Глава III	
Методи за преподаване на чужди езици до 21. век и тяхното надграждане с възможностите, предоставени от съвременните технологии.....	76
III.1. Граматико-преводен метод.....	81
III.2. Директен метод.....	85
III.3. Аудиолингвален метод.....	91
III.4. Аудиовизуален метод.....	97
III.5. Комуникативен подход.....	101
III.6. Мълчалив начин.....	105
III.7. Цялостна физическа реакция.....	108
III.8. Обучение чрез съветване (обучение в общност).....	111

III.9. Сугестопедия	115
III.10. Естествен подход.....	118
III.11. За чуждоезиковото обучение в България накратко	121
III.12. Обобщение.....	126
Глава IV	
Темпоралните системи в български, английски и испански език. Правила за формообразуване и за междуезиков трансфер.....	130
IV.1. Общ преглед на темпоралните системи в български, английски и испански език	132
IV.2. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи едновременност в български, английски и испански език.....	150
IV.3. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи предходност в български, английски и испански език.....	154
IV.4. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи следходност в български, английски и испански език.....	161
IV.5. Обобщение	168
Глава V	
Основна, транспозиционна и модална употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език	173
V.1. Основна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	177
V.2. Транспозиционна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	184
V.3. Модална употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	189
V.4. Основна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	190
V.5. Транспозиционна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	194
V.6. Основна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	195
V.7. Транспозиционна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	202
V.8. Модална употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	205
V.9. Основна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	207
V.10. Транспозиционна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	211
V.11. Модална употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	213

V.12. Основна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	214
V.13. Транспозиционна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	218
V.14. Модална употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	220
V.15. Основна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	221
V.16. Транспозиционна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	225
V.17. Основна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	227
V.18. Транспозиционна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	229
V.19. Основна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език.....	231
V.20. Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	235
V.21. Основна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	236
V.22. Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език	238
V.23. Обобщение	239
Глава VI	
Приложение на съвременните технологии при оценка на степента на усвояване на междуезиковия трансфер на темпоралните форми в български, английски и испански език.....	241
VI.1. Кратко описание на научното проучване.....	243
VI.2. Методи за събиране на данни	244
VI.3. Подбор на данните за проучването.....	245
VI.4. Анализ на данните.....	251
VI.5. Резултати от практическата задача: английски език.....	251
VI.6. Обобщение на основните тенденции при групата с английски език.....	263
VI.7. Резултати от практическата задача: испански език.....	267
VI.8. Обобщение на основните тенденции при групата с испански език.....	278
VI.9. Обобщение	283
Заклучение	285
Приноси на дисертацията.....	288
Приложение 1.....	290
Приложение 2.....	292
Приложение 3.....	296

Приложение 4.....	300
Приложение 5.....	304
Библиография.....	308

Фигури

Фигура 1: Фази на компютърната обработка на естествения език	25
Фигура 2: Полово разпределение на участниците в анкетата.....	52
Фигура 3: Разпределение на отговорите на въпроса „Чувствате ли се мотивиран/а в часовете по чужд език?“	59
Фигура 4: Разпределение на отговорите на въпроса „Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?“	61
Фигура 5: Разпределение на отговорите на въпроса „Кога сте онлайн?“	62
Фигура 6: Разпределение на отговорите на въпроса „Използвате ли смартфон по време на час?“	64
Фигура 7: Разпределение на отговорите на въпроса „Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?“	69
Фигура 8: Разпределение на отговорите на въпроса „Как оценявате знанията си по английски/испански език?“	71
Фигура 9: Съответствие между темпоралните системи в български, английски и испански в изявително наклонение	240
Фигура 10: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в сегашно и минало неопределено време	254
Фигура 11: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в минало свършено, минало несвършено и минало предварително време.....	258
Фигура 12: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото	262
Фигура 13: Степен на овладяване на темпоралните категории в английски език от групата анкетираните участници.....	266
Фигура 14: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в сегашно време	269
Фигура 15: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в минало свършено, минало несвършено, минало неопределено и минало предварително време	273
Фигура 16: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото	277
Фигура 17: Степен на овладяване на темпоралните системи от групата участници с испански език.....	281

Таблицы

Таблица 1: Основни мотивации на участниците, изучаващи английски език, при отговор на въпроса „Защо изучавате чужд език?“	55
Таблица 2: Основни мотивации на участниците, изучаващи испански език, при отговор на въпроса „Защо изучавате чужд език?“	57
Таблица 3: Основни причини за ползване на смартфон по време на час при групата с английски език	66
Таблица 4: Основни причини за ползване на смартфон по време на час при групата с испански език	67
Таблица 5: Пациент (учещ) и Съветник (знаещ)	112
Таблица 6: Темпоралната система в изявително наклонение в български език	136
Таблица 7: Имена на темпоралните категории в английски език и предложения превод на български език	138
Таблица 8: Темпоралната система в изявително наклонение в английски език	143
Таблица 9: Класификация на темпоралните категории в испански език според Л. Г. Торего и Испанската кралска академия	144
Таблица 10: Имена на темпоралните категории в испански език и предложения техен превод на български език	145
Таблица 11: Темпоралната система в изявително наклонение в испански език	148
Таблица 12: Съпоставяне на формите на темпоралните категории в изявително наклонение в английски, испански и български език	170
Таблица 13: Процент на правилно избран превод на български изречения в английски език	264
Таблица 14: Процент на правилно избран превод на български изречения на испански език	279

УВОД

0.1. Актуалност на изследването

В съвременния глобален свят необходимостта от използването на чужди езици трайно нараства. Вече не се приема за достатъчно владеенето само на един чужд език. Икономиката изпитва все по-голяма необходимост от квалифицирани и можещи хора. Справка в сайтовете за търсене и предлагане на работа показва, че много работодатели, когато наемат нов персонал, търсят кандидат с минимум два чужди езика, а често – и с повече. В същото време според данни на Националния статистически институт към края на 2017 година в страната около 2 милиона души не ползват нито един чужд език¹.

¹ Вж.

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

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

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

Една от основните и стратегически цели на Европейския съюз е еднакъв достъп до качествено образование за всеки². Обучението и квалификацията на една нация е двигател за икономически растеж, иновации както и за личен и обществен просперитет. Съвсем логично тогава е да си зададем въпроса: Какво трябва да правят работещите в сферата на образованието, за да подготвят успешни млади специалисти, които да умеят да усвояват чужди езици с бързина и завидна лекота? Важно е образованието по чужд език да се насочи в посока към подготовка за успешна бъдеща кариера в индивидуален план, което ще доведе и до желани икономически растеж в глобален аспект.

Интернет, персоналният компютър, смартфонът и др. често са смятани за фактори, които разсейват учениците по време на тяхното обучение. Те са обаче тези необходими средства, които могат да улеснят образователния процес и да

² https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/about-education-and-training-in-the-eu_bg

довежат до революция в образователната система. Точно затова е наложително интегрирането и активното използване на съвременните компютърни технологии в процеса на обучение по чужд език.

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

0.2. Мотивация за изследването

Данните на Евростат³ от 2016 година показват, че най-широко използваният и изучаван чужд език в Европа е английският, а испанският е на четвърто място. По тази причина представлява интерес обучението и усвояването на два широко разпространени в световен мащаб чужди езика, които са застъпени в различна степен в гимназиалния етап на обучение в България. Затрудненията при усвояването на двата езика могат да бъдат преодоляни посредством ясно и точно

³ <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/1151.pdf>

формулиране на езикови правила и сравнение на реализацията им в различните езици.

Статистиката показва, че все повече ученици се стремят да научат или поне започват да изучават повече от един чужд език. Данните за България сочат, че процентът на изучаващите поне два езика през 2016 година е по-голям от този през 2011 година⁴. Независимо от това дали живеят в България, в друга страна – член на Европейския съюз, или другаде, много хора изучават английски, испански и български като чужди езици. Откриването и посочването на ясно формулирани граматически съответствия между тези езици би допринесло за по-ефективното им и бързо усвояване.

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

Доскоро не съществуваше международен сертификат по български език от типа на Кеймбридж, ТОЕФЛ (TOEFL)⁵, ДЕЛЕ (DELE)⁶, който да удостоверява знанията по български език. За да се повиши влиянието на българския език и за да се осигури развитието му в глобален мащаб, Министерството на образованието и науката и Департаментът за езиково обучение към Софийския университет „Св. Климент Охридски“ създадоха регламент за провеждане на изпити по български език⁷. Така българските общности, живеещи извън границите на страната, имат възможност да удостоверят владенето на български език съгласно Общата европейска езикова рамка. Този сертификат вече се признава в САЩ (към август

⁴ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education

⁵ TOEFL – Test of English as a Foreign Language

⁶ DELE – Diploma de Español como Lengua Extranjera

⁷ <https://www.mon.bg/bg/100605>

2020 година), а също носи предимства и за хора, които желаят да продължат образованието си както в съответната страна, така и в България.

Друга причина, която фокусира интереса към обучението и изучаването на български език, е фактът, че при последното преброяване на населението в България, извършено през 2011 година, немалък процент от хората не посочват българския като роден език. Българският е роден за 85.2% от населението, турският – за 9.1%, а ромският – за 4.2%⁸.

Около 11% от учениците в България, станали част от проучването ПИЗА (PISA⁹) през 2009 година, заявяват, че не говорят български в дома си. Възможно решение на проблема е увеличаването на броя на часовете по български език в училище за учениците с недостатъчна степен на владеене на езика, за да може да получат необходимите езикови умения за активно участие в обществения живот (Коева, 2017).

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

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

⁸ <http://www.nsi.bg/census2011/NPDOCS/Census2011final.pdf>

⁹ PISA – Programme for International Student Assessment

стане водеща и неизменна педагогическа практика при (чуждо)езиковото обучение.

0.3. Обект на изследването

Настоящият дисертационен труд има следния обект на изследване: обогатяване и оптимизиране на методите на преподаване на чужд език посредством приложение на съвременните технологии в чуждоезиковото обучение. Обектът на изследване включва както съществуващите методи за чуждоезиково обучение, така и възможностите за интегриране на разнообразни съвременни технологии, които ще спомогнат за по-бързо и адекватно усвояване на чуждия език, включително на български език като чужд.

0.4. Предмет на изследването

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

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

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

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

0.5. Цели и задачи

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

Под езиково обучение се разбира както обучението по български език (като чужд или като различен от родния), така и обучението по чужд език, като фокусът

на изследването е чуждоезиковото обучение. Под повишаване на ефективността се разбира по-бързото и по-ефективното усвояване на знания, което е резултат на приложението на по-ефективни методи за преподаване и представяне на междуезиковото съотнасяне на лексикално, граматично и семантично равнище.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- формулиране на концепция за провеждането на педагогическия експеримент: целева група, целеви граматически категории, съставяне на въпросите в проучването;

- организация и провеждане на педагогическия експеримент;
- анализ на резултатите от експеримента.

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

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

0.6. Методи

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

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

В дисертацията се прилагат и статистически методи на изследване. Анализирани са отговорите на тестове, за да се направят изводи за правилното прилагане на употребата на времената в английски и испански език от гледна точка на чуждоезиковото обучение. За пропорционална съпоставка на правилни и неправилни отговори е използван тестът на Фишер¹⁰, а данните са обработени със статистически програми.

¹⁰ <https://www.statisticssolutions.com/fisher-exact-test/>

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

0.7. Композиция на изследването

Научната разработка се състои от шест самостоятелни глави.

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

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

информация относно използването на технологии, в частност на смартфони, в езиковото обучение.

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

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

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

Шеста глава – *Приложение на съвременните технологии при оценка на степента на усвояване на междуезиковия трансфер на темпоралните форми в български, английски и испански език* – представя и анализира данните и

резултатите от тестово проучване. Целта е анкетираните да посочат верния според тях превод на съответното изречение на български език като възможните варианти за отговор се различават по глаголните времена: техните форми и употреби. Резултатите са анализирани и представени описателно, таблично и графично.

ГЛАВА I

СЪВРЕМЕННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И ТЯХНАТА РОЛЯ В (ЧУЖДО)ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗ 21. ВЕК

Настоящата глава представя (част от) възможностите на съвременните технологии за ефективно езиково обучение. Тя има за цел да направи аналитичен преглед върху ролята на компютърните технологии в процеса по чуждоезиково обучение и да предложи описание на приложението на технологиите в съвременното езиково обучение.

Главата съдържа следните части:

- Език и компютър;
- Компютърните технологии и чуждоезиковото обучение;
- Компютърно подпомогнато езиково обучение;

- Интернет технологии в подкрепа на езиковото обучение;
- Езиково обучение с помощта на мобилни устройства;
- Обобщение.

I.1. Език и компютър

Всеизвестен факт е навлизането на компютрите във всички сфери на живота от 20. век и особено от 21. век. Вече не можем да си представим извършването на каквато и да е дейност без използването на информационните и комуникационните технологии. В последно време все повече и повече задачи, които хората са изпълнявали дълго и продължително, се извършват от електронни устройства, което съкращава значително времето за тяхното изпълнение. С годините тези устройства се развиват и усъвършенстват и вече не изпълняват само механични задачи, а и интелектуални.

Както изтъква П. Прайватиър (1999: 60 – 79), създаването и разпространението на знания несъмнено е дейност, подпомогната от технологиите. В ерата на информираността, в която живеем, сме заобиколени от различни и многобройни източници на информация. Основен способ, чрез който обменяме и споделяме информация, е езикът.

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

Естествен език е термин, използван да определи човешкия език – например български, английски, испански, а компютърните езици са наречени формални, например Java и C++ (Кумар, 2012: 1). Обработката на естествения език и в частност компютърната обработка на естествения език (от англ. *natural language processing*) е подобласт на науката за изкуствения интелект и компютърната лингвистика (Гиноварт, 1998: 135 – 142). Терминът *изкуствен интелект* се използва за пръв път

през 1956 година от Дж. Маккарти от Масачузетския технологичен институт (Бийти, 2010: 14).

Компютърната обработка на естествения език е пряко свързана с разработването на методи за справяне с практически проблеми, свързани с езика – алгоритми, структури от данни, формални модели за представяне на знанието и други. Някои от основните задачи на тази обработка са – извличане на информация, разпознаване на реч, превръщане на текст в реч, автоматично разпознаване на символи, машинен превод и други.

Описаните от специалистите фази на компютърната обработка на естествения език могат да се представят визуално чрез следната диаграма¹¹.



Фигура 1: Фази на компютърната обработка на естествения език

От схемата се вижда, че компютърната обработка на естествения език протича в шест фази. Фонологичният анализ се занимава с разпознаването и

¹¹ Вж. още: 1) <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/bulgarian.pdf>

2) <https://ibl.bas.bg/izvestiya/wp-content/uploads/2018/06/IZVESTIA-IBE-XXVII-7-33-Koeva.pdf>

3) [https://www.scedt.tees.ac.uk/isg/website/downloads/lkit/overview%20\(SCL-MSc\).pdf](https://www.scedt.tees.ac.uk/isg/website/downloads/lkit/overview%20(SCL-MSc).pdf)

генерирането на реч. Извършва се процес на токънизация, т.е. разделяне на текста на определени езикови единици. Във втората фаза при компютърната обработка на естествения език – морфологичен анализ – се анализират думите, съгласно съставящите ги морфеми, т.е. извършва се процес на морфологичен анализ (често с помощта на крайни преобразуватели). По време на лексикалния анализ се проверява какъв тип е лексикалната единица – съществително, прилагателно, глагол и други – и се приписват конкретни граматични характеристики (тагиране). При синтактичния анализ (парсиране) се анализира структурата на дадено словосъчетание или изречение съгласно граматичните правила (най-често на фразово-структурната граматика, а в последно време – на депendentната граматика). При семантичния анализ се приписва значението на дадена езикова единица, а в последния шести етап – прагматичен и дискурсен анализ – се анализира значението в зависимост от намерението, изразено чрез съобщението от говорещото лице в дадена комуникативна ситуация.

В наше време, за да общуваме с компютър, обикновено се налага да се подава информация на формален език (което е незабележимо за потребителите), но ако се научим да използваме естествения език, ще улесним комуникацията с компютъра и така тя ще стане по-достъпна за крайния потребител. Ако компютърът се научи да обработва езика по начин, по който го правят хората, ще означава, че е изобретена наистина интелигентна машина. Такава е и целта на компютърната обработка на естествения език – да специфицира теорията за разбирането и възпроизвеждането на езика до такава степен, че съответният специалист да успее да създаде програма, която разбира и възпроизвежда естествения език.

Компютърната лингвистика изучава компютърните процеси, които лежат в основата на човешкия език – изучаването, разбирането и възпроизвеждането на даден език. Точно поради факта, че има много общи черти със сферата на компютърната лингвистика, компютърната обработка на естествения език често се приема за подобласт на изкуствения интелект.

К. Бийти (2010: 32 – 33) твърди, че: „Работата на Алън Тюринг е важна за учителите за това, че води към все още далечната цел за създаване на интерфейс, при който можем да кажем, че компютрите имитират интелигентността на истинския учител. Неговият труд също представя прозрения за естеството на изкуствения интелект, езиковото обучение и речта“.

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

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

I.2. Компютърните технологии и чуждоезиковото обучение

Живеем в информационно общество, в което постоянно нараства дигиталната грамотност и поради това е необходимо да се прилагат новите информационни и комуникационни технологии за педагогически цели във всяка учебна дейност, като по този начин се стимулира използването на световната мрежа (Стоименова, 2011: 20 – 28).

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

Наличната и достъпна информация и съвременните технологии за нейното съхранение, обработване и предаване са определящи за ефективността на преподаването и ученето.

Невинаги обаче умението да се използват техническите достижения означава, че е налице и умението за тяхното интегриране в обучението и преподаването на (чужд) език. В днешно време голяма част от обучаваните разполагат с необходимата техника – смартфони, таблети и компютри. Случва се учениците да имат по-големи технически познания от преподавателите и да използват по-умело компютърните технологии. Има ли обаче подготвени специалисти в тази насока, които да обучат следващите поколения учители, за да участват активно в българското образование и да бъдат достатъчно способни да работят с технологично грамотните си ученици? За съжаление в България потенциалът на компютърните технологии за ефективно трансформиране на обучението е използван недостатъчно.

Компютърните технологии играят съществена роля в създаването на учебните системи по чужд език, в подготовката на преподавателите по (чужд) език и в (чуждо)езиковото обучение като цяло.

Д. Сан и С. Уиндейт задават няколко важни въпроса, като посочват следното (2017: 1 – 18): „Учителите често изтъкват, че нямат достатъчно възможности да посещават курсове по езиково обучение с помощта на компютър или че обучението, което получават, не съответства на тяхната необходимост. [...] Какви съществуващи педагогически и технически познания и умения могат да се

предадат, когато се използват технологиите за езиково обучение и как да се улесни този трансфер? Какви нови знания и умения трябва да се развият?”.

Направените констатации и поставените въпроси се отнасят и за българските преподаватели по (чужд) език. Навременната оценка за необходимите знания и умения на педагогическите специалисти и достигането им в университетските курсове на образование и следдипломните курсове за повишаване на квалификацията ще подпомогнат адекватното приложение на технологиите в клас.

Учителите в страната не трябва да се ограничават в използването само на един метод. Те следва да получат достъп до множество възможности и да развият свой усет за изследване на областите на приложната лингвистика, преподаването на чужд език, езикознанието и съвременните технологии, за да се адаптират към често неочакваните новости, които навлизат в практиката при чуждоезиковото обучение. Има учители, които са технически неграмотни, такива, които са добре запознати с технологиите, и следователно едни ще използват традиционни методи, а други – най-съвременните педагогически практики.

Според Н. Гичън и М. Хаук (2011: 187 – 199) се наблюдава устойчив растеж на използването на дигитални технологии в обществото, а също и нарастваща наличност на технологиите, предназначени за учители, по цял свят.

В миналото учителят е бил единственият източник на информация за учениците. В наши дни ролята на учителя не е само на преносител на информация, тъй като информацията е навсякъде около обучаващите се – благодарение на компютрите, чрез които всеки има достъп до глобалната мрежа, за да научи това, което го вълнува, свързано с езика, който изучава. Може да се достигне до персонализиране на обучението, а именно – уча това, от което имам полза и искам да мога да правя. Това определя съществената цел на учителя в наши дни – да систематизира, отсее и оцени важноста на информацията, за да подпомогне процеса на учене.

Съвременните ученици са израснали в средата на съвременните технологии. Някои изследователи ги наричат „дигитални нативи“, тъй като владеят „езика“ на компютрите като роден.

Терминът „дигитални нативи“ е създаден от М. Пренски (2001, 1 – 6), за да опише хората, израснали в ерата на компютрите и интернет, като го противопоставя на термина „дигитални имигранти“, описващ тези, които възприемат новите технологии на по-късен етап в живота си. Идеята за „дигиталните нативи“ е свързана с ролята на технологиите в преподаването. Преподаването без технологии е близко до ситуация, в която обучаващите се функционират в непозната езикова среда, което би ги обрекло на провал (Милър, 2014: 50 – 51). Дигиталното поколение е неразделно от смартфоните, компютрите, видеоигрите. Учениците от това поколение са компютърно грамотни още преди да се научат да четат и пишат, а някои дори и преди да проговорят добре. Д. Робъртс, У. Фоер и В. Райдаут (2005: 15 – 25) твърдят, че „днешните деца прекарват около или над 6 часа на ден пред телевизорите, видеоигрите, интернет или друг тип медия. Това е повече от времето, прекарано с приятелите или в училище и почти толкова, колкото е времето, прекарано в сън“. Докато завършат средното си образование, днешните ученици ще са играли между 5 000 – 10 000 часа видеоигри; ще са прекарали 10 000 часа пред смартфоните и 20 000 часа в гледане на телевизия или клипове в Ютюб (YouTube); ще са изгледали 500 000 реклами и ще са изпратили над 250 000 електронни съобщения, а ще са прекарали едва 5 000 часа в четене на книги (Пренски, 2001: 1 – 6).

Поради всичко това създателите на нови технологии в сферата на образованието търсят нови методи, за да обвържат образователното пространство с интернет, тъй като този нов тип обучаващи се разполагат със средства, за да обработват информацията много по-бързо от предишните поколения, и могат да използват разнообразни технологични новости, за да подпомогнат обучението си.

Д. Тапскот (1998: 1 – 2) твърди, че технологиите са сила за социална трансформация.

Съвременните технологии съвсем естествено навлизат в сферата на образованието и в процеса на обучение. Традиционните методи и начини на преподаване вече не са достатъчно ефективни в бързо променящото се информационно общество. Безспорно идеята за обучение, подпомогнато от компютърни технологии, е повече от необходима, не само защото е актуална за съвременното модерно обучение, а и защото помага на хората да учат навсякъде, където поискат, и във време, когато поискат. Така се постига достъпност на образованието, базирана на два принципа: свобода във времето и свобода в пространството.

Съществуват редица примери от образователния контекст, които доказват, че работата с компютър и разнообразен софтуер, както и достъпът до интернет са нещо толкова рутинно, колкото химикалката, хартията и черната или бялата дъска (Юр, 2012: 189 – 191). Има различни образователни среди за обмен на информация и компютърни програми, които способстват научаването на нов език чрез възможностите, които предлагат. Някои преподаватели в България вече използват виртуални платформи, например Мудъл (Moodle)¹², за да предоставят нови възможности за учениците да подготвят самостоятелните си задачи, както и за да получават обратна връзка за това, което преподават.

В свой труд, посветен на езика и технологиите, М. Леви и П. Муър (2017: 19 – 34) систематизират следното: „Идеята за използването на технологии [...] е важна, за да мотивира и обогати учебния опит. Смесеното обучение (blended learning), обърнатото обучение (flipped learning) и мобилното обучение (mobile learning) изискват необходимите технологични познания, за да са ефективни и да отговорят на очакванията [...]. [...] Няма съмнение, че проучване в областта на машинния

¹² <https://moodle.org/>

превод, добавената реалност (augmented reality), разпознаването на реч, изкуствения интелект и др. ще повлияят по различни начини на нашите цели“.

Включването на технологиите в съвременната класна стая е изключително важно за образователния процес и за бъдещето на обществото. Стратегиите за интегриране на технологиите в час изискват хардуер или оборудване, от една страна, и софтуер или програми, от друга, създадени с цел да изпълняват различни функции. Всяко мобилно устройство днес разполага с такава комбинация от хардуер и софтуер. Понякога информацията се запазва на външни носители като USB, CD, DVD. Все по-модерно обаче се оказва запазването на необходимата информация в онлайн пространство, т.н. облак, където се използва софтуер за съхраняване на данните извън компютъра, на сървъри, до които имаме достъп чрез интернет.

Различният софтуер, използван в процеса на обучение, може да бъде класифициран така:

- Офис базиран софтуер, който изпълнява общи комуникационни цели като обработка на документи, презентации и създаване на уебстраници.
- Уеббазиран софтуер, който е създаден с по-общо предназначение, но може да се използва за обучение.
- Приложения, специално създадени с цел езиково обучение.

Факт е, че в училище децата се съревновават постоянно с другите деца. Често се смята, че успяват само най-добрите, а други приемат неуспеха като провал. Точно това обаче трябва да мотивира учителите да търсят начини за прилагане на обучение, съобразено с индивидуалните потребности и възможности на всеки от обучаваните.

Сред някои традиционалисти битова мнението, че за да научиш нещо, трябва да го направиш сам, без да разчиташ на външни ресурси. Това ограничава

употребата на компютрите при търсене на верния отговор по даден проблем в класната стая. В реалния живот обаче всеки има възможността да потърси информация в интернет и да се справи. Стигаме до парадокса, че в училище – мястото, което трябва да подготви младите за реалния живот, употребата на компютър се смята за преписване, а извън класната стая е нещо обичайно и разрешено, което помага на хората в тяхната работа.

Да знаеш къде да потърсиш информацията, която ти трябва, се смята за ключ към успеха. Глобалната мрежа прави достъпа до ресурси и помощ лесен. Електронните бази от данни са предпоставка за сигурно и продължително във времето съхранение на неограничено количество информация, което не изисква място, лесно се допълва, актуализира се и се поддържа без особени трудности. Технологиите премахват необходимостта да знаеш всичко, стига да умееш да откриеш информацията, която ти е нужна. Следователно технологиите и училището се разминават в определението за това какво е да знаеш и да можеш.

Появява се парадокс в следното – учениците, вдъхновени от жаждата си за знания, до които имат достъп посредством компютърните си устройства, вървят в своя собствена посока и се развиват по свой план и стремеж, който е в противовес със стандартизираните изпити, които се полагат в училище. Това, наред с недостаъчното пространство в класната стая и липсата на финансови средства, е сред причините, поради които употребата на персоналния компютър не е широко застъпена.

В обобщение на казаното дотук: обучаващите се трябва да развиват нови умения за учене, а не само да трупат фактологична информация. По-долу ще бъдат разгледани три основни средства за използване на съвременните технологии в езиковото обучение: компютрите, интернет и мобилните устройства.

I.3. Компютърно подпомогнато езиково обучение¹³

Притегателната сила на новите технологии не е само в тяхната иновативност, а и в потенциалните възможности за повишаване на ефективността на учене и преподаване.

Практиката за използването на технологии в езиковото обучение датира от 60-те години на 20. век, позната под името *Компютърно подпомогнато езиково обучение*. Според твърдение на К. Бийти (2010: 20) първите програми за езиково обучение с помощта на компютър, създадени в три университета: Станфордския университет, Дартмутския университет и Университета в Есекс, се фокусират върху преподаването на руски език, въпреки че впоследствие включват и други езици. Д. Сан и С. Уиндейт (2017: 1 – 18) посочват, че технологиите в образованието по принцип и езиковото обучение в частност сега се разглеждат като еквиваленти на употребата на компютри [...].

Според М. Варшауър и Д. Хийли (2009: 19 – 53) до края на 70-те години на 20. век компютърът се е смятал за механичен учител, който никога не се изморява и не осъжда учениците, а им позволява сами да определят темпото си на учене. Употребата му не трябва да се свежда единствено до специализирани курсове по програмиране и компютърна грамотност, а трябва да се използва сериозно и в преподаването и изучаването на езици.

К. Чапъл и Дж. Джеймисън (2008: 7) посочват в свой труд за чуждоезиковото обучение, наречен *Съвети за преподаване на език с помощта на компютър*, следното: „Материалите, създадени за езиково обучение с помощта на компютър предлагат на обучаващите се ясни инструкции, за да им помогнат със специфични познания и умения. Има представяне на граматични структури по начин, подобен

¹³ Английският термин е Computer-Assisted Language Learning (CALL).

на този, който може да се открие в граматичния раздел на някой учебник, но в случая те са динамични. Може да включват анимация, за да се въведе дадена структура или да се правят упражнения с обратна връзка, което позволява на учениците да проверят своето разбиране за (граматичната) структура“.

Езиковото обучение с помощта на компютър включва употребата на компютри и дигитални технологии за езиково обучение. Компютърът все още не заема централно място във всяко училище, а се работи предимно чрез методи и технологии от 20. век. Въпросът е не дали да се включат образователните компютърни технологии в обучението, а как да се направи.

През последните години материалите, свързани с чуждоезиковото обучение с помощта на компютър, претърпяват значителни промени – от обикновени упражнения за попълване на празните полета, се преминава към съвременни елементи – анимация, пълнометражни филмчета и видеоматериали, интерактивни ресурси, придружени със звук и картина.

Характерна особеност на компютрите е, че предоставят интерактивност, което ефективно може да ги свърже с метода на обучение „учене чрез правене“. Важно е да се използва възможността да се персонализира образованието посредством компютрите, като се отговаря на конкретните интереси и затруднения на обучаващите се. Ако един ученик има нужда да научи повече за дадена темпорална категория в английския език например, може да намери доста информация в интернет: форми, примери, употреби и други. Обучението, основано на технологии, трябва да надхвърля простото търсене и намиране на информация в интернет особено ако се използват механизми, които да гарантират достоверността на информацията.

Според доклад на Националния статистически институт (2017: 2) – *Основни резултати от изследването на информационното общество в домакинствата през 2017 година* – най-активно работят с компютри младежите на възраст между 16 и 24 години, като съответно 82.8% и 88.1% от тях използват компютър или

интернет всеки ден или поне веднъж седмично¹⁴. Този факт е в основата на една от задачите на дисертацията, а именно да се изследват нагласите на учениците от гимназиалния курс на обучение към използването на съвременните технологии в образователния процес.

Употребата на компютър в съвременната класна стая следва да бъде неизменна част от образователния процес. Необходимо е да се използват и комуникативни учебни системи, които се придържат към правилото, че езикът трябва да бъде не само четен и писан, но и слушан и говорен. Освен с традиционните вече CD-та, учебниците по чужд език започват да се предлагат на пазара с DVD-та, интерактивен софтуер за бяла дъска и други съвременни компютърни технологии. В съответствие с това все повече издатели инвестират в разработването на компютърен софтуер, който „съживява“ процеса на преподаване. В допълнение, компютърните технологии мотивират и поддържат активността на учениците през целия учебен час, което улеснява работата на учителя и подпомага ученето.

I.4. Интернет технологии в подкрепа на езиковото обучение

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

¹⁴ https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf

(например новинарските уебсайтове). Създаването на Уеб 1.0 води до появата на много безплатни уеббазирани материали за изучаване на различни езици в интернет (Алхамми, 2019: 11).

Уеб 2.0 технологиите се появяват в края на 20. век и началото на 21. век и позволяват на много хора да работят заедно в реално време, независимо от географските разстояния [...] (Риел, 2017: 127). Появата на Уеб 2.0 инструментите позволява на потребители без никакви умения по програмиране да създават учебни ресурси, а това от своя страна неминуемо води и до нови методи и подходи, които използват технологии и се интегрират в чуждоезиковото обучение. Уеб 2.0 инструментите изграждат интерактивна среда на сътрудничество сред учениците и имат потенциала да популяризират езиковото обучение навсякъде и по всяко време. Обучаващите се имат постоянен достъп до учебния материал и могат да се упражняват многократно. Те имат възможност да отбелязват, да се абонират, да споделят, харесват или не харесват, коментират, улесняват създаването и разпространението на съдържанието за езиково обучение (Алхамми, 2019: 12).

Освен това Уеб 2.0 технологиите позволяват на учителите по-голям контрол върху материалите, използвани в час.

Докато Уеб 2.0 технологиите се фокусират предимно върху хората, Уеб 3.0 технологиите се фокусират върху интелигентната връзка между хора и машини. Уеб 3.0 технологиите могат да бъдат описани чрез следните пет характеристики¹⁵:

1. *Семантична мрежа* – участва в подобряването на интернет технологиите за създаването, споделянето и свързването на съдържание чрез търсене и анализ не на цифри и ключови думи, а на способността да се разбира значението на думите.
2. *Изкуствен интелект* – чрез успешното комбиниране на способността да се разбира значението на думите и обработката на естествения език,

¹⁵ <https://www.geeksforgoeks.org/web-1-0-web-2-0-and-web-3-0-with-their-difference/>

компютрите могат да разпознават информацията като хората и да дават по-бързи и подходящи резултати.

3. *3D-графики* – триизмерният дизайн се използва широко в уебсайтове и услуги в Уеб 3.0. Компютърните игри, електронната търговия и др. са примери, които използват 3D графика.
4. *Свързаност* – с Уеб 3.0 технологиите информацията е по-свързана благодарение на семантичните метаданни. Това, от своя страна, развива потребителското участие до друго ниво на свързаност, като се използва цялата налична информация.
5. *Всеобщност* – съдържанието е достъпно от множество приложения, всяко устройство е свързано в мрежата, а услугите могат да се използват навсякъде.

Съществуват мнения, че Уеб 4.0 технологиите или „интелигентната мрежа“ ще се развие между 2020 и 2030 година и че ще бъде толкова интелигентна, колкото и човешкия мозък¹⁶.

Към момента мрежата е „емоционално“ неутрална, което означава, че мрежата не възприема усещането и емоциите на хората. С Уеб 5.0 технологиите обаче взаимодействието ще се превърне в ежедневен навик за много хора на базата на невронните технологии. Учените смятат, че тази мрежа ще комуникира с нас, както ние общуваме помежду си, и затова я наричат „симбиотична мрежа“¹⁷.

Интернет представлява значителен извор на ресурси на различни езици – видео, аудио и текстови. Има също и инструменти, които надграждат знания и умения. Едновременно с това често приложенията са създадени така, че дават обратна безпристрастна връзка на потребителя. Това прави интернет технологиите необходим помощник в образователната система. В интернет могат

¹⁶ <https://carikesocial.wordpress.com/2017/03/15/the-world-wide-web-from-web-1-0-to-web-5-0/>

¹⁷ <https://flatworldbusiness.wordpress.com/flat-education/previously/web-1-0-vs-web-2-0-vs-web-3-0-a-bird-eye-on-the-definition/>

да бъдат използвани достоверни речници и корпуси, препоръчани от преподавателя и илюстриращи употребата на различни граматични, лексикални и фразеологични значения. Преподавателите трябва да усъвършенстват уменията си за подбор и комбиниране на подходящи ресурси в интернет, които са подходящи за конкретния преподаван материал и конкретните особености на учениците, на които се преподава. Това неминуемо ще допринесе за необходимия индивидуален подход към всеки ученик, което е трудно постижимо в съвременната класна стая, в която учениците имат различно ниво на усвояване на езика. Като уникална платформа за учене интернет предоставя голямо разнообразие от уебресурси, а границите на тяхната употреба в (чуждо)езиковото обучение се свеждат до уменията и креативността на учители и ученици да ги използват. Смело може да се заяви, че в наши дни, когато има липса или необходимост от нещо, се изобретяват технологии, които да преодолеят тази липса.

I.5. Езиково обучение с помощта на мобилно устройство¹⁸

Езиковото обучение с помощта на мобилни устройства е наследник на езиковото обучение с помощта на компютър. Проучване от 2015 година показва, че повече от 75% от американските тийнейджъри имат редовен персонален достъп до мобилно устройство, свързано с интернет, а 68% от тези 75% използват интернет ежедневно¹⁹. С помощта на безжичната комуникация и мобилните

¹⁸ Английският термин е: Mobile-Assisted Language Learning (MALL)

¹⁹ <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>

устройства учениците могат да водят записки, да събират данни, да правят проучвания.

Актуалната ситуация в нашата страна е подобна на тази в Америка. Според информацията от 2017 година на Националния статистически институт (2017: 1)²⁰ над 67% от домакинствата в България имат достъп до интернет, като достъпът до интернет може да бъде осъществен чрез различни видове устройства – например настолен компютър, лаптоп, таблет, мобилен телефон или смартфон, игрова конзола, смарттелевизор, четец на електронни книги и други.

Благодарение на изключително бързия напредък на технологиите и появата на мобилни устройства като смартфони, планшети, електронни четци и много други, всеки може да бъде онлайн, където и когато пожелае. Всичко това дава мигновен достъп до редица приложения, които се използват от всички притежатели на смартфони. Р. Гангамаяран и М. Пасупати (2017: 11242 – 11251) посочват в своя статия, посветена на използването на мобилни приложения в езиковото обучение, че през 2015 година са изтеглени 25 милиарда приложения на мобилната операционна система на компанията Епъл (Apple) и 50 милиарда приложения на Андроид (Android).

Логично така се отварят вратите на един глобален, много по-възвълнуващ свят за езиково обучение. Достъпът до мобилни устройства от страна на учениците е значителен, а в същото време е налице куриозната ситуация, че според Закона за предучилищното и училищното образование на Република България е забранено мобилните устройства да бъдат използвани в час²¹.

Според статия на Ю. Арнаудов от 2019 година, базирана на изследване на мобилния оператор „Теленор“ сред потребителите на мобилни услуги през 2018 година²², броят на притежателите на смартфони в страната се е удвоил през

²⁰ https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf

²¹ Вж. още https://www.mon.bg/upload/12190/zkn_PUObr_180717.pdf

²² Вж. още <https://www.techtrands.bg/2019/02/22/telenor-smartphone-penetration-bg-2018/>

последните пет години. Пак там се посочва, че младежите между 15 и 25-годишна възраст са най-активни в онлайн комуникацията през смартфоните си, 91% от децата между 7 и 14 години имат мобилен телефон, 88% от тези 91% притежават смартфон, а близо две трети от тях използват тези устройства за достъп до интернет.

Голяма част от издателите на помагала по чужд език разработват приложения за смартфони, електронни учебници и тетрадки, при които част или цялото съдържание на преподавания материал може да бъде изтеглено на мобилните устройства на всеки ученик. Ефективно е, ако заедно с добре структурирания и илюстриран учебник по чужд език, в употреба влязат например:

- Ютюб (YouTube) – платформа за видеосподеляне. Преподаващите чужд език или изучаващите такъв използват каналите на платформата, за да подпомогнат умението си за слушане, за да подобрят произношението си или да усвоят някои граматични правила посредством споделените учебни видеоматериали.
- Фейсбук (Facebook) – социална медия. Основно в обучението по чужд език се използват страниците или групите във Фейсбук, които са организирани около различна тематика и отговарят на интересите на заинтересованите в дадена област хора. Много преподаватели по чужд език членуват в такива групи и обменят информация и идеи с колеги от различни центрове по света.
- Скайп (Skype) – приложение за изпращане на съобщения или провеждане на разговори, включително конферентни разговори с видеовръзка. Често се използва при развитието на уменията за слушане, говорене и писане.

Както посочва Г. Мотърам (2017: 63 – 76) „във всички онлайн пространства се наблюдава комбинация от средства за комуникация – видео, аудио, диалог,

изображения. Във виртуалния свят човекът може да е представен от аватар²³, което също променя естеството на комуникацията и [...], позволява на обучаваните да се чувстват по-уверени в използването на езика“.

Все още някои родители и учители изразяват притеснение, че времето, прекарано онлайн, съкращава времето за четене на книги. Отдавна изследователите са стигнали до извода, че ранното натрупване на голям речников запас води до езиковото развитие на всеки човек. Вярно е, че самостоятелното четене води до бавно, но устойчиво научаване на нови думи. Лингвистът Дж. П. Джий е на мнение, че видеоигрите могат да бъдат двигател за развитие на речника при учениците (2003: 5 – 8). Също както книгите видеоигрите способстват за постепенното научаване на нови думи, но когато учениците участват в по-големи общества, игрите спомагат за появата на повече възможности за комуникация и развитие на лексиката в съдържателен контекст. Дж. Риел (2017: 91) твърди, че: „Визуалните ефекти – илюстрации, снимки, изображения – често разпалват мисленето и правят комуникацията по-разбираема. Преподавателите следва да обръщат повече внимание на визуалната информация днес, тъй като тя става все по-важна форма на комуникация с увеличаването на броя на мобилните устройства, съвременни приложения за изпращане на съобщения и новите форми на дигитални медии като виртуалната реалност и симулацията“.

Компютърните приложения придобиват все по-компактни размери и са все по-мобилни. Посочва се, че масовото навлизане на мобилните устройства (мобилни телефони, компактни преносими компютри) прави (уеббазираните) езикови приложения още по-привлекателни за огромен брой потребители (Коева, 2009: 54 – 75). Днес учениците са компютърно грамотни още от ранна детска възраст, тъй като са израснали в среда, в която дигиталните технологии са навсякъде около тях. Поради тези причини в момента преносимите устройства се превръщат в

²³ Аватар – компютърно генерирано изображение (образ).

популярно средство за усвояване на знания и преподаване за тези, които са склонни да експериментират и да не вървят по утъпкани пътеки.

Г. Дудъни и Н. Хокли (2012: 533 – 542) предлагат технологичните иновации, които ще повлияят на езиковото обучение – мобилното обучение, смесеното обучение, обучението, базирано на игра, и обучението чрез добавената реалност. Мобилното обучение представлява нов начин за непрекъснат достъп до учебно съдържание с помощта на мобилни телефони, лаптопи или таблети²⁴. Смесеното обучение обединява онлайн обучение с традиционните дейности в класната стая²⁵. Приложенията за обучение чрез добавена реалност предоставят нови начини за учене и преподаване, като приближават един към друг реалния и виртуалния свят²⁶. Понастоящем обаче те са по-скоро налични, а не масово застъпени в практиката инструменти. Наскоро издателство „Експрес Пъблишинг“ пусна на пазара учебната система по английски език за ученици в начален и прогимназиален етап айУандър (iWonder), която предлага добра комбинация на печатен материал и дигитални ресурси и разполага с мобилно приложение за добавена реалност.

Не се знае по какъв начин занапред хората ще усвояват език с помощта на мобилни устройства, но със сигурност тези съвременни технологии биха били от полза и биха допринесли за чуждоезиковото обучение по един интерактивен и ефективен начин. Преподавателите по език днес разполагат с множество допълнителни материали в онлайн пространството, до които получават достъп чрез персонални кодове, генерирани от издателите на учебни системи. Може да се твърди, че мобилните устройства внасят интерактивност и динамичност в час и са средство на съвременните технологии, което би скъсило дистанцията между

²⁴ <https://www.easy-lms.com/knowledge-center/lms-knowledge-center/mobile-learning/item10388>

²⁵ <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/>

²⁶ <https://interestingengineering.com/augmented-reality-the-future-of-education>

дигиталното поколение и предходните поколения и би усъвършенствало процеса на учене и преподаване.

I.6. Обобщение

Първата глава от настоящото изследване има за цел да представи част от възможностите на съвременните технологии за ефективно езиково обучение. За да се постигне тази цел, е направен преглед върху ролята на компютърните технологии в процеса по чуждоезиково обучение и описание на приложението на технологиите в съвременното езиково обучение.

Новите технологии съвсем естествено навлизат в сферата на образованието и в процеса на обучението. Традиционните методи и начини на преподаване вече не са достатъчно ефективни в бързо променящото се информационно общество. Безспорно идеята за обучение, подпомогнато от съвременните технологии, е повече от необходима, не само защото е актуална за модерното обучение, а и защото помага на хората да учат навсякъде, където поискат, и във времето, в което решат. Така се постига достъпност на образованието, базирана на два принципа: свобода в пространството и свобода във времето.

Методологичните аспекти на интегриране на съвременните технологии в образователния контекст способстват за създаването и развитието на нови методи за обучение и образователни парадигми. Технологиите несъмнено улесняват учителите в преподаването, планирането и управлението на ресурсите, на класната стая и на поведението на учениците. Съвременните технологии

осигуряват лесен и бърз достъп до съдържание и информация за всички участници в образователния процес.

ГЛАВА II

НАГЛАСИ НА ОБУЧАВАНИТЕ КЪМ ИЗПОЛЗВАНЕТО НА ТЕХНОЛОГИИ В ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Тази глава има за цел да анализира мотивираността на обучаваните да използват съвременни технологии в процеса на езиково обучение. Формулирана е концепция за провеждане на анкетно проучване с цел анализ на нагласите на обучаваните към съвременните технологии в (чуждо)езиковото обучение.

Главата съдържа следните части:

- Кратко описание на научното проучване;
- Съдържание на анкетата;
- Методи за анализ на данните;
- Резултати от анкетата;

- Обобщение.

II.1. Кратко описание на научното проучване

Според въведената от Министерството на образованието и науката нова учебна програма по чужд език²⁷ в българските училища в първи гимназиален етап на общообразователната подготовка в края на X клас учениците следва да достигнат ниво B1²⁸ на владеене на чуждия език според Общата европейска езикова рамка²⁹. За първа година (2020) ще се проведе външно оценяване след десети клас по чужд език. Чрез него учениците ще могат да получат безплатно сертификат за владеене на ниво по чужд език, който досега вземаха срещу заплащане.

В края на учебната 2018 – 2019 година беше проведено проучване с първия випуск деветокласници, които се обучават по новата програма на Министерството на образованието и науката. Една от причините да бъде включена в проучването точно тази група е, че авторът на настоящото изследване в трудовата си дейност през учебната 2018 – 2019 година като преподавател на девети клас, съблюдавайки изискванията на новата програма, търси и разработва методи за по-добра ефективност на обучението по чужд език. Учениците са представители на две езикови гимназии в гр. Пловдив. Едната група са ученици, чийто роден език е български и изучават английски език като чужд в Езикова гимназия „Пловдив“. Другата група ученици имат роден език български и изучават испански език като чужд език в Езикова гимназия „Иван Вазов“ в гр. Пловдив. За осъществяване на изследването са използвани съвременните технологии. Проведената анкета е създадена с помощта на Гугъл форми. Целевата група е помолена доброволно и

²⁷ <https://www.mon.bg/bg/1698>

²⁸ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb6b>

²⁹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

анонимно да попълни формулярите през смартфоните си. Изборът на смартфон се дължи на факта, че повечето български ученици разполагат с него, а училищата все още не могат да предоставят компютър, лаптоп или таблет за индивидуална работа в час. Трябва да се отчете фактът, че българското училище не е достатъчно дигитализирано и достъпът до интернет не е гарантиран повсеместно.

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

II.2. Съдържание на анкетата

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

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

II.3. Методи за анализ на данните

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

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

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

N е общият брой наблюдения;

! е факториел.

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

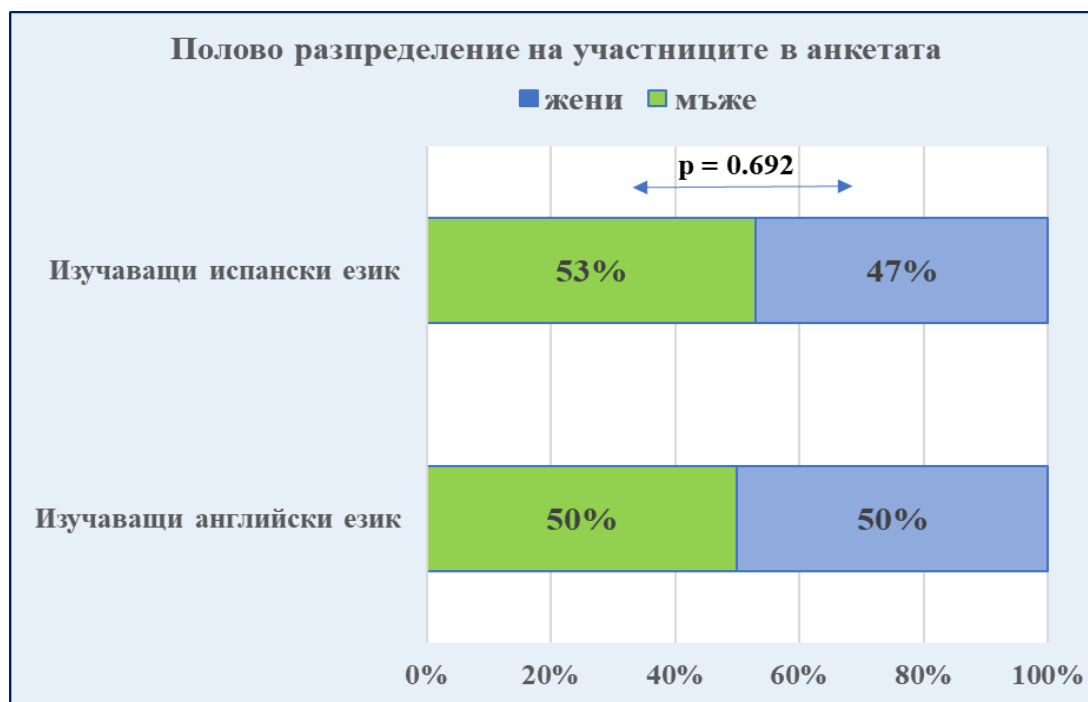
Данните са обработени със статистическите програми IBM SPSS³⁰, версия 26 (2018), и Минитаб (Minitab)³¹, версия 18.1 (2017), като SPSS е основната програма за анализ, а Минитаб е използвана за анализ на сумарни данни. Изборът на статистически методи е направен съобразно вида на данните, разпределението на променливи и задачите, ръководещи научното изследване (Ганева, 2016: 97 – 124).

³⁰ <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>

³¹ <https://www.minitab.com/en-us/>

II.4. Резултати от анкетата

Анкетата е попълнена от общо 130 ученици, изучаващи чужд език. От тях 78 изучават английски език и 52 – испански език. В процентно отношение разпределението на учениците според изучавания чужд език е 60% с английски език и 40% с испански език. При отговора на първия въпрос от анкетата относно пола на участниците данните показват, че относителният дял на жените и мъжете, изучаващи английски език, е напълно еднакъв – 50% жени и 50% мъже. При групата с испански, половото разпределение е също много сходно: 53% жени и 47% мъже. Данните показват, че няма значима разлика според теста на Фишер, $p = 0.692$. Разпределението на участниците по пол е илюстрирано във Фигура 2.



Фигура 2: Полово разпределение на участниците в анкетата

В изследването е обхваната представителна извадка от близки в процентно отношение спрямо изучавания чужд език участници – 60% с английски език и 40% с испански език. Това означава, че посочените данни от анкетата за изучаващите английски и испански език са относително сходни по значимост. Резултатът от първия въпрос показва, че в анкетата е обхваната целева група с еднакво участие на половете.

Вторият въпрос от анкетата е от изключителна важност относно показаните резултати, даващи представа за мотивацията, поради която участниците изучават дадения език. Въпросът е отворен и изисква от участниците да посочат причината, поради която изучават конкретния чужд език. За да се определят основните мотивации в получения корпус от отговори, беше проведен тематичен анализ на текстовия материал. Бяха използвани ключови думи като водещи в категоризацията на причините и обособяването на основните мотивации. Резултатите от анализа на отговорите на 78-те участници с английски език са обобщени в Таблица 1. В първата колона са представени основните мотивации за изучаване на английски език. Следва цитат, специално подбран от всички подобни отговори, тъй като представлява най-добрата илюстрация на конкретната мотивация. В последната колона е даден броят на отговорите, в които фигурира причина, свързана със съответната мотивация. Общият брой (N = 90) надвишава броя на участниците (N = 78), поради това, че в някои от отговорите е посочена повече от една причина.

Най-често срещаната мотивация за изучаване на английски език, посочена от анкетираните, е от прагматичен характер и е свързана с *намиране на по-добра работа и осигуряване на по-добро бъдеще*. Възможностите, които английският език предоставя за бъдеща професионална реализация, е отбелязана в отговорите на 30 ученици. При анкетираните на второ място е мотивацията, която изтъква важността на английския език за *продължаване на обучението извън границите на*

България. Тя фигурира в отговорите на 12 от учениците. В други 12 отговора причината за изучаване на английски език е свързана с приемането на *английския език като средство за комуникация с хора от други култури.* В отговорите на анкетираните също се изтъкват причини, свързани с личностното им развитие. За 10 от тях изучаването на английски език е средство за *обогатяване на общата им култура,* а в 9 от отговорите се изтъква *желание за овладяване на друг език освен родния.* Някои участници (N = 9) акцентират върху популярността на английския език и посочват факта, че той *осигурява достъп до много неща.* Други трима от анкетираните приемат изучаването на английски език като *задължение от учебната програма.* Противоположна мотивация е изразена от други трима участници, които обясняват, че просто *харесват английския език.* Един от тях е използвал жаргонния израз *Яко е.* В два от отговорите се изтъква *възможността за гледане на филми на английски език* като мотивация за изучаването му.

Таблица 1: Основни мотивации на участниците, изучаващи английски език, при отговор на въпроса „Защо изучавате чужд език?“

Мотивации	Илюстративен цитат	Брой отговори
1) Дава възможност за намиране на по-добра работа и осигуряване на по-добро бъдеще.	„Защото в сегашно време каквато и професия да изберем ни трябва чужд език.“	30
2) Средство за продължаване на образованието в чужбина	„За да мога да уча в друга държава.“	12
3) Средство за комуникация с хора от различни култури	„Защото знанието на други езици разширява миогледа ни и развива комуникацията с множество народи и етноси.“	12
4) За лично обогатяване	„За обогатяване на общата ми култура“	10
5) Желание да се овладее друг език освен родния	„Защото искам да говоря повече от един език“	9
6) Заради голямата популярност на английския език	„Защото е широко използваем навсякъде в света и просто без английски може би не бихме имали достъп до някои неща.“	9
7) По задължение	„Защото учебната ми програма го изисква“	3
8) Харесване	„Яко е.“	3
9) За достъп до филми	„За гледане на филми и анимета“	2

Отговорите на участниците с испански език относно въпроса „*Защо изучавате чужд език?*“ са анализирани по аналогичен начин на тези с английски език. Общият брой отговори (N = 56) надвишава броя на участниците (N = 52), поради това, че в някои от отговорите се изтъква повече от една причина.

Основните мотивации, получени от данните от анкетата, са обобщени в Таблица 2. Подобно на групата, изучаваща английски език, най-често срещаната причина за изучаване на испански език има прагматичен характер. В отговорите на 16 участници се изтъква ролята на испанския език за *постигане на поставени цели, свързани с лична и професионална реализация*. За 12 участници испанският език е *средство за комуникация и пътуване в други страни*. В 6 отговора основната причина е *харесване* на испанския език, а в два от тях се споменава неговата *екзотичност*. За 5 участници изучаването на испанския език е средство за *лично обогатяване*. В 4 отговора се очертава *липса на конкретна причина* или както се изразява един от анкетираните „*Защото така*“. Трима участници виждат в испанския език средство, което ще им помогне *да живеят в чужбина*. В други три отговора се изтъква *популярността на испанския език*. За трима участници изучаването на испански език е *разнообразие, нещо ново и различно*. Трима споделят, че изучават испански *заради желанието на родителите си*, а в един отговор причината е *случайност*, тъй като първото желание на анкетирания е било да учи в математическа гимназия.

Таблица 2: Основни мотивации на участниците, изучаващи испански език, при отговор на въпроса „Защо изучавате чужд език?“

Мотивации	Илюстративен цитат	Брой отговори
1) Средство за постигане на поставени цели, свързани с лична и професионална реализация	„Защото смятам, че ще ми трябва не само в живота, но и в работата и училище.“	16
2) Средство за комуникация и пътуване в други страни	„Защото е много важно в днешно време да знаем езици, за да можем да се оправяме навсякъде.“	12
3) Харесване	„Защото звучи екзотично и много ми допада.“	6
4) За лично обогатяване	„За собственото си развитие“	5
5) Неясна причина	„Защото така“	4
6) Средство за живот извън България	„Да живея в чужда страна.“	3
7) Заради популярността на испанския език	„Защото испанският език е един от най-изучаваните езици.“	3
8) За разнообразие	„Защото исках след 7-ми клас да изучавам език, до който до този момент не съм имала достъп.“	3
9) Заради родителите	„По желанието на родителите ми“	3
10) По случайност	„Принципно исках да уча в МГ, но това се падна.“	1

Анализът на данните от анкетата показва, че с най-голям дял – 1/3 от отговорите на всички участници – владенето на чужд език е определено като средство за постигане на поставените цели и дава възможност за осигуряване на по-добро бъдеще. Професионалната и личната реализация са на първо място в мотивацията за изучаването на чужд език. Факт е, че учителите по чужд език трябва да използват желанието за личен и професионален успех за още по-успешна мотивация и засилване на образователния стремеж на обучаваните.

На второ място по значимост в процентно отношение – 16,4% от всички участници изтъкват ролята на езика като средство за комуникация с хора от различни култури и възможност за пътуване в други страни. Светът днес е отворен и има възможност да го опознаем и знаейки чужд език, ще бъдем разбрани навсякъде.

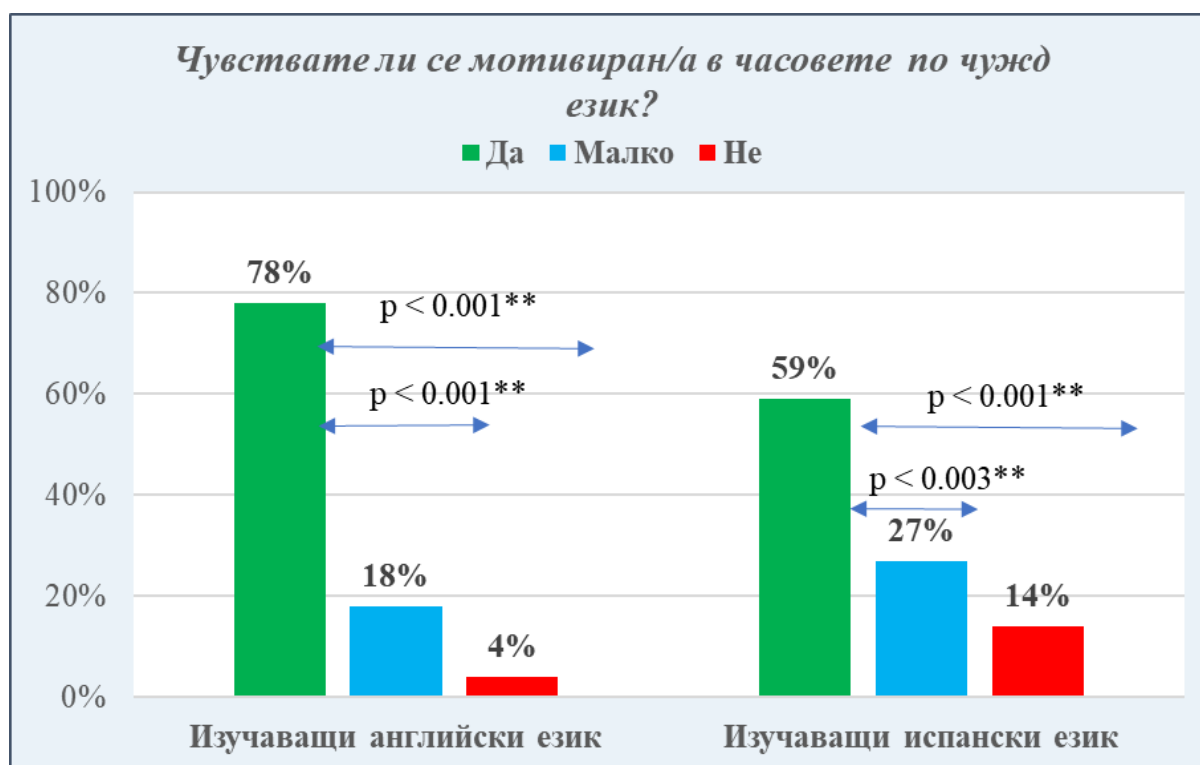
Равностойни са отговорите и на двете групи, мотивирани да изучават чуждия език като възможност за продължаване на образованието и за живот извън България, както и за лично обогатяване. Тези отговори могат да послужат като стабилна основа за по-детайлна и прецизна работа в обучението по чужд език.

Също равни по значимост са и резултатите, които показват желанието да се овладее чужд език за разнообразие и заради популярността на изучавания език. Младите хора са част от един глобален динамичен свят, в който са мотивирани да бъдат разбрани и равностойни.

Сравнително малък процент на анкетираните – под 3,5% – не са наясно защо изучават езика или го учат случайно. Вероятно това са ученици, които още не са осъзнали какво богатство е владенето на всеки един език.

Следващият въпрос от анкетата изисква от участниците да посочат *дали се чувстват мотивирани в часовете по чужд език*. Към него са предложени три отговора – *да, малко и не*. Резултатите представят разпределението на отговорите на участниците във всяка група в проценти (Фигура 3). За да се определят

статистически значими тенденции, е използван тестът на Фишер за вътрешногрупови съпоставки.



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 3: Разпределение на отговорите на въпроса „Чувствате ли се мотивиран/а в часовете по чужд език?“

От участниците, изучаващи английски, 78% се чувстват мотивирани; 18% са малко мотивирани, а 4% са отговорили отрицателно. Относителният дял на тези, които се чувстват мотивирани, е по-голям от малко мотивираните и от немотивираните ($p < 0.001$ за двете съпоставки, при ниво на грешка $\alpha = 0.01$).

Сходни тенденции се очертават сред участниците с испански език. От тях 59% се чувстват мотивирани, 27% са малко мотивирани и 14% са отговорили отрицателно. Процентът на участниците, които се чувстват мотивирани, е

значително по-голям от този на *малко мотивираните* ($p = 0.003$ при ниво на грешка $\alpha = 0.01$) и от *немотивираните* ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$).

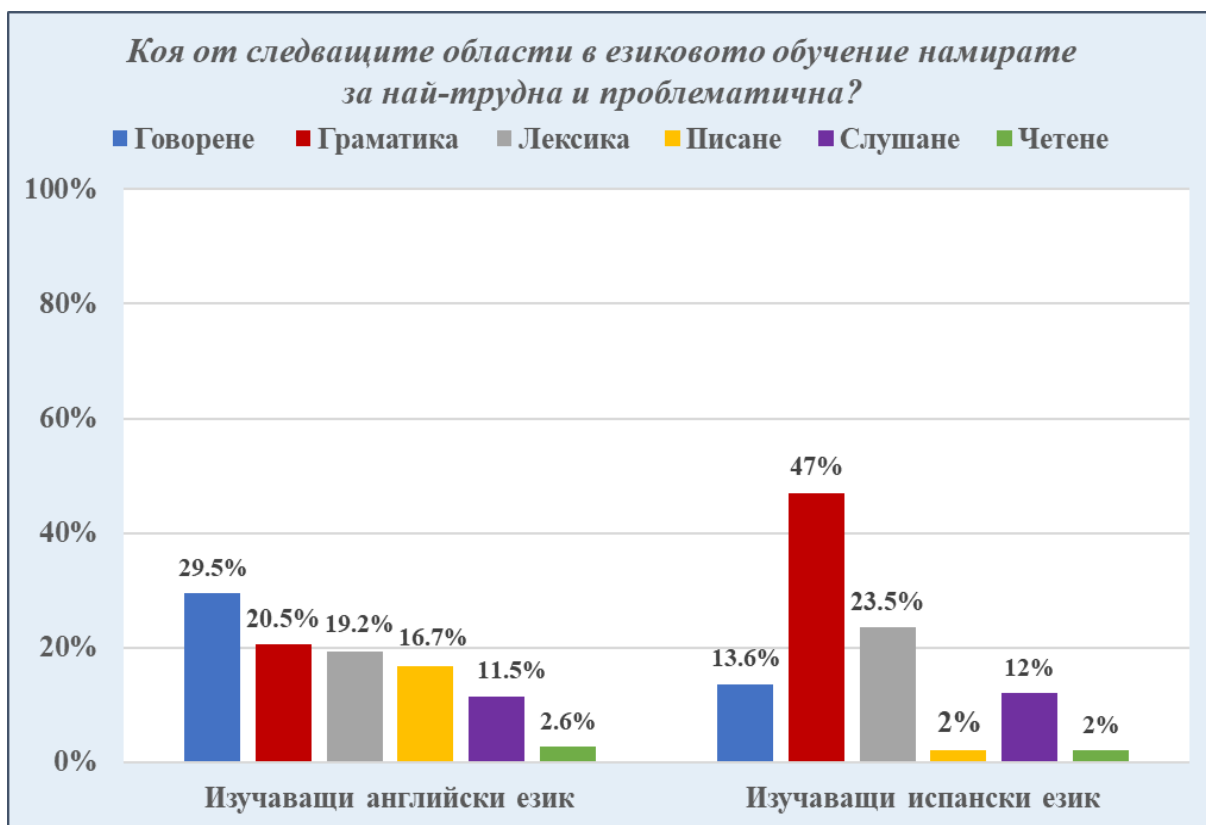
На базата на гореописаните резултати се очертава следната основна тенденция: *Независимо от изучавания чужд език, английски или испански, относителният дял на обучаемите, които се чувстват мотивирани в часовете по съответния език, е значително по-висок от този на малко мотивираните или немотивираните.*

Логична е връзката между въпросите „*Защо изучавате чужд език?*” и „*Чувствате ли се мотивиран/а в часовете по чужд език?*”. В преобладаващата част от отговорите на анкетирания е налице ясна мотивация за усвояване и прилагане на знанията в перспектива. Важно е учениците да виждат резултатите от своето обучение. Тук е ролята на учителя, който следва да стимулира активното им участие и да формира у тях компетенции за активно учене и самостоятелност. Препоръчително е да се потърси възможност за по-добро взаимодействие и по-гъвкава индивидуална работа с анкетирания, които са дали отговор, че са малко мотивирани или немотивирани.

От представените и анализирани отговори може да се изведе заключението, че за да се постигне ефективно чуждоезиково обучение, учителите трябва да се съобразяват с по-прецизното и по-персонализирано обучение, съобразно интересите и мотивацията на отделните ученици.

Четвъртият въпрос „*Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?*” позволява на учениците да избират между шест отговора: *четене, писане, слушане, говорене, граматика и лексика*. Фигура 4 представя процента на участниците, посочили определена област като най-трудна. В групата на изучаващите английски език разпределението на уменията по трудност (от най-трудното до най-лесното) е, както следва: *Говорене 29.5% → Граматика 20.5% → Лексика 19.2% → Писане 16.7% → Слушане 11.5% → Четене 2.6%*. В групата на изучаващите испански език подредбата на уменията

по трудност е различно: Граматика 47% → Лексика 23.5% → Говорене 13.6% → Слушане 12% → Писане 2% → Четене 2%.



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

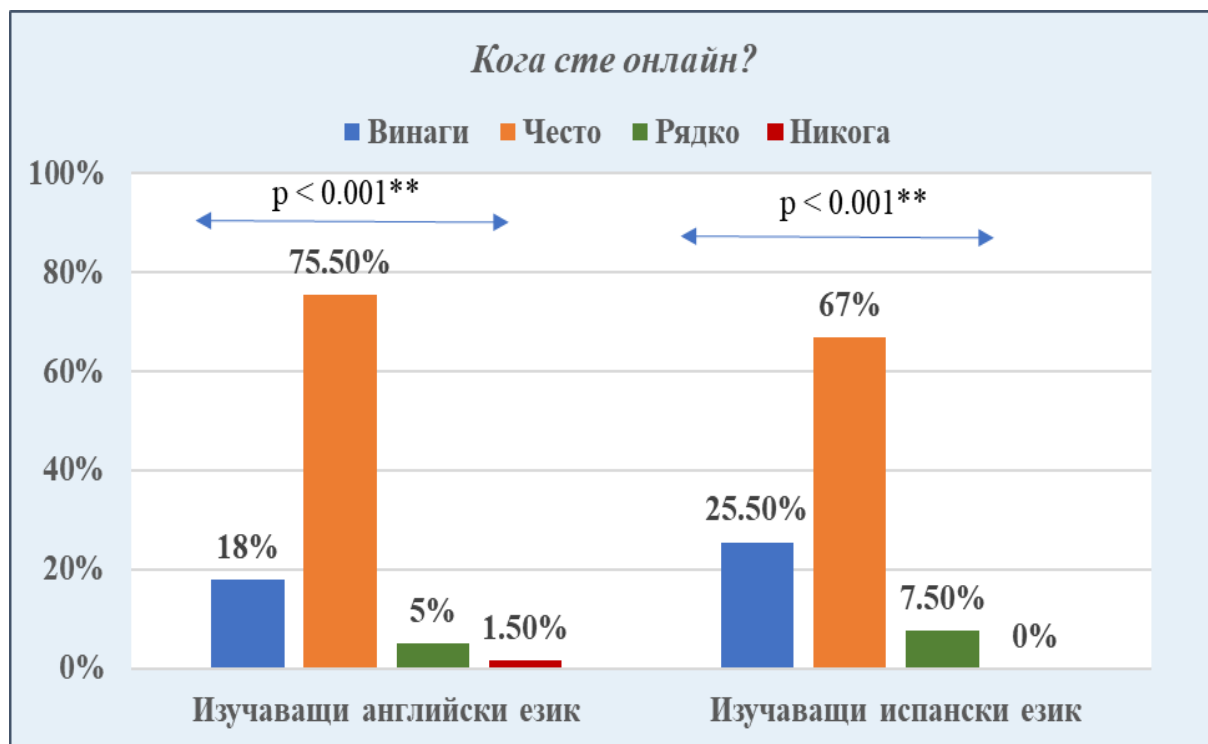
Фигура 4: Разпределение на отговорите на въпроса „Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?“

Отделните специфични особености на двата езика – английски и испански – определят областите, в които обучаемите са най-затруднени. Изучаващите английски език се чувстват най-затруднени в говоренето – почти 1/3 от тях, докато изучаващите испански език са затруднени в граматиката – почти половината от анкетираните. Областите четене, слушане и лексика са с близки резултати за изучаващите и двата езика. Този резултат е очакван, защото обучението по всеки

чужд език започва с изучаване на лексиката му и с овладяване на уменията за четене и слушане.

Заслужава внимание резултатът от анкетата за областта „писане“. Участниците, изучаващи английски, посочват осем пъти по-висока степен на трудност при писане от изучаващите испански. Препоръчително е прецизиране на обучението по граматика и правопис на английски език чрез използването на различни образователни технологии, методи и средства с цел подобряване на качеството на знанията и уменията на учениците в затрудняващата ги област „писане“.

Петият въпрос „Кога сте онлайн?“ предлага четири възможни отговора: *винаги, често, рядко, никога*. Резултатите са обобщени във Фигура 5.



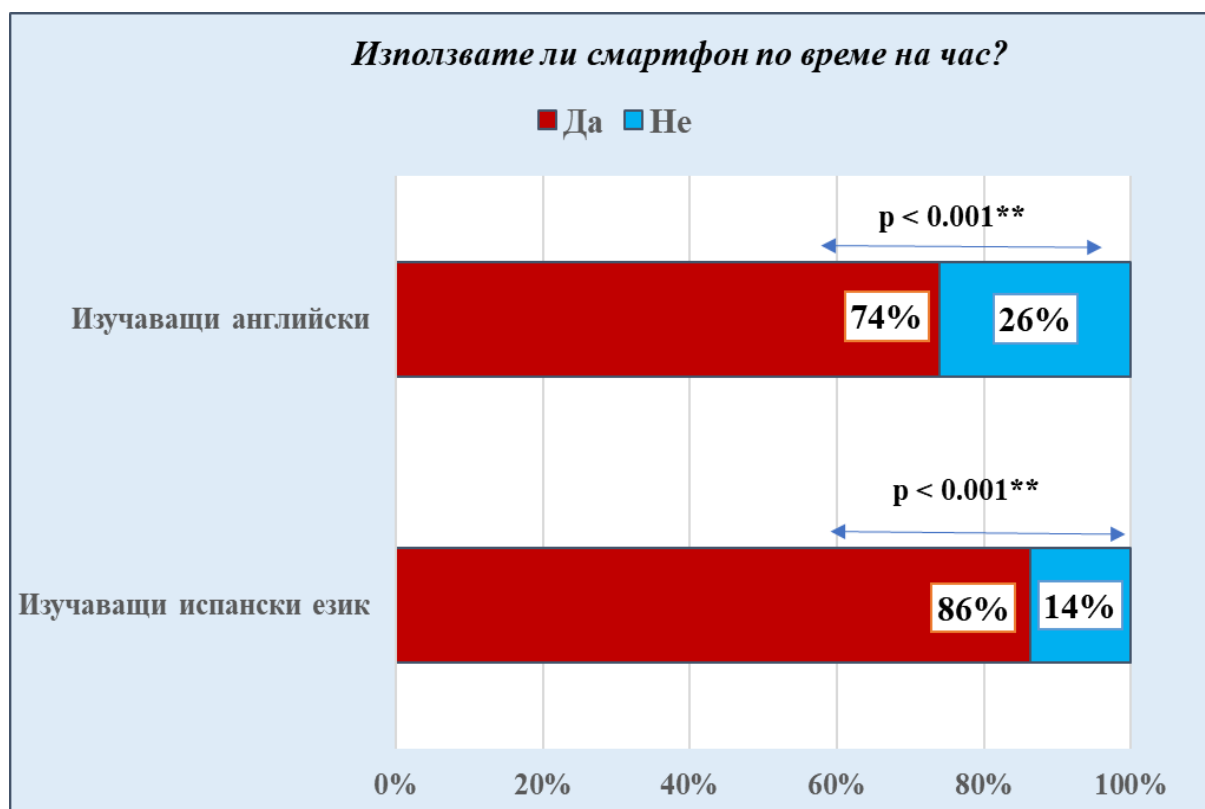
Фигура 5: Разпределение на отговорите на въпроса „Кога сте онлайн?“

И при двете групи участници преобладава отговорът „често“ – 75.50% от участниците, изучаващи английски език ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$) и 67% при участниците, изучаващи испански език ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$). Отговор „винаги“ са дали 18% от групата с английски и 25.50% от тази с испански. Процентът на участниците, които *рядко* ползват интернет, е много нисък и при двете групи: 5% от участниците, изучаващи английски език, и 7.50% от изучаващите испански език. Отговор „никога“ се среща само при 1.5% от групата с английски и не фигурира при групата с испански. Като цяло се установи, че и в двете групи мнозинството от участниците „са онлайн“ винаги или често, а тези, които *рядко* или *никога* не ползват интернет, са изключение.

Въпросът с присъствието онлайн на учениците не е зададен самоцелно. Интересува ни възможността да бъдат използвани съвременните средства за комуникация максимално ефективно в обучението при изучаването на чужд език. Резултатите от отговорите на петия въпрос от анкетата са възможна предпоставка за осъществяване на обучение в електронна среда. Присъствието на учениците онлайн *винаги* или *често* има своите потенциални възможности. Учениците от гимназиите работят уверено с електронните устройства. Виртуалната среда за тях е предпочитана, защото е позната и достъпна. Учениците познават интерфейса и функционалностите на различни системи, включително и на тези за обучение, знаят как да защитят потребителското си име, как да създават личен профил, как да общуват с другите през дадена система.

Следващите два въпроса (№ 6 и 7) са свързани с *използването на смартфон*. Първо, участниците трябва да отговорят с „да“ или „не“ на въпроса „Използвате ли смартфон по време на час?“. Ако отговорът им е положителен, следващият въпрос „С каква цел?“ изисква да посочат причина за използването на смартфон по време на час. Процентното разпределение на отговорите относно използването на смартфон по време на час е илюстрирано във Фигура 6. При групата с английски език 74% ($N = 58$) от анкетираните *използват смартфон* по време на час, докато

останалите 26% (N = 20) са отговорили, че *не използват*. Процентната разлика от 48% е статистически значима според теста на Фишер ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$). В групата с испански език 86% (N = 44) са отговорили *положително* и 14% (N = 7) *отрицателно*, със статистически значима разлика от 72% ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$).



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 6: Разпределение на отговорите на въпроса „Използвате ли смартфон по време на час?“

Причините за използване на смартфон по време на час са анализирани тематично и обобщени в таблици. В тях са включени обясненията на всички участници, които дават положителен отговор на предишния въпрос „Използвате ли смартфон по време на час?“. Общият брой на отговорите надвишава броя на анкетираните, които използват смартфон, поради факта, че в някои от тях се установи повече от една причина.

Сред участниците с английски език 58 заявяват, че ползват смартфон в час. Сред тях най-честата причина за ползване на смартфон в час е *учебна*, посочена в 28 от отговорите. *Търсене на информация* се обособява като отделна причина: споменава се в 16 отговора, без да става ясно дали информацията е свързана, или няма връзка с учебния час. Най-често използваните ключови изрази включват: „*да проверя информация*“, „*да търся нещо*“, „*информативна*“, „*да открия някаква информация*“. *От скука, за забавление* е следващата посочена причина, открита в 16 от отговорите. Участниците, които изтъкват тази причина, използват квалифициращи думи и изрази като „*скука*“, „*отегчение*“, „*да не заспя*“, „*да отбия време*“, „*да си цъкам, когато ми е скучно*“ и други подобни. *За превод на думи или проверка на значение в онлайн речник* се обособява в отделна категория поради това, че се определя много конкретна цел, различна от останалите. Тази причина е включена в отговорите на шестима участници. Последната причина, свързана с *ползване на социални мрежи и онлайн приложения*, фигурира в четири отговора, където се споменават следните онлайн средства Инстаграм (Instagram), Геймс (Games), Фейсбук (Facebook) и Ютюб (YouTube).

Таблица 3: Основни причини за ползване на смартфон по време на час при групата с английски език

Цел/причина	Илюстративен цитат	Брой отговори с определена причина
1) Учебна	<i>„Използвам смартфон в час много рядко и само за учебни цели под ръководството на учител.“</i>	28
2) Търсене на информация	<i>„Проверявам информация или поглеждам часа.“</i>	16
3) От скука, за забавление	<i>„Някой път просто учителите се опитват да те отегчат с всички възможни средства. Тогава разнообразявам часа си с телефон.“</i>	16
4) За превод на думи или проверка на значение в онлайн речник	<i>„Да проверя дадена дума в google translate.“</i>	6
5) За ползване на социални мрежи и онлайн приложения	<i>„... Ами най-често проверяване на социалните ми мрежи.“</i>	4

Четиридесет и четири от участниците с испански език заявяват, че ползват смартфон в час. Общият брой на отговорите надвишава броя на анкетираните, които използват смартфон, поради факта, че в някои от тях се споменава повече от една причина.

Подобно на групата с английски език, при участниците с испански език най-често споменаваната причина за ползване на смартфон в час е *учебна*. Тя фигурира

в отговорите на 18 от анкетираните. *От скука, за забавление* е втората най-често срещана причина, посочена в 17 от отговорите. Участниците, които изтъкват тази причина, използват изрази като *„става ми скучно“*, *„доскучава ми“*, *„да се разсейвам“*, *„ако знам урока или ако ми е станало прекалено скучно“*, *„да отбия време“*. Следващата причина – *за ползване на социални мрежи и онлайн приложения*, фигурира в 10 от отговорите. Ключови изрази, свързани с тази причина, включват: *„да се разсейвам в инстаграм или fifa“*, *„да се ровя из социалните мрежи“*, *„Инстаграм / Нетфликс“*, *„да отговарям на съобщения“*. Най-рядко срещаната причина за ползване на смартфон при участниците с испански език е *търсене на информация*. Тя фигурира в 5 отговора с ключови изрази *„търсене на информация“* или *„да проверя нещо“*.

Таблица 4: Основни причини за ползване на смартфон по време на час при групата с испански език

Цел/причина	Илюстративен цитат	Брой отговори с определена причина
1) Учебна	<i>„Да правим електронни тестове и задачи.“</i>	18
2) От скука, за забавление	<i>„Доскучава ми от безсмислените скороговорки на някои „учители“.“</i>	17
3) За ползване на социални мрежи и онлайн приложения	<i>„Да си играя или се ровя из социалните мрежи.“</i>	10
4) За информация	<i>„Да проверя нещо, което ме интересува.“</i>	5

Смятаме, че е обективно възможно да се предположи като отговор почти стопроцентовото участие на смартфон в часовете. Отдаваме по-малкия процент – 80%, посочен в анкетата от двете целеви групи, на уточнението във въпроса *по време на час*, тъй като редът в училище не разрешава употребата на смартустройства. Но в днешната ситуация смартфонът, таблетът, лаптопът по време на час вече четири месеца (март – юни 2020 година) са неизменен елемент от процеса на обучение и от провеждането на учебните занятия. Положителен факт е, че според данни на Института за изследвания в образованието 75% от учителите в начален и прогимназиален етап и 87% – в гимназиален етап, имат повече от 6-годишен опит при използването на цифрови устройства и интернет в училище за целите на учебния процес³².

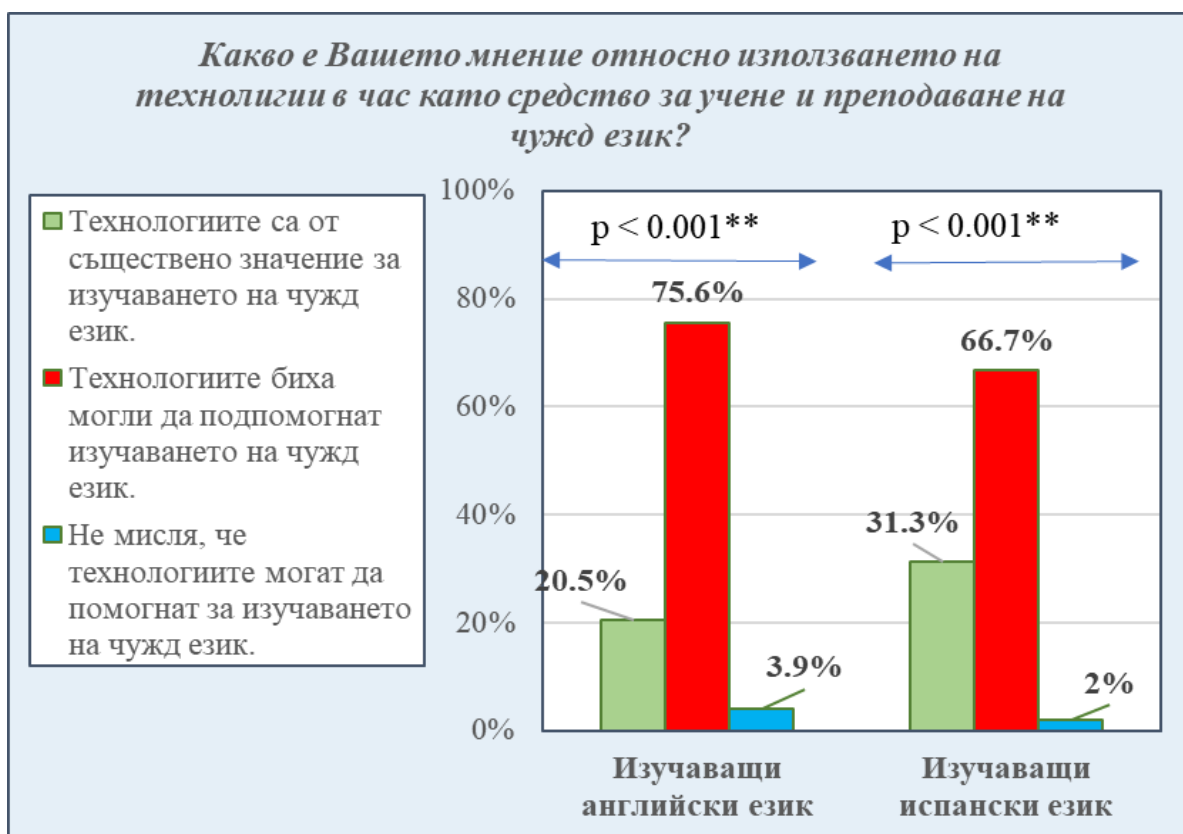
Изводът е, че необходимостта от това да бъдеш онлайн по време на час, става естествена. Учебната цел, с която мнозинството от участниците в анкетата мотивират употребата на дигиталното устройство по време на час, сега се превръща в задължителна за всички.

Осмият въпрос от анкетата *„Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?“* изисква от участниците да изберат един от следните три отговора: *Технологиите са от съществено значение за изучаването на чужд език; Технологиите биха могли да подпомогнат изучаването на чужд език; Не мисля, че технологиите могат да помогнат за изучаването на чужд език*. Резултатите представят процентното разпределение на отговорите на анкетираните в двете групи: с английски език и с испански език (Фигура 7). За да се определят доминиращите отговори, е направена съпоставка на пропорциите чрез теста на Фишер.

И в двете групи участници: с английски и с испански език, значимо доминира отговорът *„Технологиите биха могли да подпомогнат изучаването на чужд език“* ($p < 0.001$, при $\alpha = 0.01$). Отговорът изразява мнението на 75.6% от изучаващите

³² <https://nmd.bg/gotovnost-na-utchilishtata-i-semeystvata-za-utchene-v-onlayn-sreda/>

английски език и на 66.7% от изучаващите испански език. Следващият по честота отговор е: „Технологиите са от съществено значение за изучаването на чужд език“. Този отговор изразява мнението на 20.5% от изучаващите английски език и на 31.3% от изучаващите испански език. Последният отговор „Не мисля, че технологиите могат да помогнат за изучаването на чужд език“ е посочен само от 3.9% от английската група и от 2% от испанската група.



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 7: Разпределение на отговорите на въпроса „Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?“

Почти всички анкетирани смятат, че технологиите биха могли да подпомогнат и са от съществено значение при изучаването на чужд език. Този резултат доказва своята истинност в сегашната ситуация на онлайн обучение. Ученето виртуално и от разстояние е практически пример за използването на технологиите като средство за овладяване на чужд език.

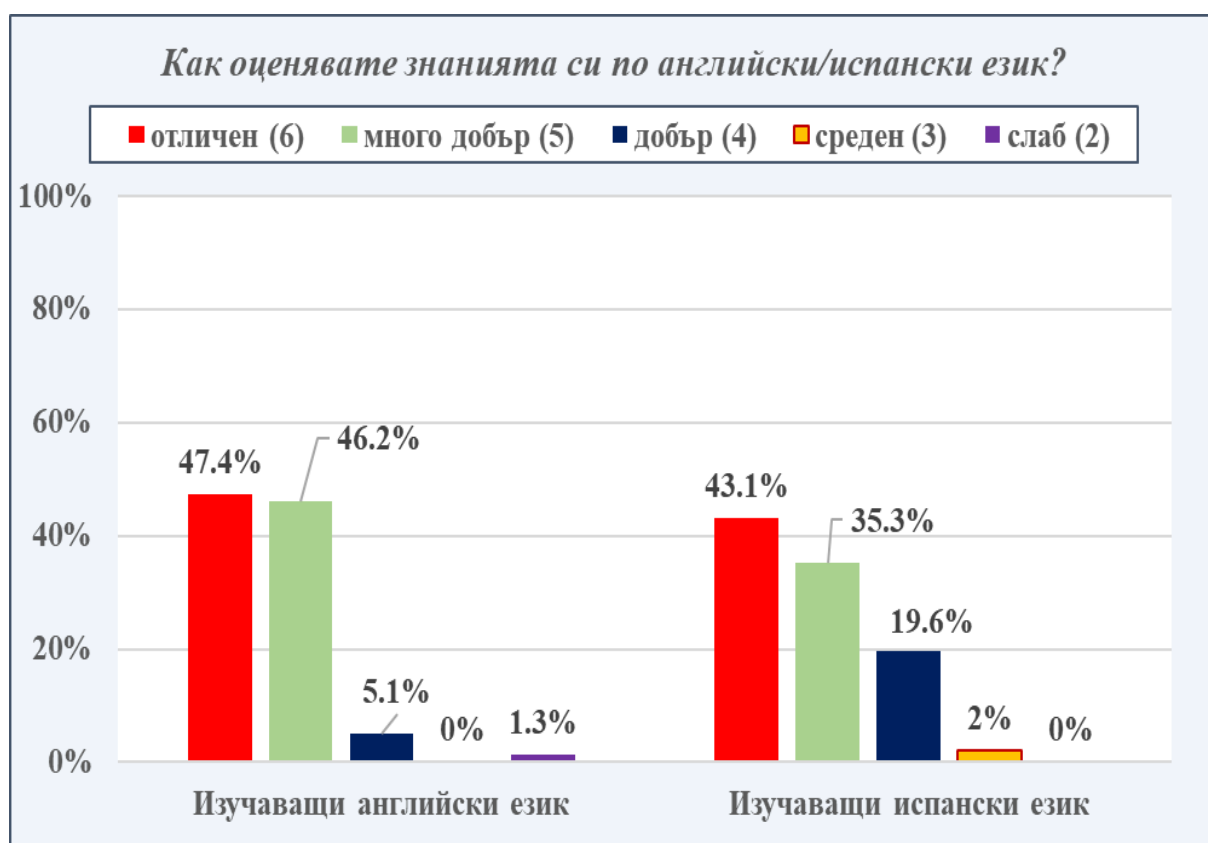
Наложената поради обстоятелствата през март 2020 година форма на обучение определено доказва необходимостта от използването на електронната среда. Съвременните технологии се превърнаха в ключов инструмент за провеждане на обучението в края на учебната 2019/2020 година. Наличните учебни ресурси в дигитален формат (например от Националната електронна библиотека³³) могат да бъдат използвани като своеобразен дигитален учебник, както и да бъде дадена практическа възможност за интегриране на учениците в различна, но достъпна за тях среда. В повечето гимназии дистанционното обучение онлайн се извършва със съчетаване на синхронни видеоуроци с платформи за асинхронни инструменти. Такъв е днешният модел на чуждоезиково обучение от разстояние.

Предизвикателството е предимно за учителите – в необходимостта от прецизно овладяване на различните функционалности, които предлагат електронните платформи, и в придобиването на умения за използване на различни платформи (например облачни) и интернет инструменти за образование в онлайн среда за създаване на „работещи в образованието“ мобилни и компютърни приложения. Днешният модел на обучение предполага и наличието на известна зависимост от развитието на технологичната инфраструктура, която би могла да окаже влияние върху качеството на обучение.

Деветият въпрос изисква самооценка на знанията по съответния чужд език от страна на анкетирания: *„Как оценявате знанията си по английски/испански език?“*. Предложени са пет варианта за отговор, съответстващи на оценките в

³³ <https://e-learn.mon.bg/>

българската образователна система – *Отличен (6)*, *Много добър (5)*, *Добър (4)*, *Среден (3)*, *Слаб (2)*. Резултатите от самооценката на участниците са представени в проценти във Фигура 8.



Фигура 8: Разпределение на отговорите на въпроса „Как оценявате знанията си по английски/испански език?“

И в двете групи доминират два вида самооценка: *Отличен (6)* и *Много добър (5)*. От изучаващите английски език 47.4% са оценили знанията си по английски като *отлични* и 46.2% като *много добри*. В групата на изучаващите испански език 43.1% са оценили знанията си по испански като *отлични* и 35.3% като *много добри*. Оценка *Добър (4)* са дали 5.1% от участниците с английски и 19.6% от тези с испански. *Среден (3)* не фигурира в отговорите на участниците с английски и се

посочва само от 2% от участниците с испански. Със *Слаб (2)* се е оценил само един от анкетиранияте с английски език (1.3%) и никой от тези с испански език.

Вероятно поради факта, че целевите групи, обхванати в настоящото проучване, са представителна извадка на ученици от езикови гимназии, които са силно мотивирани да изучават чужд език, посочените отговори са предимно *Отличен (6)* и *Много добър (5)*. Това означава, че учениците полагат усилия и са ангажирани при изучаването на избрания от тях чужд език и съответно си поставят висока самооценка. За да се провери дали поставената самостоятелно оценка отговаря на реалните знания на анкетиранияте, бе проведен граматически тест върху времената от изявително наклонение, представен и анализиран в Глава VI от дисертационния труд.

II.5. Обобщение

Глава II от настоящото научно проучване представлява анализ на мотивираността и възможностите на обучаваните да използват съвременни технологии в процеса на обучение. За постигане на целта е формулирана концепция за провеждането на анкета: избрана е целева група, конструирани са въпроси и възможни отговори. Представен е и подробен текстов и статистически анализ на нагласите на обучаваните към съвременните технологии в езиковото обучение.

Анкетата включва количествени и качествени данни. Количествените данни представляват номинални или ординални величини и са представени в брой и

проценти. Качествените данни са категоризирани тематично и отразяват основните тенденции в отговорите на участниците. Анкетата се състои от девет въпроса и е еднаква и за двете целеви групи (едната – ученици, чийто роден език е български и изучават английски като чужд език, и другата група – ученици с роден език български и изучаващи испански като чужд език).

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

Анализът на въпроса „*Защо изучавате чужд език?*“ показва, че в 1/3 от отговорите на всички анкетираните се изтъква фактът, че владенето на чужд език дава възможност за осигуряване на по-добро бъдеще и спомага за постигане на поставените цели за лично и професионално развитие. Други 6% от участниците в анкетата просто *харесват* чуждия език, който изучават. Взети заедно, тези резултати представляват значителен процент от отговорите на изследваните лица. Тези мотивации следва да бъдат използвани от преподавателите по чужд език, за да се стимулира активно учене.

Както сочат данните от проучването (16,4% от всички участници), причината, поради която се изучава чужд език, е, че той представлява *средство за комуникация с различни култури*. Около 10% от всички ученици, участвали в анкетата, изпитват мотивация да изучават чужд език с цел продължаване на живота или образованието извън България, което несъмнено е фактор, който следва да бъде взет под внимание. Равен процент от участниците в проучването (8%) изтъкват желанието си да овладеят чужд език *за разнообразие* и заради

неговата *популярност* в световен мащаб. Определено популярността на (чуждо)езиковото обучение, както и динамично развиващият се глобален свят допринасят за този процент от отговорите на младите хора. Пренебрежимо малък е процентът на участниците, които посочват *неясна причина* и *случайността* като основание за изучаването на чужд език. Те вероятно тепърва ще осъзнават богатството на чуждите езици.

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

Анализът на четвъртия въпрос „*Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?*“ показва, че и двете групи имат сравнително еднакъв процент на затруднение в областта на овладяване на рецептивните умения – четене и слушане. Вероятно поради факта, че изучаването на чужд език започва от неговата лексикална система, сходен процент от анкетираните от двете целеви групи посочват като проблемна зона именно лексиката. Интересно е да се отбележи, че по-голяма процентна разлика се наблюдава при овладяване на продуктивните умения – писане и говорене. Почти половината от анкетираните с испански език посочват, че имат най-големи затруднения с граматиката, докато при групата с английски език, те са едва 1/5 от всички, взели участие в проучването. Препоръчително е, за да се подобрят резултатите при овладяването на граматиката на испански език, както и при говорене и писане на английски език: преподавателите по съответния чужд език

следва да подобрят качеството при обучението, като използват съвременни технологии, подходящи за усъвършенстване на всяка от проблемните области.

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

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

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

ГЛАВА III

МЕТОДИ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ ДО 21. ВЕК И ТЯХНОТО НАДГРАЖДАНЕ С ВЪЗМОЖНОСТИТЕ, ПРЕДОСТАВЕНИ ОТ СЪВРЕМЕННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ

В тази глава ще бъде направен общ преглед, базиран на исторически принцип, на основните методи, оказали трайно въздействие върху езиковото обучение в началото на 21. век.

Целта на настоящата глава не е да се направи пълен и подробен преглед на всички използвани в практиката методи. Стремешът е да се покаже по какъв начин различните методи продължават да се адаптират и да се използват в преподаването днес, надградени чрез съвременните технологии. Представени са методите, които се смятат за най-разпространени и за които има достатъчна и

достоверна информация. Всеки един от тях е характеризирани с неговите специфични особености.

Главата съдържа следните части:

- Граматико-преводен метод;
- Директен метод;
- Аудиолингвален метод;
- Аудиовизуален метод;
- Комуникативен подход;
- Мълчалив начин;
- Цялостна физическа реакция;
- Обучение чрез съветване (обучение в общност);
- Сугестопедия;
- Естествен подход;
- За чуждоезиковото обучение в България накратко;
- Обобщение.

Изучаването на език, било то роден или чужд, е свързано с прилагането на подходящи и функционални методи. Преподаването на език е сложна, комплексна дейност, насочена към усвояване на разнообразен набор от умения и компетентности (Хаджиева и Манова, 2020: 21). С течение на времето са предлагани и внедрявани в практиката различни методи за обучение. Един от малкото случаи в новата история на езиковото обучение, когато технологичният напредък повлиява значително върху методическото развитие, е публикуването на *Видимият свят в картини (Orbius sensualium pictus)* на Я. Коменски, първата напълно разгърната програма за преподаване на лексика с картини (Кенинг, 2007: 144). Според Ю. Бабански (1981: 7) от избирането на подходящия метод зависи и ефективността на учебния процес, тъй като без използването на съответните методи е невъзможно да се реализират целите и задачите на обучението. Практиката обаче показва, че методите се комбинират, често произволно, и рядко съществуват в своя чист вид и „не винаги е ясно как точно е изграден самият метод“ (Стърн, 1991: 452). Е. Хаджиева и Р. Манова споделят това твърдение и посочват, че „съвременните образователни практики в чуждоезиковото обучение налагат синкретичен подход, който най-често се изразява в съвместяването на няколко обучителни метода с оглед на спецификата на учебната среда“ (Хаджиева и Манова, 2020: 39).

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

В днешния динамичен дигитален свят изключително активно приложение в обучението по чужд език имат съвременните технологии. Според Х. Рийндърс е

важно да се прави разлика между това „да знаем как работи дадена програма, и това да я използваме в учебна ситуация“ (Рийндърс, 2009: 231). В наши дни търсенето на ефективна формула за преподаване на чужд език продължава да се надгражда.

Терминът „метод за обучение“ е дефиниран от А. Илиева и Х. Хелмих (1984: 94) в *Речника по методика* така: „Под метод разбираме главния път или пътища, който учител и ученици поемат, за да постигнат предвидените от учебната програма цели и задачи. Понятието метод в широкия смисъл обхваща цялостната методическа концепция за курса по чужд език [...]“. Методът може да се определи като начин на преподаване (Хаджиева и Манова, 2020: 40). Методът е цялостен план за систематично представяне на езика съобразно избрания подход (Браун, 2002: 9).

Известният руски педагог А. Шчукин (1998: 35) дефинира метода на обучение като направление в обучението, реализиращо целите и задачите на обучението по чужд език и определящо пътищата и начините за постигане на целта. Различните формулировки не си противоречат, те се обединяват в това, че методът на обучение (по чужд език) включва конкретни начини за реализиране на целите и задачите на обучението.

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

През 2012 година е направен съпоставителен анализ на методите за преподаване и учене на чужд език от гледна точка за руски и немски език от Г.

Димитрова, Р. Стоянова, М. Панчева, И. Павлова, Г. Петрова, В. Георгиева, Б. Павлова, К. Трифонова, Х. Илиева, Н. Станчева (Димитрова и др., 2012). Авторите достигат до заключението, че за да се оптимизира обучителният процес по чужд език, следва да се смени утвърденият начин на работа и да се изпробват нови подходи.

През 1998 година доклад на ЮНЕСКО за световното образование³⁴ описва радикалните последици, които новите информационни и комуникационни технологии имат за конвенционалното преподаване и учене и прогнозира трансформация на преподаването (учебния процес) и на начина, по който учителите и обучаемите получават достъп до знание и информация.

Училищата днес изглеждат по различен начин. Учениците и учителите използват технологиите като нещо съвсем естествено в обучението. Ролята на учителя вече не е да предоставя единствено знания през целия учебен час. Той е ментор и улеснява ученето, т.е. учи учениците как да учат, за да ги подготви за конкурентния и предприемачески дух на съвременното общество. За тази цел иновативните технологии следва да подобрят и надградят методите и принципите за изучаване на език. Научните изследвания днес подкрепят това твърдение. Смята се, че трябва да се прилагат комплексни средства, които да усъвършенстват методите за (чуждо)езиково обучение и да улеснят взаимодействието между учител и ученик и ученик и ученик.

³⁴ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110875/PDF/110875engb.pdf.multi>

III.1. Граматико-преводен метод

Граматико-преводният метод е разработен в Европа за целите на обучението по чужди езици в гимназиален етап. Той е един от най-старите и най-често използвани методи. Никъде в източниците, които бяха проучени, не се споменава кой точно е въвел този метод в чуждоезиковата практика, но за негов основен представител се посочва Г. Тангер. Граматико-преводният метод представлява специфичен начин на изучаване на чужд език чрез детайлно анализиране на граматичните му правила, следвано от приложението им при превод на изречения и текстове от и на целевия език. Руските специалисти по методика изтъкват, че граматико-преводният метод се основава върху знанието за граматичните явления, анализа и осъзнатото конструиране на езиковите единици, а също така и върху упражненията за превод (Капитонова, Московкин, Шчукин, 2008: 80).

Познат още с имената граматичен метод, синтетичен метод, класически метод, а в САЩ – като пруски метод, граматико-преводният метод датира още от средновековието. В тази епоха основният език, преподаван в университетите и използван в обществения сектор, е латинският. В действителност езиковото обучение е било достъпно само за ограничен кръг от хора – т.н. „образован елит“, латинският се е смятал за неразделна част от доброто образование. Именно граматико-преводният метод се превръща в основен начин за преподаване на чужди езици в образователните институции през 18. век, 19. век и началото на 20. век.

Една от основните причини за изучаване на чужд език е възможността да се четат литература в оригинал. За да се постигне тази цел, е необходимо да бъдат усвоени граматичните правила и лексиката на чуждия език. Ролята на учителя е да обясни значението на всяка нова дума, като я превежда на родния език на

учениците, защото се смята, че така чуждите думи, изрази и фрази се разбират и запомнят по-лесно и бързо. Основният метод за изучаване на граматиката е дедуктивният. „Индуктивният метод предполага движение на мисълта от частното към общото. Чрез него се формират главно продуктивни умения [...]. Дедуктивният метод предполага движение на мисълта от общото към частното. Прилага се предимно за формиране на умения за възприемане [...]“ (Пенкова, 2013: 136). Учениците изучават граматически парадигми, морфологични и синтактични правила. Обособяват се кратки граматични раздели, всеки от които съдържа граматични правила и форми на изучавания език, илюстрирани чрез примери (Стърн, 1991: 454). От обучаваните се очаква да запомнят правилата и да ги приложат в упражненията.

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

П. Харви (1985: 184 – 185) посочва, че „граматико-преводният метод позволява даден език да бъде научен чрез повторение на превод от целевия език на родния или обратно“, т.е. превод на текст от чужд език на роден и впоследствие пресъздаване на оригиналния текст от неговия превод (Кенинг, 2007: 143). Според П. Харви (1985: 184 – 185) правилният превод изисква познаването на „голямо количество разнообразна лексика (и) граматичните правила, което позволява на учениците да анализират и разбират конструкцията на изреченията на целевия език“.

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

III.1.1. Недостатъци на граматико-преводния метод

- Не се постига практическото овладяване на езика, а усвояване на формалната структура и граматичните правила.
- Не се обръща голямо внимание на уменията за говорене.
- Не се обръща внимание на слушането на реч на чуждия език.
- Усилията при усвояване на чуждия език са насочени главно върху развитието на уменията за четене и писане.
- Обръща се минимално внимание на фонетиката и произношението.
- Учениците не използват чуждия език на комуникативно ниво.

III.1.2. Приложение на граматико-преводния метод днес

Елементи на граматико-преводния метод са широко използвани в практиката и днес. Дедуктивното преподаване на граматиката и преводът на непознатите думи успешно могат да бъдат включени в процеса на обучение по чужд език чрез съвременните технологии, което може да намали времето за обяснение на значението на думите и граматичните правила. Възможностите за достъп до разнообразни електронни учебници позволяват на обучаващите се сами да достигнат до определено ниво на владение на граматиката на даден език, както и да натрупат определен речников запас.

Дедуктивното усвояване на граматичните правила може да се осъществява с помощта на ефективни приложения за представяне на съдържание:

- Гугъл слайдс (Google Slides)³⁵;
- Зохо шоу (Zoho Show)³⁶;
- Прези (Prezi)³⁷;
- Майкрософт свей (Microsoft Sway)³⁸;
- Адоби спарк (Adobe Spark)³⁹;
- Суайп (Swipe)⁴⁰;
- Кийноут (Keynote)⁴¹;
- Пауър поинт (PowerPoint)⁴²;
- Паутун (Powtoon)⁴³;
- Изъли (Easel.ly)⁴⁴;
- Глогстър (Glogster)⁴⁵.

Представената по езиково непротиворечив начин граматика, дизайнерски „украсена“ и „съживена“ с помощта на гореизброените съвременни технологии, може да се превърне в увлекателен граматичен урок.

Съвременните технологии предоставят една нова и по-надеждна възможност за надграждане на лексикалния запас посредством усъвършенстване на добре познатите флашкарти: комбинират се текст, звук, изображения и видео информация. Така учениците успяват да запомнят повече нови думи, тъй като се

³⁵ <https://www.google.com/slides/about/>

³⁶ <https://www.zoho.com/show/>

³⁷ <https://prezi.com/>

³⁸ <https://sway.office.com/>

³⁹ <https://spark.adobe.com/>

⁴⁰ <https://www.swipe.to/>

⁴¹ <https://www.apple.com/keynote/>

⁴² <https://www.microsoft.com/en/microsoft-365/powerpoint>

⁴³ <https://www.powtoon.com/>

⁴⁴ <https://www.easel.ly/>

⁴⁵ <http://edu.glogster.com/>

активират различни видове памет. Работещи и популярни приложения за надграждане на лексиката са:

1. Дуолинго Тайникардс (Duolingo Tinycards) ⁴⁶ – приложението Тайникардс позволява да се използват наличните „тестета“ с думи или да се създават нови със собствени думи. След това се представя по една карта и чрез игрови занимания се заучава новата лексика.
2. Мемрайз (Memrise)⁴⁷ – Мемрайз спомага научаването на нови думи, като дава възможност на потребителя сам да променя създадените карти в зависимост от нуждите и интересите си. В допълнение работи за това старата лексика да не бъде забравена, като се предлагат системни повторения.
3. ФлуънтЮ (FluentU) ⁴⁸ – потребителят затвърждава научените с флашкарти чужди думи чрез гледане на видеоматериали, в които се използват самите думи. Така се гарантира по-лесното усвояване на желаната лексика.

III.2. Директен метод

Поради ограничените възможности на граматико-преводния метод и неефективността при усвояване на чуждия език на комуникативно ниво се

⁴⁶ <https://tinycards.duolingo.com/>

⁴⁷ <https://www.memrise.com/>

⁴⁸ <https://www.fluentu.com/en/>

разработва директния метод. Самото име на метода показва, че чуждият език се преподава директно, без намесата на родния език при обучението. Х. Стърн пише, че директния метод се характеризира с употребата на целевия език като средство за инструкция и комуникация, а употребата на първия език и на превод от него се избягва като техника за обучение (Стърн, 1991: 456).

Учителите се стремят да преподават чуждия език по начини, наподобяващи усвояването на родния език. Прибягват до похвати и техники, които са насочени към всички области, които граматико-преводният метод не успява да покрие, а именно – способността „да се мисли на чуждия език“ и свободната устна комуникация. Учениците изграждат нова езикова система, а не я сравняват с тази на родния си език, тъй като при директния метод основният фокус е върху практическото приложение при усвояването на чуждия език.

Т. Шопов (2005: 33) посочва, че през 1902 година във Франция директния метод е възприет като единствен учебен метод при обучението по чужд език чрез декрет на Министерството на образованието, а през същата година директния метод става официален метод и в Германия.

Директния метод е известен и с други наименования – антиграматичен метод, реформаторски метод, рационален метод, конкретен метод, интуитивен метод, аналитичен метод (Морис, 1966: 10). Методът води началото си от Франция и Германия като за негов основател се приема М. Берлитц. М. Берлитц успява да създаде редица частни езикови училища, някои от които продължават работа и днес и неговото име става нарицателно за директния метод. Първото от тези училища отваря врати още през 1878 година в Провидънс в САЩ, а впоследствие училищата стават стотици по цял свят, включително и в България.

Г. Нойнер и Х. Хунфелд (1996: 36 – 46) синтезират някои от елементите, които се включват благодарение на реформаторската педагогика в дидактико-методическата концепция на директния метод, така:

- Откривателско учене чрез стимулиране на самостоятелността на ученика.
- Нагледност и конкретност на обучението.
- Акцентиране върху цялостното образование.
- Ново разбиране за ролята на учителя: той е партньор в учебния процес.
- Нови форми на обучение: работа по двойки, групова работа за съвместно решаване на проблеми.
- Похвала вместо наказание; поощряване вместо строг контрол и педантично поправяне на грешките.
- Игрови елемент в обучението; самостоятелно прилагане на наученото.
- Обобщаване на резултатите от учебния процес в учебни проекти.

Директният метод бива популяризиран от Международната фонетична асоциация през края на 19. век и началото на 20. век по времето на т.нар. „нова реформа“. Именно тогава се формира и една от основните цели на директния метод – да се покаже на учениците как да общуват на чуждия език. За постигането на тази цел, обучаваните трябва да се научат „да мислят на чуждия език“, а не да превеждат от роден на чужд език, преди да кажат или напишат нещо на чуждия език. Като основна за директния метод може да бъде посочена характеристиката „от частното към общото“ или с други думи „практиката преди теорията“, което прави метода подходящ.

Поддръжниците на директния метод са на мнение, че изучаването на чужд език има много общи черти с изучаването на родния език, т.е. колкото повече учещият е изложен на влиянието на чуждия език, толкова повече се увеличава и възможността чуждият език да бъде научен. Така, както родителите на детето

създават езиковата среда за научаването на родния език в дома, така учителите трябва да създадат такава езикова среда за научаване на чуждия език в класната стая.

При директния метод учителят предимно ръководи и насочва заниманията, а ролята на ученика е по-активна в сравнение с тази, която има при граматико-преводния метод. Учителят и ученикът са като партньори в процеса на учене и преподаване. Когато учителят въвежда нова дума или израз на чуждия език, той представя значението ѝ чрез изображения, демонстрации, синоними, но никога не превежда на родния език на обучаваните. Учениците използват активно целевия език и общуват сякаш се намират в реална ситуация. Следователно, при обучението чрез директния метод усвояването на езика се осъществява на базата на практически ситуационни модели.

Д. Ларсън-Фрийман (2000: 30 – 32) посочва, че има някои съвременни техники и процедури, които могат да бъдат съотнесени към директния метод:

- Четене на глас, при което учениците се редуват да прочетат части от параграфи, пиеси или диалози на глас.
- Упражнение от типа въпроси и отговори, при което на учениците се задават въпроси, а те отговарят с цели изречения на целевия език, като така практикуват употребата на нови думи и граматични структури.
- Упражнение за разговор, при което учителят задава въпроси на целевия език, а учениците трябва да ги разберат, за да съумеят да отговорят правилно.
- Насърчаване на учениците към самостоятелна корекция, при което учителят стимулира учениците да направят избор между отговора, който са дали, и такъв, който им се предлага.

Практическото приложение на директния метод е насочено към усвояване и затвърждаване основно на лексиката, която се употребява в ежедневието. Граматиката се преподава индуктивно, а не по систематичен начин. Учениците се запознават с примери и от тях сами логически извеждат правилата на изучавания чужд език. „Учащият ще формулира за себе си, от своя собствен опит, определени езикови закони и правила, а тази творческа „лабораторна“ работа ще бъде удоволствие за него, ще развие наблюдателността му и ще го накара да прави собствена преценка“ (Краус, 1916: 56).

Както беше споменато, лексиката се ползва с по-голям приоритет при преподаването в сравнение с граматиката. В основата на обучението е устната комуникация, а усвояването на четенето и писането се базират на това, което вече е упражнено устно. Още от самото начало се обръща сериозно внимание на правилното произношение, понеже главната цел на директния метод е умението на учениците да говорят и разбират целевия език. Исторически погледнато, развитието на директния метод съвпада с въвеждането на фонетиката в (чуждо)езиковата педагогика (Стърн, 1991: 452). О. Джеспърсън описва фонетичната транскрипция като „един от най-съществените възходи на модерната педагогика“ (Джеспърсън, 1904: 176). Упражненията за усвояване на фонетичните особености на чуждия език осигуряват добро произношение. Познаването на звуковете на чуждия език е най-добрата подготовка за неговото овладяване на разговорно равнище (Краус, 1916: 24). К. Краус твърди още, че „говоренето трябва да бъде съществена и важна част от обучението по всички съвременни езици като най-доброто средство за учене на чужд език“ (Краус, 1916: 26).

III.2.1. Предимства на директния метод

Директният метод успешно успява да замени граматико-преводния метод благодарение на някои свои предимства:

- Работи на принципа на усета, като се основава на теорията, че чужд език се преподава така, както родния език.
- Акцентира върху уменията за комуникация и върху останалите практически аспекти (например четене и слушане), свързани с усвояване на чужд език, тъй като учещите формират изказвания директно на чуждия език (без намеса на родния език).
- Учениците разбират разговорния език и притежават добро произношение.

III.2.2. Приложение на директния метод днес

В чуждоезиковото обучение, базирано на съвременните технологии, централно място следва да заеме преподаването със средствата на чуждия език, като това не изключва използването на родния език, когато това е необходимо. Така учениците ще бъдат мотивирани да слушат и разбират това, което им се казва в новосъздадената езикова среда.

Интегрирането и надграждането на директния метод днес следва да се осъществи чрез приложения за гледане на филми, които могат да бъдат включени в (чуждо)езиковото обучение. Нетфликс (Netflix)⁴⁹ и Ейч Би О (HBO)⁵⁰ са подходящи

⁴⁹ <https://www.netflix.com/>

⁵⁰ <https://www.hbo.com/>

предложения, макар и платени, които могат да изградят усета към езика: учене по естествен начин (поднасяне на чуждия език в ситуации, близки или еднакви до реалните), ситуативност (включване на учебния материал в ситуации от ежедневието, т.е. диалогични форми), слушане (ученикът слуша) и подражание. Благодарение на филмите на съответния език и активното излагане на влиянието на чуждия език може да се развие способността да се автоматизира използването на езика за изразяване на разнообразни мисли според ситуацията. Известно е, че в голяма част от филмите се наблюдава разнообразие в лексиката, но не и в граматиката, което всъщност е една от характеристиките на директния метод. Посредством видеоматериали учениците могат да усвоят и затвърдят ежедневната лексика, да се приспособят към интонационните контури на чуждия език и към правилното произношение.

III.3. Аудиолингвален метод

Аудиолингвалният метод възниква през 40-те и 50-те години на 20. век в САЩ, разработен от преподаватели в университета в Мичиган – Ч. Фрийз и Р. Ладо (Фрийз, 1945; Ладо, 1964). Аудиолингвалният метод се появява в резултат на повишения интерес към преподаването на чужд език в САЩ в периода между Първата и Втората световна война, когато лингвистиката процъфтява като академична дисциплина. Една от целите е била да се обучат военнослужещи на езиците, разпространени в регионите на предстоящите военни действия. Новите социално-икономически и политически условия определят необходимостта от по-интензивен метод за преподаване на чужди езици. Т. Шопов (2005: 34) посочва

също, че „В началото на Втората световна война в американската армия започва да се прилага програма за чуждоезиково обучение на военнослужещите, наречена Специализирана програма за обучение на армията⁵¹ (Army Specialized Training Programme). Участници са ред известни лингвисти и психолози – Ф. Боа, Е. Сапир, Л. Блумфилд, Б. Ф. Скинър. През 1943 година в програмата участват 55 американски университета“.

Крайните резултати от проведената в САЩ програма са били положителни и това води до бързото развитие и разпространение на аудиолингвалния метод, който оказва „значително влияние върху езиковото обучение в повечето части на света“ (Стърн, 1991: 462).

Аудиолингвалният метод подобно на директния метод е базиран на подход, свързан предимно с устното усвояване на чуждия език. Вместо усвояването на лексика, представена чрез изображения, и употребата ѝ в конкретни ситуации, методът стимулира учениците да използват граматично и лексикално правилни изреченски модели.

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

У. М. Ривърс синтезира някои от основните психологически принципи, залегнали в основата на аудиолингвалния метод така (Ривърс, 1964: 19 – 22):

⁵¹ Преводът е на автора.

- Ученето на чужд език е процес на механично формиране на навици.
- Езиковите умения се овладяват по-ефективно, ако отделните елементи от целевия език се представят в устна форма, преди да бъдат видени в писмена форма.
- Аналогията представлява по-добра основа за учене на чужд език от анализа, така че граматиката трябва да се преподава индуктивно.
- Значенията, които имат думите за един носител на езика, могат да бъдат усвоени единствено в лингвистичен и културен аспект, а не в изолация. Преподаването на чужд език трябва да включва и представяне на културата на хората, които са носители на този език.

При аудиолингвалния метод обучаващите се стремят учениците да използват чуждия език комуникативно. За да се постигне тази цел, учениците трябва да се научат да използват чуждия език автоматично, без да се замислят, като формират нови езикови навици, типични за целевия език, и преодолеят старите, характерни за родния език. Езиковите навици, изградени от родния език, в повечето случаи влияят негативно при овладяването на чужд език, затова при обучението се използва чуждият език, а не родният.

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

Учителят заема ръководно място при аудиолингвалния метод – моделира, контролира, наблюдава, коригира. При аудиолингвалния метод изучаването на

езика представлява активна вербална комуникация и взаимодействие между учител и ученици.

Според П. Стефанова (2015: 43) „предимство имат слушането и говоренето, цели се развитие на говорни навици чрез тренировъчни упражнения и чрез работа с говорни образци. Особено значение се придава на ритъма, ударението и интонацията, а основна цел е развитието на диалогичното умение, умението да се изпълняват роли в ситуации от ежедневието“.

Аудиолингвалният метод се използва активно при създаването на много учебници по чужд език. В средата на 20. век Американският съвет на научните общества изготвя учебници по английски, предназначени за носители на различни езици. Те съдържат кратки откъси за четене на английски (чуждия език), предхождани от списък с думи. Граматични правила не се дават отделно от текстовете. В своя статия, озаглавена *Предимства и недостатъци на аудиолингвалното обучение*, от 1966 година Д. Куилтър пише, че „ученикът учи най-добре, когато открива сам и извлича по-голяма полза от формалния анализ на граматиката“ (Куилтър, 1966: 7).

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

Както става ясно от наименованието на метода, уменията за слушане и говорене са най-широко застъпени. Усвояването на правилно произношение е заложено от началото на процеса на преподаване и учене, като се обръща специално внимание на ударението, ритъма и интонацията. Д. Куилтър посочва, че доброто произношение включва не само сегментните фонемни (гласни, полугласни, полусъгласни, съгласни), а също и суперсегментните явления (височина, ударение, звукова съчетаемост), тъй като тези характеристики се различават значително между езиците (Куилтър, 1966: 10).

При изучаването на чужд език посредством аудиолингвалния метод се включва едновременното овладяване на елементите на езика или изграждащите го структури и правилата, чрез които се свързват тези елементи – от фонема към морфема, дума, словосъчетание, изречение.

III.3.1. Предимства на аудиолингвалния метод

- Интензивен метод за преподаване на чужди езици.
- Базиран е на устното усвояване на чуждия език.
- Използват се граматично правилни изреченски модели.
- Обогаत्या директния метод с идеята за преподаване на „лингвистични модели“ в комбинация с „формирането на езикови навици“.
- Овладяване на елементите на езика или изграждащите го структури.
- Комуникативно използване на чуждия език.

III.3.2. Приложение на аудиолингвалния метод днес

Активното включване на вербалната комуникация, която е съществен елемент от аудиолингвалния метод, фокусът върху развитието на първичните умения – слушане и говорене – с цел адекватно реагиране в ежедневни комуникативни ситуации трябва да се запазят и в процеса на обучение по чужд език чрез използването на съвременните технологии.

Някои съвременни приложения, които биха могли да се използват за активно слушане от изучаващите (чужд) език, са:

1. Одибъл (Audible)⁵² – създател и разпространител на аудиокниги, предлагащи възможности за усъвършенстване на езика. Съдържанието на този продукт е предимно на шест езика – английски, френски, немски, испански, японски и италиански, и наброява около половин милион книги. Приложението може да бъде използвано през личен компютър, смартфон или таблет. Важно е да се спомене, че няма ограничение в броя слушатели на определено заглавие, което прави Одибъл изключително подходящ за различни по големина класове. Други предимства са, че слушателите могат да прекъснат и впоследствие да продължат оттам, където са прекъснали слушането, да преминат напред или да се върнат назад.
2. Гугъл Плей букс (Google Play Books)⁵³ – потребителите могат да купуват и изтеглят книги от над пет милиона заглавия с различни видове дигитално съдържание – електронни книги, аудиокниги, учебници. Важна характеристика на приложението е, че избраният продукт се изтегля на устройството и може да се слуша, когато учещият не използва интернет. Съдържанието се синхронизира с всички устройства на потребителя, свързани със съответния профил в Гугъл. Следователно, потребителят може да започне да слуша дадена аудиокнига на своя лаптоп и да продължи от същото място, на което е прекъснал, в приложението Гугъл Плей букс на своето Андроид (Android) или Ай ОС (iOS) устройство.

⁵² <https://www.audible.com/>

⁵³ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.books&hl=en>

3. Войс аудиобук плейър (Voice Audiobook Player) ⁵⁴ – представлява източник, достъпен без заплащане за потребители на Андроид, и е добра алтернатива на платените си конкуренти. Потребителят може да регулира скоростта на звука на аудиокнигата и по този начин да не изпитва затруднение при разбирането на съдържанието. Налице е и автоматична настройка за изключване преди заспиване.

III.4. Аудиовизуален метод

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

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

Г. Нойнер и Х. Хунфелд пишат, че картините се използват и при въвеждането на нови знания, при упражненията и при трансфера на езиковия материал (1996: 63 – 75). Изображенията и сериите от изображения не се използват единствено за разкриване на значението на езиковите единици (етап на въвеждане), а и при

⁵⁴ <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.ph1b.audiobook&hl=bg>

направляване на процеса на упражняване и употреба на езика (Арнолд, Кайзер, 1974: 43 – 63).

Акустичният и визуалният материал се представят едновременно и това е съществената разлика между аудиолингвалния и аудиовизуалния метод на обучение.

През 60-те и 70-те години на 20. век активно започват да се използват технически средства в езиковото обучение. В практиката навлизат магнетофонът (предшественик на касетофона), апаратът за диапозитиви, шрайбпроекторът; създават се езикови лаборатории (Манчев, 1985: 15 – 36). Това води до умелото съчетаване на звук и картина и дава много по-добри резултати при усвояването на чуждия език. В своя учебник *Основни концепции за преподаване на език (Fundamental Concepts of Language Teaching)* Х. Стърн (1991: 468) пише, че „замяната на печатния текст от директния метод със сценарий, представен визуално чрез филмова лента и звуково – със съответен запис, внася нова алтернатива в езиковата педагогика“, което представлява „отговорен начин за използването на технологиите“ в езиковото обучение. Дотогава основно схващане е било, че чуждият език служи за четене и писане. С въвеждането на новите за онова време технологии се обогатява и чуждоезиковото обучение. Вече могат да се преподават не само езикови норми и правила, но и да се изграждат умения за разбиране на чуждата реч и за активно говорене на чуждия език. Така се въвежда методика, която се стреми да обхване методи и средства за преподаване и на четирите езикови умения: слушане, говорене, четене и писане.

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

III.4.1. Предимства на аудиовизуалния метод

- Ефективно използване на средства за зрително и слухово онагледяване на преподаваното съдържание.
- Акустичният и визуалният материал се представят едновременно.
- Използване на технически средства в езиковото обучение.
- Съчетание на звук и изображения.
- Речевите умения се превръщат в обект на чуждоезиковото обучение.
- Промяна към практическа насоченост на системите и помагалата за обучение по чужд език.

III.4.2. Приложение на аудиовизуалния метод днес

Лекционното обучение по чужд език, при което се използва единствено слухово възприемане на информация, е до голяма степен неефективно. Успешното съчетание на стимул (реч и изображение) и реакция (реч) продължава да се прилага и в наши дни. Следователно включването на акустичен и визуален материал при изучаването на (чужд) език с участието на съвременните технологии категорично затвърждава мястото си при методите за обучение днес.

Като компонент на работата с аудиовизуалния метод в съвременното може да се предложат мултимодалните текстове. Те включват аудио, визуални и/или анимационни елементи, а за да се предаде значението на езиковите единици, се използват различни режими, които използват визуални, слухови и кинестетични данни (например физически и/или емоционални усещания). За да бъде определен

като мултимодален, текстът следва да комбинира две или повече семиотични системи⁵⁵:

- Езикова: лексика и граматика на устната и писмената форма на езика.
- Визуална: статични изображения, анимация, видеоматериали.
- Звукова: диалози; различна сила, височина и ритъм на музиката; звукови ефекти.
- Жестова: движение, изражение на лицето и езика на тялото.
- Пространствена: близост, посока, оформление, организация на обектите в пространството.

Преподавателите по (чужд) език могат да използват: комикси или графични романи, книжки с картинки, вестници, брошури, плакати, презентации, електронни книги, публикации в социалните медии, филми, анимация, уебстраници, реклами, документални филми, музикални видеоклипове и др. Могат да бъдат предложени на съвременните преподаватели, които експериментират с новите информационни технологии, следните приложения:

1. Стоп моушън студио (Stop Motion Studio) ⁵⁶ – позволява на потребителите да създават анимирани филми. Предвид опростения и удобен интерфейс всеки преподавател, интересуващ се от съвременните технологии в (чуждо)езиковото обучение, умело може да превърне своя урок в запомнящо се филмово преживяване с помощта на този пълнофункционален филмов редактор.
2. Едукриейшънс (Educreations)⁵⁷ – приложение, което позволява да се запише звуково съдържание към съдържанието, което е на екрана на компютъра, за да се създадат динамични видеоуроци, до които

⁵⁵ <https://sites.google.com/site/aismultimodaltext/1-what-is-multimodal-text>

⁵⁶ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio>

⁵⁷ <https://www.educreations.com/>

учениците и други учители могат да имат достъп по всяко време. Видео материалите могат да се споделят чрез имейл, Фейсбук, Туитър, Ютюб или да се изтеглят и съхраняват в собствена база от данни или облачно пространство.

3. Пикстън (Pixton)⁵⁸ – преподавателите могат да разработват уроци в графичния формат на комиксите. Приложението разполага с изразителни знаци, речеви балончета, фонове, снимки, гласове, а потребителите могат да печатат, изтеглят и вграждат комикси. Едни от големите и известни потребители на Пикстън са Харвардският университет, Станфордският университет, Отделът за образование в Ню Йорк, както и много държавни училища в САЩ. Приложението е идеален помощник за обобщение на прочетеното, демонстриране на разбиране, прилагане на новата лексика, обяснение на идея или понятие и развитие на умения за критическо мислене.

III.5. Комуникативен подход

Комуникативният подход се разработва през 70-те години на 20. век. Първоначално се използва във Великобритания, а впоследствие през 70-те и 80-те години се развива в цяла Европа. Методът се основава на концепцията, че значението се определя от социалния контекст, в който се използва даден език. Основна цел при комуникативния подход е обучаваните да се научат да използват

⁵⁸ <https://www.pixton.com/>

езика в ситуации от реалния живот по начин, който не просто е правилен, а и подходящ за съответния социален контекст. Като естествена последица от това специалистите по методика започват да обръщат внимание на целите и необходимостта, които определят изучаването на даден чужд език.

Някои от принципите на комуникативния подход, обобщени от М. Финокларо и К. Брумфит (1983: 91 – 93), са следните:

- Смисълът е първостепенен.
- Контекстът е много важен за предаване и разбиране на смисъла.
- Целта на езиковото обучение е комуникацията.
- Търси се разбираемо произношение.
- Опитите за комуникация се насърчават от самото начало на изучаване на чуждия език.
- Използването на родния език е приемливо при необходимост.
- Преводът се използва, когато учениците имат полза от него.
- Лингвистичната система на чуждия език се научава най-добре в опитите за комуникация.
- От учениците се очаква да общуват на чужд език с други хора, говорещи езика, или с носители на езика, чрез работа по двойки или в група или посредством писмени упражнения.

Промяната, която комуникативният подход внася, е, че знанието в процеса на чуждоезиковото обучение се предава и придобива на основата на семантично базирана, а не на структурно базирана система, т.е. търси се смисълът в езиковото съобщение, а не неговата структура. Чуждоезиковите курсове преди появата на комуникативния подход са се стремили да изградят езикови навици или езикова компетентност, които биха позволили на обучаваните да създават добре структурирани изречения. Комуникативният подход се стреми да развие умениято

за общуване на чуждия език, като се фокусира върху ситуации от реалния живот. За да общуват ефективно, изучаващите чужд език не се нуждаят само от лингвистична компетентност, която им позволява да разбират и формират граматично правилни изречения. Те се нуждаят също и от по-големи текстове на чуждия език, ориентирани към подходящ ситуационен контекст.

Съществен проблем, на който се натъкват учените, е как да се направи плавен преход между придобиването на дадено умение и неговото използване. Предвид факта, че комуникативният подход представлява холистичен подход, при него освен умението за говорене се развиват и останалите три умения – за слушане, за четене и за писане, тъй като в реална ситуация ученикът може да използва няколко умения едновременно.

Овлабяването на един език е процес, съпътстван от грешки. Следователно учениците имат свободата да проверяват новите знания, които усвояват. Съгласно концепцията на комуникативния подход да се греша, е част от процеса на обучение. Грешките от езиков и прагматичен характер трябва да бъдат коригирани със специално внимание от страна на учителя, за да успеят учениците да осъзнаят в какви граници могат да прилагат своите нови знания за езика.

III.5.1. Предимства на комуникативния подход

- Представлява холистичен подход, насочен към ученика.
- Смисълът се определя от социалния контекст.
- Смисълът на езиковото съобщение е от съществено значение.
- Комуникацията е основната цел на езиковото обучение.
- Наличие на възможности учениците да експериментират с наученото.

III.5.2. Приложение на комуникативния подход днес

Изброените по-долу съвременни технологии могат да поемат активна роля в обучението по чужд език като надежден съюзник в развитието на едно от най-трудно придобиваните умения – умението за говорене:

1. Бабъл (Babbel)⁵⁹ – приложението е изградено с помощта на експерти в чуждоезиковото обучение и позволява изучаването на голям брой езици (испански, немски, италиански, френски, португалски, шведски, турски, полски, холандски, индонезийски, норвежки, датски, руски). Съгласно разбирането при комуникативния подход, че езикът се изучава в конкретен ситуационен контекст, Бабъл е характерен именно с подобряването на езиковите умения в социален контекст, тъй като използва диалози от реалния живот.
2. Лингуалиа (Lingualia)⁶⁰ – революционна технология, базирана на изкуствен интелект, която персонализира съдържанието си спрямо даден ученик. Лингуалиа помага на потребителя при изучаването на английски или испански език чрез определени теми, например спорт, музика или изкуство, като се адаптира към неговите интереси. Това приложение, което интегрира съвременни технологии и се синхронизира с всяко от устройствата на ученика, позволява да се учи навсякъде, по-бързо и със собствен темп. Лингуалиа може да функционира и като социална медия, като позволява свързването на потребители от цял свят с цел практикуване на умението за говорене на чужд език.

⁵⁹ <https://it.babbel.com/>

⁶⁰ <https://www.lingualia.com/>

III.6. Мълчалив начин

Приема се, че методът мълчалив начин възниква през 1972 година. Методът е наречен *мълчалив начин*, защото учителят се стреми да ограничи своето говорене (т.е. да остане мълчалив) и цели да активира уменията за говорене у самите ученици. К. Гатеньо, въвел мълчаливия начин, смята, че „да преподаваш, означава да служиш на процеса на учене, а не да го доминираш” (Ларсън-Фриймън, 2000: 52 – 53). Според Дж. Ричърдс и Т. Роджърс (2001: 81) основните принципи на мълчаливия начин на К. Гатеньо могат да се обобщят така:

- Ученето се улеснява, ако ученикът открива и създава, вместо да помни и повтаря това, което трябва да научи.
- Ученето се улеснява посредством използването на предмети, които спомагат за протичането на процеса на обучение.
- Ученето се улеснява чрез решаването на проблеми, включващи материала, който трябва да се научи.

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

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

усвояване на езика мотивира учениците да изградят самостоятелност и отговорност и способства развитието на мисленето.

Друго средство, което се въвежда с метода мълчалив начин, са пръчиците на Куизенер (цветни дървени блокчета). С тях се създават различни речеви ситуации, които провокират учениците към дадена дейност. Учениците възпроизвеждат конкретна езикова структура, ръководени от преподавателя с минимален брой реплики и насоки. Главен акцент при обучението чрез метода на мълчаливия начин е устната реч. Учителят работи със своите ученици за постигане на произношение, което да е разбираемо за носителя на конкретния чужд език.

Мълчаливият начин не залага на установена учебна програма – учителят започва с това, което учениците вече знаят и надгражда от една структура към друга, за да отговори на техните потребности. Казано накратко – започва се от познатото, за да се усвои непознатото чрез пренос на знания.

III.6.1. Недостатъци на мълчаливия начин

- Невъзможност да се използва в традиционната класна стая.
- Невъзможност да се прилага в по-високите нива на обучение по чужд език.
- Езикът се изолира от социалния контекст и се преподава в изкуствено създадени ситуации.

III.6.2. Приложение на мълчаливия начин днес

Следните приложения, базирани на съвременни технологии, биха могли да вземат участие в обучението по език в наши дни, като са в подкрепа и на метода мълчалив начин:

1. Пронунсиан (Pronuncian)⁶¹ – уебсайтът е снабден с голяма база от аудиовизуални материали, свързани с фонетичните особености и произношението в английския език. Точно са представени всички гласни и съгласни в езика, придружени са с много примери и възможности за повторение от страна на учениците. Ясно е показано на кой звук в конкретна ситуация коя буква или съчетание от букви съответства. Обръща се внимание на ударението в думите и в изреченията.
2. ЕЛСА Спийк (ELSA Speak)⁶² – около седем милиона потребители използват тази технология, базирана на изкуствен интелект, като свой личен виртуален „треньор“ за произношение. Технологията за разпознаване на реч ЕЛСА Спийк определя къде са грешките в произношението и показва как да се подобри произношението. Потребителите могат да упражняват фрази от над 20 теми от ежедневието (семейство, храна, напитки, забавление и др.) в спокойна среда, без да изпитват неудобство или притеснение от други хора.

⁶¹ <https://pronuncian.com/>

⁶² <https://elsaspeak.com/en/>

III.7. Цялостна физическа реакция

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

Идеята на метода е да се усвои чуждия език по подобие на модела на усвояване на родния език. В началото на процеса на обучение учениците само слушат и изпълняват това, което им се (по)казва, без да могат да говорят, така, както малките деца учат родния си език с помощта на своите родители – слушат, преди да говорят. Всеки знае, че след раждането си бебетата не умеят да се изразяват или поне не на език, разбираем за възрастните и „лопиват“ езика на средата, в която растат. Те трупат несъзнателно знания за езика и заобикалящия ги свят, докато достигнат момента, в който са готови да ги използват на практика и започват да говорят. По подобие на усвояването на родния език четирите езикови умения се развиват в следния ред:

1. слушане с разбиране;
2. говорене;
3. четене;
4. писане.

Първо се чува, после се произнася и след това се чете и пише.

Процесът на обучение протича по следния начин – учителят издава команди, след което заедно с учениците изпълнява тези команди. При цялостната физическа реакция изобилстват императивните форми, тъй като те са преобладаващите, които децата чуват, докато усвояват родния си език. В следващите етапи, когато

учениците са се научили да реагират на някои устни заповеди, започват да се учат да пишат и четат. Във всички етапи на обучението се отдава по-голямо значение на говоримия език, който се използва по-често от писмената форма на изразяване.

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

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

III.7.1. Предимства на метода за цялостна физическа реакция

- Чуждият език се усвоява по начина на усвояване на родния език.
- Усвояване на четирите умения (слушане, говорене, четене, писане) в последователен ред.
- Лесно оценяване на усвоения материал.
- Липса на стрес у ученика.

- Активно участие на езика на тялото.
- Съчетание на физическа и умствена дейност.

III.7.2. Приложение на метода за цялостна физическа реакция днес

Методът цялостна физическа реакция се оказва изключително полезен за малките ученици и е търсен не само от учителите, но и от учениците начин, който внася разнообразие, поражда интерес, и не бива да бъде изключван от съвременната технологично оборудвана класна стая. Методът, съпътстван от някои от невербалните начини за комуникация, би могъл успешно да допринесе за ефективното изучаване на различни групи лексеми, императивни конструкции и други. По-долу се предлагат начини за интегриране на метода за цялостна физическа реакция в чуждоезиковото обучение с помощта на съвременните технологии.

1. Гифи (Giphy)⁶³ – уебсайтът предлага голямо разнообразие от кратки анимации, които могат успешно да участват в чуждоезиковото обучение. Поради факта, че съвременното общество широко общува в писмена форма (социални медии, чатове и други), анимациите могат да бъдат интегрирани в множество приложения за комуникация, например Месинджър, Вайбър и др. Кратките анимации са познати за почти всички дигитални потребители, следователно лесно и адекватно могат да бъдат включени в класната стая, за да се извлече полза от тях и в преподаването и изучаването на език.

⁶³ <https://giphy.com/>

2. Мама Лиса (Mama Lisa) ⁶⁴ – уебсайтът съдържа рими и песни от държави от цял свят, които умело могат да бъдат интегрирани в час. Този уебсайт е само един от примерите, които могат да провокират различни новаторски идеи. Налице е голяма база от данни с различни песни в удобен за достъп формат, музикални видеоклипове, както и техните текстове. Така чрез палитра от мелодии, ритми, танци, движения, жестове, заедно с активното използване на съвременни технологии за интерактивно представяне, преподавателите умело могат да вършат своята работа.
3. Всяко друго приложение, което комбинира чужд език и езика на тялото, чужд език (и роден език) с различни невербални начини за предаване на значението може да участва в представянето на урок, поднесен с помощта на цялостната физическа реакция и надграден чрез съвременните технологии.

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

Присъщата за изучаването на даден чужд език промяна понякога води до появата на страх и притеснение у обучаващите се (Ларсън-Фриймън, 2000: 89). По време на своята активна кариера Ч. Карън (1976: 6), който е основоположникът на метода обучение в общност, достига до извода, че „[...] учим в атмосфера на лична

⁶⁴ <https://www.mamalisa.com/>

сигурност. Чувствайки се сигурни, ние подхождаме към ситуацията за учене с желание и откритост“.

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

Таблица 5: Пациент (учещ) и съветник (знаещ)

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

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

В началото на курса на обучение чрез метода обучение в общност учениците са тези, които задават учебния материал за конкретния час, посредством стремежа си да кажат нещо конкретно на целевия език. Когато ученикът иска да каже нещо на чуждия език, той първо го изразява на родния си език, след което учителят превежда изказването на целевия език, а ученикът се опитва да го повтори. След определен период от време тази зависимост от учителя намалява и обучаваните започват да прилагат думите на новия език без превод от страна на своя съветник. Целта на обучението в общност е да се усъвършенстват речевите езикови умения, като се затвърждават чрез четене и писане. Обръща се внимание на граматиката, на лексиката и на произношението.

III.8.1. Недостатъци на метода за обучение в общност

- Обучението в общност е трудноприложим метод в чуждоезиковата практика поради липсата на ясни правила и принципи на преподаване.

- Не е налице фиксирана програма, която да бъде следвана, за да може впоследствие да се проведе оценка и анализ на резултатите от проведеното обучение.

III.8.2. Приложение на метода за обучение в общност днес

Фактът, че учител и ученици си сътрудничат, показва, че методът за обучение в общност може да се прилага и при чуждоезиковото обучение с помощта на съвременните технологии, за да се развива едно от необходимите умения – работата в екип.

Един новаторски начин, който може да се причисли към обучението в общност, е т. нар. колективна мъдрост (позната още под наименованията отворена ангажираност, колективна ангажираност или краудсорсинг) за езиковото обучение. Колективната ангажираност за образователни цели е вид онлайн дейност, в която преподавател или образователна организация предлага на група хора да подпомогнат пряко ученето или преподаването (Джан и др., 2018: 180). Учениците извличат полза или намират подкрепа от дейността на множество от хора онлайн и подобряват езиковите си умения.

Мийтъп обществата (Meetup community) са полезен и сравнително нов начин за учене на език. Идеята за Мийтъп възниква в началото на века като услуга, предлагана в САЩ, която цели да организира онлайн групи от хора с общи интереси и впоследствие да ги срещне на живо. Участниците в групата използват възможността, за да се срещнат с нови хора, да получат нови знания и умения в интересуващата ги област⁶⁵. Относно изучаването на език, участниците в Мийтъп обществата могат да се присъединят към определена група или самите те да

⁶⁵ <https://www.meetup.com/>

създадат такава, например група за начинаещи по испански език, група за напреднали по английски език, група за среща и разговор с носители на български език.

III.9. Сугестопедия

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

Методът сугестопедия цели да увеличи потенциала за запаметяване, като предотврати чувството у учениците, че няма да успеят да се справят с усвояването на езика и всички други негативни емоции, които биха попречили на ученето, посредством внушение (от лат. *suggestum* – внушавам). Сугестопедичният метод е апробиран в Канада и оставя следа в научната литература още през 1976 година чрез публикуването на доклад в 12-томен сборник под ръководството на Ж. Бибо (Димитрова и др., 2012: 91).

Учителите, които практикуват сугестопедия, смятат, че като се премахнат психологическите бариери, които имат учениците, и при спокойно състояние се

постига максимално запомняне на материала. За тази цел класната стая е светла и приятна, украсена с плакати по стените, илюстриращи различни граматични правила, които водят до тяхното периферно възприемане от страна на учениците, аранжирана е с подходящи мебели.

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

Учителят е авторитетът в класната стая, а учениците се уповават на учителя, вярват му и по този начин успяват да усвоят информацията по-добре. Веднъж спечелил доверието на учениците си, учителят ги мотивира да учат спонтанно и безпрепятствено. Оценява се цялостното представяне на учениците по време на занятията, за да не се нарушава спокойната атмосфера на учене.

Процесът на учене чрез сугестопедия може да бъде разделен на няколко фази. През първата фаза учителят представя накратко лексиката и граматиката, които ще се преподават. Във втория етап чете даден диалог, като координира гласа си с ритъма и височината на придружаващата музика. Смята се, че това увеличава капацитета за запомняне, тъй като тревогата и безпокойството се намаляват, а степента на концентрация се засилва. При сугестопедичния метод учениците използват работни листове с дълги диалози, написани на чуждия език, до които е поместен превод на родния език. Докато слушат диалога, учениците следят текста с наличния пред тях превод. При третата фаза учениците слушат диалога още веднъж, но прочетен с нормална дикция и темпо. За домашна работа учениците трябва да прочетат диалога вечерта, преди да си легнат, и сутринта, след като се събудят. При четвъртия етап учениците са ангажирани с различни дейности, които

им помагат да усвоят новия материал – игри от различен характер, рисуване, песни. Учениците не са позиционирани на едно място, а имат свободата да се движат, танцуват, забавляват. В петата фаза се повтарят всички изречения от урока, но със смяна на настроението, на височината и силата на гласа, на темпото. В последния етап идва ред на работата в екип – диалози и дискусии.

Лексиката е от основно значение при сугестопедичния метод. Посредством него се усвояват голям брой думи. Приема се, че учениците ще усвоят материала по-добре, ако вниманието им е насочено не върху езиковите форми, а върху използването на целевия език. Критиците на метода изтъкват, че не се обръща необходимото внимание за развитие на писмената реч, а значителен превес има умението за комуникация.

III.9.1. Недостатъци на сугестопедията

- Добрите резултати, постигнати чрез сугестопедичния метод, са видими в малки групи и при краткосрочни курсове.
- Не се осъществява официално оценяване посредством тестове.
- Граматиката е минимално застъпена.
- Не се обръща необходимото внимание за развитие на писмената реч.

III.9.2. Приложение на сугестопедията днес

Идеите на създателя на сугестопедията – Георги Лозанов – се приемат от много държави по света с цел подобряване и ускоряване на чуждоезиковото обучение. Прилагането на сугестопедичния метод „значително е повишило резултатите по чуждоезиково обучение в различни образователни институции по целия свят – Чикаго (САЩ), Лунд (Швеция), Москва (Русия)“ (Тонева, 2001: 154). България е първата страна, която се възползва от възможностите на сугестопедичната методика.

Създателят на метода обаче ограничава приложението му: „Всяка еkleктична комбинация на сугестопедия с други методи носи риск за ниска ефективност и умора у учениците“ (Лозанов, 1978: 175). Смятаме, че решението дали да бъде използвана сугестопедия заедно със съвременните технологии в чуждоезиковото обучение, е решение, което следва да бъде взето от организаторите на курса по чужд език и от целите, които се преследват.

III.10. Естествен подход

Естественият подход за усвояване на чужд език е метод на С. Крашън и Т. Теръл и възниква през 80-те и 90-те години на 20. век (Крашън, Теръл, 1983: 18). Учените са на мнение, че чуждият език може да бъде усвоен по естествен начин по подобие на усвояването на родния език.

Концепцията се базира на разликите в двете основни понятия при развитието на езиковата компетентност: усвояване (имплицитен и неосъзнат процес, насочен към смисъла) и научаване (експлицитен процес, насочен към формата или граматиката) (Димитрова и др., 2012: 123). За ефикасното ползване на езика би трябвало да се активизира процесът на усвояване, докато научаването, т.е. натрупването на познания по езика, не може да доведе до нормално или „естествено“ ползване на езика.

С. Крашън и Т. Теръл (1983: 58) обобщават методическите насоки за преподаващите чужд език посредством естествения подход така:

- Целта на обучението е усвояването на комуникативни умения.
- Разбирането предхожда продукцията.
- Продуктивните умения се развиват при наличие на разбираема входяща информация.
- Учебните дейности трябва да създават възможности за езиково усвояване.
- Учебната обстановка трябва да гарантира снижаването на афективния филтър.

III.10.1. Предимства на естествения подход⁶⁶

- Преподаването се фокусира върху комуникативните умения.
- Езикът се разглежда като средство за предаване на смисъла на съобщенията.

⁶⁶ <https://www.myenglishpages.com/blog/natural-approach/>

- Лексиката се изучава с предимство пред синтактичните структури.
- Фокусът е върху уменията за слушане и четене, а умениято за говорене се развива на по-късен етап.
- Набляга се на това учениците да бъдат „поставени“, колкото е възможно повече, в средата на чуждия език.

III.10.2. Приложение на естествения подход днес

Тъй като естественият подход използва различни техники от други методи, успешно би могъл да се прилага и днес в областта на чуждоезиковото обучение с помощта на съвременните технологии. Естественият подход споделя общи характеристики и техники с директния метод и цялостната физическа реакция. Следователно преподавателят би могъл да комбинира компютърни програми и приложения, подходящи за различни методи, за да създаде езикова среда, близка до естествената. Така ще съумее да допринесе положително към ефективното усвояване на даден език.

III.11. За чуждоезиковото обучение в България накратко

Основите на чуждоезиковото обучение в България са поставени със създаването на Американския колеж в София през 1860 година. През 1949 година се открива първата езикова гимназия в гр. Ловеч (днешната Профилирана езикова гимназия „Екзарх Йосиф I“). Там се провеждат часове по френски, английски и немски език. През втората половина на 20. век се появяват нови езикови гимназии, предимно в големите градове, където се преподават основно западни езици (английски, френски, немски език) и руски език. В тях се прилага методът „интензивно изучаване“ (Шопов, 2013: 90). Този метод се характеризира с подготвителни класове (8 клас), в които чуждият език се изучава интензивно в рамките на една година, и се усъвършенства и надгражда през останалите години от гимназиалното обучение. Характерна черта на този вид езикова подготовка е отделянето на цяла учебна година за изучаването основно на чужд език. В своя *Наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език* Т. Шопов пише, че през 60-те години на 20. век при интензивното изучаване на чужд език в езиковите гимназии се прилага граматико-преводният метод, през 70-те и 80-те години – аудиолингвалният метод, а в началото на 90-те години се въвежда комуникативният метод, подкрепен с учебници, издадени в страните на съответния изучаван език, и интензивното изучаване се базира на метода на комуникативното езиково учене (Шопов, 2013: 91).

В България значително нараства броят на езиковите училища след 1989 година, като се въвеждат като учебни предмети и други езици – испански и италиански, в повечето случаи за сметка на предимно изучавания дотогава руски език. В много български университети се откриват чуждоезикови специалности, а в средните общообразователни училища навлиза ранното чуждоезиково обучение. В този период в масовото училище учителят е експертът, чиято работа е да предава

своите знания на голяма група ученици, като следва програма, която представя какво трябва да се изучи и в каква последователност. Провеждат се изпити, за да се определи степента, в която учениците са усвоили материала. Необходимо условие за продължаване към следващ етап на обучение е успешно овладян определен материал от чуждия език.

Практическата част на настоящата разработка е базирана на проведени изследвания в две пловдивски езикови гимназии. ЕГ „Иван Вазов“ и ЕГ „Пловдив“ са създадени през 1958 година. Още тогава, а и до днес, в чуждоезиковото обучение се използват технически средства. Използват се комуникативни учебни системи, които се придържат към правилото, че езикът трябва да бъде слушан и говорен, а не само четен и писан. Стремещът на учителите е учениците освен грамотност за езиковата норма и за книжовния език да придобият знания и умения и за говоримия чужд език.

С въвеждането на Общата европейска езикова рамка през 2001 година се поставя началото на организацията на чуждоезиковото обучение в Европа. Изработват се точни критерии на владеење на четирите езикови умения – слушане, четене, писане, говорене. Тези уточнени европейски критерии влияят и върху систематизирането на чуждоезиковото обучение в нашата страна.

Учебните системи по чужд език освен с традиционните CD-та, започват да се предлагат с DVD-та и CD-та. Днес тази практика е заменена от интерактивен софтуер, допълнителни материали в онлайн пространството или дигитални платформи, до които се получава достъп чрез персонални кодове, генерирани от издателите на учебните системи. Интересна подробност е, че първият учебен софтуер по чужд език е създаден за български (и руски) в Станфордския университет (Шопов, 2013: 79). В средата на 80-те години в съвместен проект на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и Техническия университет – София, се разработва компютърен софтуер за английски и френски за пети клас на

българските училища (Шопов, 2013: 79). Съвсем логично това води до обогатяване на процеса на чуждоезиково обучение.

Особеностите на електронното дистанционно обучение според М. Стойчева могат да бъдат синтезирани така: „електронното дистанционно обучение, провеждащо се чрез интернет, отваря достъпа до образование без ограничение във времето и пространството и осигурява значително по-голяма гъвкавост, проявяваща се по различни начини и на различни нива: съдържание, структура, място на провеждане, форми на педагогическо ръководство, мониторинг и контрол. Обединявайки педагогически иновации, мултимедийни и мрежови технологии, съвременното дистанционно обучение отговаря на въпроси, засягащи икономически проблеми в образованието, въпроси за мястото му в новосъздаденото информационно общество, за качеството на обучението и най-вече за неговата достъпност. То отговаря и на все по-нарастващата в професионалните среди необходимост от „образование през целия живот“, както и на нуждите на съвременното информационно общество и Интернет поколението“ (Стойчева, 2016: 115 – 122).

Елементи от представените по-горе в настоящата глава методи са заложи в учебниците по английски и испански език за прогимназиален и гимназиален курс на обучение както в България, така и в целия Европейски съюз.

Някои от най-често употребяваните в България и по света учебни системи по английски език към днешна дата са на следните издателства:

- 1) Оксфорд: Хедуей (Headway), Инглиш файл (English File), Сълюшънс (Solutions);
- 2) Пиърсън Лонгман: Лайв бийт (Live Beat), Фокус (Focus), Кътинг едж (Cutting Edge), Ню тотал инглиш (New Total English), Спийкаут (Speakout);

- 3) Експрес Пъблишинг: Ъплоуд (Upload), Прайм тайм (Prime Time), Ъпстрийм (Upstream).
- 4) Макмилан: Гейтуей (Gateway), Инглиш уърлд (English World), Стрейтфоруърд (Straightforward).

Някои от най-често употребяваните в България и по света учебни системи по испански език днес са на следните издателства:

- 1) Еделса: Ембарке (Embarque), Венте (Vente), Кодиго ЕЛЕ (Código ELE);
- 2) Дифусион: Хенте ховен (Gente Joven), Нос вемос (Nos Vemos), Аула интернационал (Aula Internacional).

Както показва анализът на изследването в дисертационния труд, възможностите за достъп до разнообразни електронни учебници и онлайн ресурси позволяват на учениците сами да достигнат до определено ниво на владение на граматиката на даден език, както и да натрупат определен речников запас. При преподаването в днешните условия е необходимо усилията да бъдат насочени към съвременните технологии – как могат да бъдат използвани за ефективно усвояване и развитие на способностите за водене на диалог и за създаване на текстове на разнообразна тематика.

При дистанционната форма на обучение могат да се използват съществуващите онлайн платформи – Майкрософт Тиймс (Microsoft Teams), Зум (Zoom), Гугъл Класрум (Google Classroom), електронни дневници.

При невъзможност на учениците да работят с такива платформи могат да бъдат използвани и по-достъпни и елементарни онлайн комуникационни средства – включване в общи групи във Вайбър (Viber), Месинджър (Messenger), Фейсбук (Facebook), Скайп (Skype), Уатсърп (What's Up) и други социални мрежи.

Платформите позволяват на учители и ученици да провеждат аудио- и видеовръзки, за да осъществят учебния час. Освен чрез посочените два начина, комуникацията може да се осъществява и в писмена форма, посредством т.нар. чат.

Учениците по време на дистанционното обучение имат възможността да споделят и работят едновременно в текстови документи и да изготвят презентации за целта на проектобазираното обучение. Учителите могат да създават и оценяват тестове онлайн, като изпращат обратна връзка до всеки. Освен това преподавателите могат да споделят екрана на своето устройство със своя клас и така учениците присъстват на живо в учебната среда, като гледат от свой компютър или смартфон. Благодарение на тази функционалност, интерактивните програми, придружаващи учебните системи по чужд език, не са ограничени единствено до употребата в класната стая. Те ефективно изпълняват ролята си и по време на дистанционното обучение, като внасят допълнителна интерактивност.

Заснети са поредица от видео материали⁶⁷, които да улеснят и ускорят използването на съвременни виртуални класни стаи. Създадени са дигитализирани уроци в някои български платформи, например *Уча се*⁶⁸, които включват както уроци за нови знания, така и упражнения. Експертите подготвят видео материали, за да обучат ученици и учители как се работи в дигиталното пространство, как се поставят домашни работи и задачи, как се провежда и записва урок на живо, как се създава дигитален клас (екип), как се организират и осъществяват дигитални часове (срещи).

Министерството на образованието и науката в България дава безплатен достъп до създадените електронни учебници. Достъпността обаче не е достатъчна. Необходима е сериозна работа върху мотивацията и уменията на обучаемите и на обучаващите за планиране, организиране и изпълнение на поставените упражнения за овладяване на учебния материал.

Министерството на образованието и науката в България създава Национална електронна библиотека на учителите⁶⁹, където преподавателите по

⁶⁷ <https://e.evo.bg/>

⁶⁸ <https://ucha.se/>

⁶⁹ <https://e-learn.mon.bg/>

(чужд) език (и не само), могат да споделят и обменят разработки, презентации, уроци и други авторски материали със своите колеги.

Макар и принудително въведено, проведеното обучение в „новата реалност“ през 2020 година, доказва ефективността на екипната работа в дистанционна среда. Оценката на обучението е успешна, защото целите му са постигнати при мнозинството от обучаемите. Предизвикателството дистанционно/онлайн обучение се налага да бъде въведено активно в процесите на преподаване и учене. То ще провокира търсене на възможности за нововъведения и съвременни начини за работа в училище, ще подтикне учителите към адекватно професионално развитие.

Оттук нататък образователната ни система няма да бъде същата – при всяка невъзможност да се осъществява обучение на помощ ще идват смартустройствата и компютърните програми.

III.12. Обобщение

Настоящата глава представя сравнителен анализ на основни методи и подходи за чуждоезиково обучение, които са оказали съществено влияние във формирането на методиката за обучение по чужд език. Описани са характерните черти на граматико-преводния метод, директния метод, аудиолингвалния метод, аудиовизуалния метод, комуникативния подход, мълчаливия начин, цялостната физическа реакция, обучението в общност, сугестопедията, естествения подход. Не винаги могат да се дадат ясно разграничими отлики между посочените методи.

Всеки един от тях е богатство, което не следва да се отхвърля, и носи със себе си полза за постигането на определена цел в практиката.

Чрез използването на граматико-преводния метод и възможностите за достъп до разнообразни електронни учебници обучаващите се могат да достигнат до определено ниво на владение на граматиката на даден език, както и да натрупат определен речников запас.

В днешните условия директният метод може да бъде надграден и използван чрез приложения за гледане на филми като възможност за чуждоезиково обучение, за да може учениците да изградят по естествен начин усет към езика.

Аудиолингвалният метод, който се фокусира върху слушането и говоренето, с цел адекватно реагиране в ежедневни комуникативни ситуации, трябва да продължи да се развива в процеса на обучение по чужд език чрез използването на съвременните технологии.

При работата с аудиовизуалния метод включването на акустичен и визуален материал при изучаването на чужд език с участието на съвременните технологии има своето място при методите за обучение чрез мултимодални текстове, включващи аудио, визуални и/или анимационни елементи, чрез които се предава значението и се усвояват визуални, слухови и кинестетични данни (от типа на емоционални и физически усещания).

Комуникацията е основна цел на езиковото обучение. Тя е в основата и на комуникативния подход, при който съвременните технологии трябва да имат активна роля в обучението по чужд език като надежден съюзник в развитието на едно от най-трудно придобиваните умения – умението за говорене.

Съществуват приложения, базирани на съвременни технологии, които могат да се използват в обучението по език чрез метода мълчалив начин. Положителното при този метод е, че разбирането на значението се постига чрез възприятията, и това мотивира учениците да учат отговорно и самостоятелно.

Методът цялостна физическа реакция може да бъде интегриран в чуждоезиковото обучение чрез използването на приложения за невербален начин за комуникация, чрез които успешно и ефективно могат да се изучават различни групи лексеми, императивни конструкции и други.

Екипната работа е в основата на метода обучение в общност, при който се търсят възможностите на колективната мъдрост (краудсорсинг) в езиковото обучение. Това е вид онлайн дейност, в която преподавателят призовава група от хора да подпомогне пряко ученето или преподаването. Могат да бъдат организирани и онлайн групи с общи интереси, които впоследствие се срещат и показват уменията си на практика.

Естественният подход успешно съчетава работещи техники от други методи, които подпомагат чуждоезиковото обучение посредством съвременните технологии, като се създава езикова среда, близка до естествената с цел усвояването на даден език.

Според Г. Рогова и И. Верешчагина (Рогова, Верешчагина, 1988: 109) технологията на обучението е свързана с научния подход към това как да учим: на основата на какви принципи, с помощта на какви методи и методически похвати, с помощта на какви средства за обучение (технически и конвенционални), каква трябва да бъде организацията на обучението, какви фактори и по какъв начин трябва да се отчитат при обучението по чужд език, за да се получи най-добър педагогически ефект в дадени конкретни условия.

В статията си *Не съществува най-добър метод – защо?* изследователят Н. С. Прабху от Националния университет на Сингапур посочва, че няма един метод, който да е най-добър за всички ученици, тъй като има важни вариации в контекста на преподаването – свързани със социалната ситуация (езикова политика, езикова среда, езикови и културни нагласи, икономически и идеологически фактори и др.), образователната организация (цели на преподаването, ограничения във времето и ресурсите, големината на класа и др.), фактори, свързани с учителите (статус,

обучение, убеждения, автономност, умения и др.) и фактори, свързани с учениците (възраст, стремежи, предишен опит в обучението, отношение към ученето и др.). Различни методи са подходящи за различни хора или различен контекст на преподаването (Прабху, 1990: 161 – 176).

Използването на един метод в практиката обикновено не води до значителни и задоволителни резултати. Универсален метод, който да замени всички останали, все още не съществува. Учителите следва да използват комбинация от различни методи и похвати, които отговарят на съответния процес на преподаване и учене. Самият процес на подбор на компоненти от отделните методи и конструирането на съвкупност от компоненти се нарича еkleктизъм на принципите (Скривънър, 1994: 40). Преподавателите могат умело да съчетават различни методи в практиката си с употребата на съвременните технологии, за да постигнат поставените цели по-лесно и да интегрират учениците в обучението по чужд език по-успешно.

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

Динамично развиващата се в световен мащаб обстановка от началото на 2020 година изисква незабавното използване и прилагане на различни възможни форми на дистанционно обучение, които водят до умело съчетаване на синхронната и асинхронната форма на обучение. Не само образователната система в България, а и в много други страни от Европа претърпява изключително бърза и значителна промяна към дигитализация поради извънредните условия в световен мащаб.

ГЛАВА IV

ТЕМПОРАЛНИТЕ СИСТЕМИ В БЪЛГАРСКИ, АНГЛИЙСКИ И ИСПАНСКИ ЕЗИК. ПРАВИЛА ЗА ФОРМООБРАЗУВАНЕ И ЗА МЕЖДУЕЗИКОВ ТРАНСФЕР

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

Предлаганата съпоставка би улеснила преподаването и изучаването на един или на два чужди езика.

Главата съдържа следните части:

- Общ преглед на темпоралните системи в български, английски и испански език;
- Формообразуване на сегашните времена в български, английски и испански език;
- Формообразуване на миналите времена в български, английски и испански език;
- Формообразуване на бъдещите времена в български, английски и испански език;
- Обобщение.

IV.1. Общ преглед на темпоралните системи в български, английски и испански език

При граматичното описание на темпоралните системи е водещ моментът на говорене, познат още и като сегашен момент. Следователно, както пише и И. Куцаров (1997: 99), морфологичната категория време се основава на отношението на действието към изказването⁷⁰. Това отношение може да се изрази в три зависимости:

- Предходност – минало време (*писа*);
- Едновременност – сегашно време (*пише*);
- Следходност – бъдеще време (*ще пише*).

По форма глаголните времена в български, английски и испански език се делят на прости и сложни. Простите глаголни времена се състоят от една форма на съответния глагол. Такива времена в български език са сегашно време, минало несвършено време и минало свършено време, в английски език – сегашно просто време и минало просто време, и в испански език – сегашно време, минало несвършено време, минало свършено време, бъдеще просто време, бъдеще време в миналото. Всички останали времена и в трите езика са сложни по форма – т.е. освен форма на главния глагол в състава си имат и форма на поне един спомагателен глагол.

Съществува разнообразие от системи за описание на темпоралната ориентация на глаголите. Н. Гарибова и М. Китова (1996: 61) посочват, че ако в един

⁷⁰ С *действие* се означават действията, процесите и състоянията, означавани от глаголите.

език моментът на говорене служи като единствена точка за темпорална ориентация, то този език не би имал повече от три глаголни времена.

Л. Андрейчин (1944: 24 – 46) разделя времената в български на абсолютни и относителни. Времената, които изразяват действия, пряко ориентирани към момента на говоренето или т.н. сегашен момент, се наричат абсолютни. Както пише П. Пашов (2015: 139), в български се различават три допълнителни ориентационни момента: минал момент, бъдещ момент и бъдещ спрямо минал момент. Времената, които изразяват действия, свързани темпорално с допълнителен ориентационен момент, се наричат относителни (Станков, 1980: 42).

П. Пашов (2015: 165) пише, че „в българската темпорална система се прави разлика между времената, които изразяват самото глаголно действие в неговото отношение към съответния ориентационен момент (акционни времена), и времената, които изразяват не толкова самото действие, а резултата от него (резултативни времена)“.

В съвременната лингвистика се приема, че българският език притежава 9-членна темпорална система, която е определена за първи път от Ю. Трифонов (Трифонов, 1905: 155 – 192 и Трифонов, 1908: 1 – 40). Тази система е утвърдена и наложена в българското езикознание и в обучението по български език от Л. Андрейчин (Бояджиев, Куцаров, Пенчев, 1998: 382). Българската темпорална система в изявително наклонение е представена в книгата на В. Станков *Стилистични особености на българския глагол* (Станков, 1980: 41 – 43)⁷¹. Макар и предложена преди повече от четиридесет години, класификацията на В. Станков може успешно да послужи за постигането на една от целите на разработката – да се съпоставят темпоралните системи в трите езика: български, английски и испански. Членовете на темпоралната система са дефинирани по следния начин (Станков, 1980: 41 – 43):

⁷¹ За подробен списък с формите на темпоралните категории в български език, вж. Приложение 1.

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

Пр. пише

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

Пр. писа

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

Пр. пишеше

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

Пр. писал е

- 5) Минало предварително време (плусквамперфект) – „действието е минало спрямо минал ориентационен момент“. И. Куцаров формулира зависимостта, че формите сигнализират действия (или резултати от действия), ориентирани към минал момент (Куцаров, 2007: 254).

Пр. беше писал

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

Пр. ще пише

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

Пр. щеше да пише

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

Пр. ще е писал

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

Пр. щеше да е писал

От обособените девет члена на темпоралната система в български език абсолютните са сегашно, минало свършено и бъдеще време, а останалите шест са относителни (Андрейчин, 1944: 37 – 51).

В таблицата по-долу, заимствана от модел на М. Пашова (2014: 71), е представена темпоралната система в изявително наклонение в български език. Членовете на темпоралната система са разделени в две групи: означаващи действие и означаващи резултат от действие.

**Таблица 6: Темпоралната система в изявително наклонение
в български език**

Времена, означаващи действие		Времена, означаващи резултат от действие	
Название и пример	Основно значение	Название и пример	Основно значение
Сегашно време <i>пише</i>	Действие в сегашен момент	Минало неопределено време <i>писал е</i>	Резултат от предходно действие, едновременен с изказването
Минало свършено време <i>писа</i>	Действие, приключено спрямо минал момент		
Минало несвършено време <i>пишеше</i>	Действие, неприключено в минал момент	Минало предварително време <i>беше писал</i>	Резултат от приключено предходно действие
Бъдеще време <i>ще пише</i>	Действие, предстоящо в бъдеще време	Бъдеще предварително време <i>ще е писал</i>	Резултат от предходно (приключено) действие, наличен в минал момент
Бъдеще време в миналото <i>щеше да пише</i>	Действие в бъдещ спрямо минал момент	Бъдеще предварително време в миналото <i>щеше да е писал</i>	Резултат от предходно (приключено) действие, наличен в бъдещ спрямо минал момент

В съответствие със задачите на разработката – да се представят темпоралните системи в български, английски и испански език в изявително

наклонение, да се открият общите черти в употребите им и да се представят формите им, съпоставяме тези системи в трите езика с цел подпомагане на преподаването и овладяването им.

Едно от основните затруднения за всеки, който започва да изучава английски език като чужд, са членовете на темпоралната система – от една страна, поради техния голям брой, и от друга, заради сложността по отношение на позиционирането и изразяването на глаголното действие спрямо ориентационния момент (минал, сегашен или бъдещ), както и зависимата употреба в сложно изречение (съгласуване на времената).

Имената на темпоралните категории на английски и на испански език са представени чрез техните преводи или описателни съответствия на български език. В таблицата по-долу са включени имената на темпоралните категории в английски език и предложения от К. Кабакчиев (1998: 125) превод на български език, който е използван за целите на настоящия труд.

Таблица 7: Имена на темпоралните категории в английски език и предложения превод на български език

Имена на темпоралните категории в английски език	Имена на английските темпорални категории на български език
Present Simple	Сегашно просто време
Present Continuous	Сегашно продължително време
Present Perfect	Сегашно перфектно време
Present Perfect Continuous	Сегашно перфектно продължително време
Past Simple	Минало просто време
Past Continuous	Минало продължително време
Past Perfect	Минало перфектно време
Past Perfect Continuous	Минало перфектно продължително време
Future Simple	Бъдеще просто време
Future Continuous	Бъдеще продължително време
Future Perfect	Бъдеще перфектно време
Future Perfect Continuous	Бъдеще перфектно продължително време
Future Simple in the Past	Бъдеще просто време в миналото
Future Continuous in the Past	Бъдеще продължително време в миналото
Future Perfect in the Past	Бъдеще перфектно време в миналото
Future Perfect Continuous in the Past	Бъдеще перфектно продължително време в миналото

Много автори, сред които е и К. Кабакчиев (1998: 125), посочват, че глаголът в английски език има 16 форми за времената от изявително наклонение⁷²:

- 1) Сегашно просто време (Present Simple) – „изразява несвършени действия (състояния) независимо от значението на глагола и останалите думи и изрази. С него се изразяват главно повтарящи се

⁷² За подробен списък с формите на темпоралните категории в английски език, вж. Приложение 2.

(включително обичайни), валидни за по-дълъг период или общовалидни действия и състояния“ (Кабакчиев, 1998: 137 – 138).

Пр. he works – ‘работи’

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

Пр. he is working – ‘работи’

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

Пр. he has worked – ‘е работил’

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

Пр. he has been working – ‘е работил’

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

Пр. he worked – ‘работи’

- 6) Минало продължително време (Past Continuous) – „изразява несвършени действия, конкретно извършващи се в даден минал

момент или период, който или изрично е посочен, или се подразбира от контекста“ (Кабакчиев, 1998: 151).

Пр. he was working – ‘работеше’

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

Пр. he had worked – ‘беше работил’

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

Пр. he had been working – ‘беше работил’

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

Пр. he will work – ‘ще работи’

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

Пр. he will be working – ‘ще работи’

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

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

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

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

- 13) Бъдеще просто време в миналото (Future Simple in the Past) – изразява, както минало просто време и бъдеще просто време, действия (състояния) от различен тип – свършени или несвършени, краткотрайни или дълготрайни, еднократни или повтарящи се, повтарящи се ограничен или неограничен брой пъти, които са бъдещи спрямо даден минал момент (Кабакчиев, 1998: 147 – 148).

Пр. he would work – ‘щеше да работи’

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

Пр. he would be working – ‘щеше да работи’

- 15) Бъдеще перфектно време в миналото (Future Perfect in the Past) – „аналог на бъдеще перфектно време с тази разлика, че моментът, за

който се говори и в който извършването на действието има значение, е бъдещ спрямо някакъв отминал спрямо настоящето момент“ (Кабакчиев, 1998: 165), т.е. изразява действия, които ще бъдат извършени преди определен момент в миналото, а в него ще е наличен резултатът от самото действие.

Пр. he would have worked – ‘щеше да е работил’

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

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

Тези 16 члена на темпоралната система в английския език могат да бъдат разделени в четири групи, съгласно начина им на действие – неопределени, продължителни⁷³, перфектни и перфектно-продължителни (Кабакчиев, 1998: 126 – 133).

⁷³ Авторът К. Кабакчиев използва термина *прогресивни*. В настоящата разработка се придържаме към термина *продължителни* и *перфектно-продължителни*.

Таблица 8: Темпоралната система в изявително наклонение в английски език

	неопределени	продължителни	перфектни	перфектно- продължителни
едновременност	<i>work/s</i>	<i>am/is/are working</i>	<i>have/has worked</i>	<i>have/has been working</i>
предходност	<i>worked</i>	<i>was/were working</i>	<i>had worked</i>	<i>had been working</i>
следходност	<i>will work</i>	<i>will be working</i>	<i>will have worked</i>	<i>will have been working</i>
предходност и следходност	<i>would work</i>	<i>would be working</i>	<i>would have worked</i>	<i>would have been working</i>

Във всеки един език броят на времената естествено се е изменял през годините. Испанският не прави изключение. За сравнение и улеснение ще бъде представена следната таблица – в първата колона са посочени имената на темпоралните категории в испански език, използвани от Л. Г. Торего и от автора на дисертацията, а във втората колона – класификацията на Испанската кралска академия.

Таблица 9: Класификация на темпоралните категории в испански език според Л. Г. Торего и Испанската кралска академия

Имена на темпоралните категории в испански език (Л. Г. Торего)	Имена на темпоралните категории в испански език (Испанска кралска академия)
Presente	Presente
Pretérito perfecto	Pretérito perfecto compuesto
Pretérito imperfecto	Pretérito imperfecto
Pretérito pluscuamperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
Pretérito indefinido	Pretérito perfecto simple
Pretérito anterior	Pretérito anterior
Futuro simple	Futuro simple
Futuro compuesto	Futuro compuesto
Condicional simple	Condicional simple
Condicional compuesto	Condicional compuesto

В дисертацията се използват предложенията за превод на български език на имената на темпоралните категории в испански език, направени от А. Миткова и Б. Кючукова през 2002 година в адаптацията на български език на граматиката по испански език на Р. Сармиенто⁷⁴. Те са представени във втората колона от Таблица 10. В първата колона са посочени имената на темпоралните категории в испански език, използвани от Л. Г. Торего (вж. Таблица 10).

⁷⁴ Вж. *Gramática progresiva de español para extranjeros* (Р. Сармиенто, 2002)

Таблица 10: Имена на темпоралните категории в испански език и предложения техен превод на български език

Имена на темпоралните категории в испански език	Имена на темпоралните категории на български език
Presente	Сегашно време
Pretérito perfecto	Сложно минало време
Pretérito imperfecto	Минало несвършено време
Pretérito pluscuamperfecto	Минало предварително време
Pretérito indefinido	Минало свършено време
Pretérito anterior	Минало непосредствено предварително време
Futuro simple	Бъдеще просто време
Futuro compuesto	Бъдеще сложно време
Condicional simple	Бъдеще време в миналото
Condicional compuesto	Сложно бъдеще време в миналото

В настоящата дисертация се използва представената по-горе класификация, въпреки факта, че съществуват и други, например класификацията на Кралската академия на науките и т.н., които няма да бъдат описани в този труд, защото представената класификация на Л. Г. Торего отговаря на целите и задачите, поставени в разработката.

Л. Г. Торего предлага представената по-долу класификация на темпоралните категории в изявително наклонение в съвременния испански език (Торего, 2011: 147)⁷⁵.

⁷⁵ За подробен списък с формите на темпоралните категории в испански език, вж. Приложение 3.

- 1) Сегашно време (Presente) – използва се за изразяване на действие в момента, в който се говори или в съвсем близко бъдеще, описва повтарящи се или постоянни действия и ситуации⁷⁶.

Пр. escribe – ‘пише’

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

Пр. ha escrito – ‘писал е’

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

Пр. escribía – ‘пишеше’

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

Пр. había escrito – ‘беше писал’

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

Пр. escribió – ‘писа/написа’

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

Пр. hubo escrito – ‘беше написал’

⁷⁶ Десетте дефиниции за темпоралните категории в испански език са заимствани от <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/los-tiempos-verbales-en-espanol-2749.html>

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

Пр. escribirá – ‘ще пише’

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

Пр. habrá escrito – ‘ще е писал’

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

Пр. escribiría – ‘щеше да пише’

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

Пр. habría escrito – ‘щеше да е писал’

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

Десетте члена на темпоралната система в испански език могат да бъдат разделени в две групи – група на простите времена и група на сложните времена, съгласно начина на тяхното формообразуване.

Таблица 11: Темпоралната система в изявително наклонение в испански език

Прости времена	Сложни времена
Сегашно време (<i>escribo</i>)	Сложно минало време (<i>he escrito</i>)
Минало несвършено време (<i>escribía</i>)	Минало предварително време (<i>había escrito</i>)
Минало свършено време (<i>escribí</i>)	Минало непосредствено предварително време (<i>hube escrito</i>)
Бъдеще просто време (<i>escribiré</i>)	Бъдеще сложно време (<i>habré escrito</i>)
Бъдеще време в миналото (<i>escribiría</i>)	Сложно бъдеще време в миналото (<i>habría escrito</i>)

Поради липсата на прости и продължителни времена в български език и испански език, съответното значение в двата езика може да бъде изразявано с темпорални изрази и перифрастични конструкции. В български език видът на глагола също оказва влияние. К. Кабакчиев (1998: 131) пише, че докато с несвършени глаголи в български език се означават и действия, извършващи се в даден момент, и действия с обобщена валидност, с английските продължителни времена се изразяват само действия, извършващи се в конкретен момент или период от време.

Темпоралните категории не са с единна семантика. И. Куцаров пише, че морфологичната категория време се основава на отношението на действието към изказването (Куцаров, 2007: 244). Това отношение може да бъде три вида – предходност (минало време), едновременност (сегашно време) и следходност (бъдеще време). Пак Куцаров посочва, че семантичното съдържание на морфологичната категория вид на действието се основава на отношението между

действие и резултат от действие в един и същ ориентационен момент (Куцаров, 2007: 249 – 250). В допълнение в български се откроява и морфологичната категория таксис, която се основава на отношенията действие към действие, т.е. на отношенията на действията или резултатите от действия, ориентирани към миналия ориентационен момент, към действията, неориентирани към миналия ориентационен момент (Куцаров, 2007: 255).

Р. Картър и М. Маккарти дават следната дефиниция за аспект: „асpektът се отнася до гледната точка на говорещия за времето на извършване на действието. Аспектът се занимава главно с това как говорещият възприема продължителността на действията и как различните действия са свързани помежду си във времето“ (Картър и Маккарти, 2006: 411). Разграничават се следните видове аспект: перфектив – действията се представят като завършени, и имперфектив (прогресив) – действията се представят като незавършени във времето (процеси) (Куърк, 1985: 188 – 189). При прогресивния аспект фокусът е основно върху продължителността на действието (Картър и Маккарти, 2006: 412). Перфективният аспект е свързан с гледната точка на говорещото лице за връзката между един интервал от време и действие, което се случва в друг интервал от време, например действие, което се е случило в миналото, може да се разглежда като актуално за настоящия момент (Картър и Маккарти, 2006: 415).

IV.2. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи едновременност в български, английски и испански език

IV.2.1. Сегашно време в български език

Формите на сегашното време са прости, защото се образуват от глаголна основа и съответните окончания за лице и число. В 3 л. ед. ч. глаголите нямат окончание, т.е. тази форма съвпада с основата на глагола. Според основата глаголите в българския език се делят на три спрежения в зависимост от основната гласна, на която завършва всяка основа⁷⁷. Още през 19. век в изследването си *За спрежението в новобългарския език* М. Иванов (1892: 131 – 143) посочва следната класификация на глаголите от гл.т. на тяхното спрежение. Тя е възприета и от други учени, включително Р. Ницолова (Ницолова, 2008: 271).

- 1) **Първо спрежение** – формата за 3 л. ед. ч. завършва на –Е (чете, пее).
Останалите форми на глагола се получават, като към основата се добавят следните окончания: –а, –я (1 л. ед.ч.), –ш (2 л. ед.ч.), –∅ (3 л. ед.ч.), –м (1 л. мн.ч.), –те (2 л. мн.ч.), –ат, –ят (3 л. мн. ч.) (Ницолова, 2008: 271).
- 2) **Второ спрежение** – формата за 3 л. ед. ч. завършва на –И (*прави, говори*).
Останалите форми на глагола се получават, като към основата се добавят следните окончания: –я, –а (1 л. ед.ч.), –ш (2 л. ед.ч.), –∅ (3 л. ед.ч.), –м (1 л. мн.ч.), –те (2 л. мн.ч.), –ят, –ат (3 л. мн.ч.) (Ницолова, 2008: 271).

⁷⁷ Повече за формите на сегашно време в български език вж. в Приложение 1.

- 3) **Трето спрежение** – формата за 3 л. ед. ч. завършва на –А/Я (*гледа, стреля*). Останалите форми на глагола се получават, като към основата се добавят следните окончания: -м (1 л. ед.ч.), -ш (2 л. ед.ч.), -∅ (3 л. ед.ч.), -ме (1 л. мн.ч.), -те (2 л. мн.ч.), -т (3 л. мн.ч.) (Ницолова, 2008: 271).

IV.2.2. Сегашно просто време в английски език

Положителните съобщителни форми на сегашно просто време в английски език са общо две за всички лица (Кабакчиев, 1998: 136). Те се образуват от инфинитива на пълнозначния глагол за всички лица, с изключение на 3 л. ед. ч., където се прибавя окончание –s (Суон, 2008: 458 – 461)⁷⁸.

IV.2.3. Сегашно продължително време в английски език

Формите на сегашно продължително време в английски език се образуват посредством формите за сегашно време на спрегнатия глагол *be – am* (1 л. ед.ч.), *is* (3 л. ед.ч.), *are* (2 л. ед.ч. и 1,2,3 л. мн.ч.), който изпълнява ролята на спомагателен глагол и формата за сегашно причастие на пълнозначния глагол (Суон, 2008: 461 – 463)⁷⁹.

⁷⁸ Повече за формите на сегашно просто време в английски език (Present Simple) вж. в Приложение 2.

⁷⁹ Повече за формите на сегашно продължително време в английски език (Present Continuous) вж. в Приложение 2.

IV.2.4. Сегашно перфектно време в английски език

Формите на сегашно перфектно време в английски език се образуват посредством спомагателния глагол *have* в сегашно просто време, чиято форма за 3 л. ед. ч. е *has*, а за всички останали лица се използва инфинитивната форма. Към нея се прибавя минала причастна форма на пълнозначен глагол (Суон, 2008: 418 – 420)⁸⁰.

IV.2.5. Сегашно перфектно продължително време в английски език

Сегашно перфектно продължително време в английски език се образува чрез спомагателния глагол *be* в сегашно перфектно време и сегашна причастна форма на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 167)⁸¹.

IV.2.6. Сегашно време в испански език

Формите на сегашно време в испански език са прости. Образуват се от глаголна основа и окончания за лице и число ⁸². От гледна точка на тяхното

⁸⁰ Повече за формите на сегашно перфектно време в английски език (Present Perfect) вж. в Приложение 2.

⁸¹ Повече за формите на сегашно перфектно продължително време в английски език (Present Perfect Continuous) вж. в Приложение 2.

⁸² Повече за формите на сегашно време в испански език (Presente) вж. в Приложение 3.

спрежение глаголите в сегашно време в испански език се характеризират със следните окончания:

- 1) **Първо спрежение** – глаголите от първо спрежение, които в инфинитив окончават на *-AR*, образуват своята основа след премахване на *-AR* и приемане на следните окончания за образуване на сегашно време: *-o* (1 л. ед.ч.), *-as* (2 л. ед.ч.), *-a* (3 л. ед.ч.), *-amos* (1 л. мн.ч.), *-áis* (2 л. мн.ч.), *-an* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 90).
- 2) **Второ спрежение** – глаголите от второ спрежение, които в инфинитив окончават на *-ER*, образуват своята основа след премахване на *-ER* и приемане на следните окончания за образуване на сегашно време: *-o* (1 л. ед.ч.), *-es* (2 л. ед.ч.), *-e* (3 л. ед.ч.), *-emos* (1 л. мн.ч.), *-éis* (2 л. мн.ч.), *-en* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 90).
- 3) **Трето спрежение** – глаголите от трето спрежение, които в инфинитив окончават на *-IR*, образуват своята основа след премахване на *-IR* и приемане на следните окончания за образуване на сегашно време: *-o* (1 л. ед.ч.), *-es* (2 л. ед.ч.), *-e* (3 л. ед.ч.), *-imos* (1 л. мн.ч.), *-ís* (2 л. мн.ч.), *-en* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 90).

IV.3. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи предходност в български, английски и испански език

IV.3.1. Минало свършено време в български език

Според *Граматика на съвременния български книжовен език. Морфология на БАН* (1993: 288 – 290) формите на минало свършено време в български език се образуват от миналата свършена (аористна) основа на глагола⁸³. Исторически тази основа е свързана със старата инфинитивна основа, но от съвременна гледна точка се извежда от основата на сегашно време, тъй като за основна форма на даден глагол е приета формата за 1 л. ед.ч. на сегашно време. Според сегашната си основа глаголите се делят на три спрежения, а според аористната си основа се делят на разреди в рамките на тези спрежения. За първо спрежение тези разреди са седем, за второ спрежение – три, а за трето спрежение – два (Ницолова, 2008: 286)⁸⁴. В своята *Българска граматика* от 2008 година Р. Ницолова (2008: 286) посочва следните окончания за минало свършено време: -х (1 л. ед.ч.), -∅ (2 л. ед.ч.), -∅ (3 л. ед.ч.), -хме (1 л. мн.ч.), -хте (2 л. мн.ч.), -ха (3 л. мн.ч.).

⁸³ Примери за формите на минало свършено време в български език вж. в Приложение 1.

⁸⁴ За подробна класификация относно формите на минало свършено време в български език вж. *Граматика на съвременния български книжовен език* на БАН от 1993.

IV.3.2. Минало несвършено време в български език

Р. Ницолова пише, че минало несвършено време „при глаголите от първо и второ спрежение се образува от специална основа, съдържаща старобългарската ятова гласна, а при глаголите от трето спрежение – от единствената основа – сегашната“ (Ницолова, 2008: 281)⁸⁵. Окончанията за минало несвършено време са: -х (1 л. ед.ч.), -ше (2 л. ед.ч.), -ше (3 л. ед.ч.), -хме (1 л. мн.ч.), -хте (2 л. мн.ч.), -ха (3 л. мн.ч.) (Ницолова, 2008: 281).

IV.3.3. Минало неопределено време в български език

Формите на минало неопределено време в български език са сложни, аналитични. Образуват се от миналото свършено (аористно) деятелно причастие на глагола и сегашно време на спомагателния глагол *съм* – *съм* (1 л. ед.ч.), *си* (2 л. ед.ч.), *е* (3 л. ед.ч.), *сме* (1 л. мн.ч.), *сте* (2 л. мн.ч.), *са* (3 л. мн.ч.) (Ницолова, 2008: 292). Интересен факт за минало неопределено време е, че формите за ед.ч. се менят по род (Стоянов, 1993: 373)⁸⁶.

⁸⁵ Още за формите на минало несвършено време в български език вж. в Приложение 1.

⁸⁶ Още за формите на минало неопределено време в български език вж. в Приложение 1.

IV.3.4. Минало предварително време в български език

Формите на минало предварително време в български език са сложни. Образуват се от имперфекта (минало несвършено време) на спомагателния глагол *съм* – *бях* (1 л. ед.ч.), *беше* (2 л. ед.ч.), *беше* (3 л. ед.ч.), *бяхме* (1 л. мн.ч.), *бяхте* (2 л. мн.ч.), *бяха* (3 л. мн. ч.) и миналото свършено (аористно) деятелно причастие на спрегаемия глагол (Ницолова, 2008: 301). Както формите на минало неопределено време, така и формите на минало предварително време в единствено число притежават граматическа категория „род“ (Стоянов, 1993: 376)⁸⁷.

IV.3.5. Минало просто време в английски език

В положителните съобщителни изречения е налице една единствена форма за минало просто време в английски език, която се употребява за всички лица (Кабакчиев, 1998: 139). Формата се образува от инфинитива на пълнозначния глагол с наставка *-ed*⁸⁸. Има група глаголи, т.н. неправилни глаголи, които се характеризират със собствени неправилни положителни форми в минало просто време в английски език.

⁸⁷ Още за формите на минало предварително време в български език вж. в Приложение 1.

⁸⁸ Още за формите на минало просто време в английски език (Past Simple) вж. в Приложение 2.

IV.3.6. Минало продължително време в английски език

Формите на минало продължително време в английски език се образуват с помощта на глагола *be* в минало просто време, т.е. *was/were* и *-ing* (сегашна причастна) форма на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 150)⁸⁹.

IV.3.7. Минало перфектно време в английски език

Формите на минало перфектно време в английски език се образуват посредством спомагателния глагол *have* в минало просто време в английски език, т.е. *had* и миналата причастна форма на пълнозначния глагол: *-ed* при правилните глаголи и специална форма при неправилните (Кабакчиев, 1998: 160)⁹⁰.

IV.3.8. Минало перфектно продължително време в английски език

Формите на минало перфектно продължително време в английски език се образуват чрез глаголът *be* в минало перфектно време в английски език и *-ing* (сегашна причастна) форма на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 168)⁹¹.

⁸⁹ Още за формите на минало продължително време в английски език (Past Continuous) вж. в Приложение 2.

⁹⁰ Примери за формите на минало перфектно време в английски език (Past Perfect) вж. в Приложение 2.

⁹¹ Примери за формите на минало перфектно продължително време в английски език (Past Perfect Continuous) вж. в Приложение 2.

IV.3.9. Сложно минало време в испански език

Както пишат А. Миткова и Б. Кючукова-Петринска (2006: 98), формите на сложно минало време в испански език се образуват посредством формите на спомагателния глагол *haber* в сегашно време, изявително наклонение – *he* (1 л. ед.ч.), *has* (2 л. ед.ч.), *ha* (3 л. ед.ч.), *hemos* (1 л. мн.ч.), *habéis* (2 л. мн.ч.), *han* (3 л. мн.ч.), и миналото причастие на основния глагол, което за глаголите от първо спрежение се образува чрез наставка *-ado*, прибавена към основата на глагола, а за тези от второ и трето спрежение – с наставка *-ido*⁹².

IV.3.10. Минало несвършено време в испански език

Формите на минало несвършено време в испански език са прости⁹³. Образуват се, като към глаголната основа се добавят следните окончания за лице и число:

- 1) **Първо спрежение** – глаголите от първо спрежение, които в инфинитив окончават на *-AR*, към основата добавят следните окончания: *-aba* (1 л. ед.ч.), *-abas* (2 л. ед.ч.), *-aba* (3 л. ед.ч.), *-ábamos* (1 л. мн.ч.), *-abais* (2 л. мн.ч.), *-aban* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 111).
- 2) **Второ и трето спрежение** – глаголите от второ спрежение, които в инфинитив окончават на *-ER*, и глаголите от трето спрежение, които

⁹² Примери за формите на сложно минало време в испански език (Pretérito perfecto) вж. в Приложение 3.

⁹³ Примери за формите на минало несвършено време в испански език (Pretérito imperfecto) вж. в Приложение 3.

в инфинитив окончават на *-IR*, към основата добавят следните окончания: *-ía* (1 л. ед.ч.), *-ías* (2 л. ед.ч.), *-ía* (3 л. ед.ч.), *-íamos* (1 л. мн.ч.), *-íais* (2 л. мн.ч.), *-ían* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 111).

IV.3.11. Минало предварително време в испански език

Формите на минало предварително време в испански език са сложни⁹⁴. Образуват се посредством спрегнатия спомагателен глагол *haber* в минало несвършено време, изявително наклонение – *había* (1 л. ед.ч.), *habías* (2 л. ед.ч.), *había* (3 л. ед.ч.), *habíamos* (1 л. мн.ч.), *habíais* (2 л. мн.ч.), *habían* (3 л. мн.ч.), и миналото причастие на основния глагол, което за глаголите от първо спрежение се образува чрез наставка *-ado*, прибавена към основата на глагола, а за тези от второ и трето спрежение – с наставка *-ido* (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 118).

IV.3.12. Минало свършено време в испански език

Формите на минало свършено време в испански език са прости⁹⁵. Образуват се, като към глаголната основа се прибавят следните окончания за лице и число:

- 1) **Първо спрежение** – глаголите от първо спрежение, които в инфинитив окончават на *-AR*, към основата добавят следните

⁹⁴ Примери за формите на минало предварително време в испански език (Pretérito pluscuamperfecto) вж. в Приложение 3.

⁹⁵ Примери за формите на минало свършено време в испански език (Pretérito indefinido) вж. в Приложение 3.

окончания: *-é* (1 л. ед.ч.), *-aste* (2 л. ед.ч.), *-ó* (3 л. ед.ч.), *-amos* (1 л. мн.ч.), *-asteis* (2 л. мн.ч.), *-aron* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 103).

- 2) **Второ и трето спрежение** – глаголите от второ спрежение, които в инфинитив окончават на *-ER*, и глаголите от трето спрежение, които в инфинитив окончават на *-IR*, към основата добавят следните окончания: *-í* (1 л. ед.ч.), *-iste* (2 л. ед.ч.), *-ió* (3 л. ед.ч.), *-imos* (1 л. мн.ч.), *-isteis* (2 л. мн.ч.), *-ieron* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 103).

IV.3.13. Минало непосредствено предварително време в испански език

Формите на минало непосредствено предварително време в испански език са сложни. С. Стефанова (2007: 123 – 124) посочва, че тези форми се образуват посредством спрегнатия спомагателен глагол *haber* в минало свършено време – *hube* (1 л. ед.ч.), *hubiste* (2 л. ед.ч.), *hubo* (3 л. ед.ч.), *hubimos* (1 л. мн.ч.), *hubisteis* (2 л. мн.ч.), *hubieron* (3 л. мн.ч.), и миналото причастие на основния глагол, което за глаголите от първо спрежение се образува чрез окончание *-ado*, прибавено към основата на глагола, а за тези от второ и трето спрежение – с окончание *-ido*⁹⁶.

В съвременния испански език минало непосредствено предварително време се среща рядко и употребата му се приема за архаична. Поради факта, че настоящата разработка се фокусира върху съвременното използване на английски, испански и български, няма да се представят детайли относно честотата на употреба на минало непосредствено предварително време в испански език. В

⁹⁶ Примери за формите на минало непосредствено предварително време в испански език (Pretérito anterior) вж. в Приложение 3.

съвременния испански език вместо минало непосредствено предварително време се използва минало свършено време или минало предварително време (Торего, 2011: 151).

IV.4. Формообразуване на темпоралните категории, изразяващи следходност в български, английски и испански език

IV.4.1. Бъдеще време в български език

Бъдеще време в съвременния български език се образува от сегашно време на спрегаемия глагол с помощта на спомагателния глагол *ще* (Ницолова, 2008: 304). Формите на бъдеще време в български език са сложни⁹⁷ (Стоянов, 1993: 378).

IV.4.2. Бъдеще време в миналото в български език

Формите на бъдеще време в миналото в български език са сложни. Образуват се от минало несвършено време на спомагателния глагол *ща – щях* (1 л.

⁹⁷ Още за формите на бъдеще време в български език вж. в Приложение 1.

ед.ч.), *щеше* (2 л. ед.ч.), *щеше* (3 л. ед.ч.), *щяхме* (1 л. мн.ч.), *щяхте* (2 л. мн.ч.), *щяха* (3 л. мн.ч.), и сегашно време на спрегаемия глагол, свързани със съюза *да*⁹⁸ (Стоянов, 1993: 384).

IV.4.3. Бъдеще предварително време в български език

Формите на бъдеще предварително време в български език са сложни. Те се образуват от формите за бъдеще време на спомагателния глагол *съм* – *ще съм* (1 л. ед.ч.), *ще си* (2 л. ед.ч.), *ще е* (3 л. ед.ч.), *ще сме* (1 л. мн.ч.), *ще сте* (2 л. мн.ч.), *ще са* (3 л. мн.ч.), и миналото свършено деятелно причастие на спрегаемия глагол⁹⁹ (Ницолова, 2008: 313).

IV.4.4. Бъдеще предварително време в миналото в български език

Формите на бъдеще предварително време в миналото в български език се образуват от бъдеще в миналото на спомагателния глагол *съм* – *щях да съм* (1 л. ед.ч.), *щеше да си* (2 л. ед.ч.), *щеше да е* (3 л. ед.ч.), *щяхме да сме* (1 л. мн.ч.), *щяхте да сте* (2 л. мн.ч.), *щяха да са* (3 л. мн.ч.), и миналото свършено деятелно причастие на спрегаемия глагол¹⁰⁰ (Ницолова, 2008: 315 – 316).

⁹⁸ Още за формите на бъдеще време в миналото в български език вж. в Приложение 1.

⁹⁹ Още за формите на бъдеще предварително време в български език вж. в Приложение 1.

¹⁰⁰ Още за формите на бъдеще предварително време в миналото в български език вж. в Приложение 1.

IV.4.5. Бъдеще просто време в английски език

Формите на бъдеще просто време в английски език се образуват чрез спомагателния глагол *will* и инфинитивната форма на пълнозначния глагол (Кабакчиев, 1998: 145)¹⁰¹. Употребата на спомагателния глагол *shall* е рядка и ограничена до 1 л. ед.ч. и 1 л. мн.ч.

IV.4.6. Бъдеще продължително време в английски език

Формите на бъдеще продължително време в английски език се образуват посредством спомагателния глагол *be* в бъдеще просто време и сегашната причастна форма (*-ing* форма) на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 154)¹⁰².

IV.4.7. Бъдеще перфектно време в английски език

Формите на бъдеще перфектно време в английски език се образуват чрез поставянето на спомагателния глагол *have* в бъдеще просто време и формата за минало причастие на пълнозначния глагол, която е *-ed* форма при правилните глаголи и специална при неправилните (Кабакчиев, 1998: 162)¹⁰³.

¹⁰¹ Примери за формите на бъдеще просто време в английски език (Future Simple) вж. в Приложение 2.

¹⁰² Примери за формите на бъдеще продължително време в английски език (Future Continuous) вж. в Приложение 2.

¹⁰³ Примери за формите на бъдеще перфектно време в английски език (Future Perfect) вж. в Приложение 2.

IV.4.8. Бъдеще перфектно продължително време в английски език

Формите на бъдеще перфектно продължително време в английски език се образуват чрез спомагателния глагол *be* във форма за бъдеще перфектно време и сегашната причастна форма (*-ing* форма) на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 170)¹⁰⁴.

IV.4.9. Бъдеще просто време в миналото в английски език

Формите на бъдеще просто време в миналото в английски език се образуват чрез спомагателния глагол *would* и инфинитивната форма на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 147)¹⁰⁵.

IV.4.10. Бъдеще продължително време в миналото в английски език

Формите на бъдеще продължително време в миналото в английски език се образуват посредством спомагателния глагол *be* в бъдеще просто време в миналото и сегашната причастна форма (*-ing* форма) на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 155)¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Примери за формите на бъдеще перфектно продължително време в английски език (Future Perfect Continuous) вж. в Приложение 2.

¹⁰⁵ Примери за формите на бъдеще просто време в миналото в английски език (Future Simple in the Past) вж. в Приложение 2.

¹⁰⁶ Примери за формите на бъдеще продължително време в миналото в английски език (Future Continuous in the Past) вж. в Приложение 2.

IV.4.11. Бъдеще перфектно време в миналото в английски език

Формите на бъдеще перфектно време в миналото в английски език се образуват чрез поставянето на спомагателния глагол *have* в бъдеще просто време в миналото и формата за минало причастие на пълнозначния глагол, която е *-ed* форма при правилните глаголи и специална при неправилните глаголи (Кабакчиев, 1998: 162)¹⁰⁷.

IV.4.12. Бъдеще перфектно продължително време в миналото в английски език

Формите на бъдеще перфектно продължително време в миналото в английски език се образуват чрез спомагателния глагол *be* във форма за бъдеще перфектно време в миналото и сегашната причастна форма (*-ing* форма) на пълнозначен глагол (Кабакчиев, 1998: 171)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Примери за формите на бъдеще перфектно време в миналото в английски език (Future Perfect in the Past) вж. в Приложение 2.

¹⁰⁸ Примери за формите на бъдеще перфектно продължително време в миналото в английски език (Future Perfect Continuous in the Past) вж. в Приложение 2.

IV.4.13. Бъдеще просто време в испански език

Формите на бъдеще просто време в испански език са прости¹⁰⁹. Образуват се, като към инфинитивната форма на глагола във всяко едно от трите спрежения се прибавят следните окончания за лице и число: *-é* (1 л. ед.ч.), *-ás* (2 л. ед.ч.), *-á* (3 л. ед.ч.), *-emos* (1 л. мн.ч.), *-éis* (2 л. мн.ч.), *-án* (3 л. мн.ч.) (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 122).

IV.4.14. Бъдеще сложно време в испански език

Формите на бъдеще сложно време в испански език са сложни¹¹⁰. Образуват се от спрегнатия спомагателен глагол *haber* в бъдеще просто време – *habré* (1 л. ед.ч.), *habrás* (2 л. ед.ч.), *habrá* (3 л. ед.ч.), *habremos* (1 л. мн.ч.), *habréis* (2 л. мн.ч.), *habrán* (3 л. мн.ч.), като към него се прибавя миналото причастие на основния глагол (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 127), което за глаголите от първо спрежение се образува чрез окончание *-ado*, прибавена към основата на глагола, а за тези от второ и трето спрежение – с окончание *-ido*.

¹⁰⁹ Примери за формите на бъдеще просто време в испански език (Futuro simple) вж. в Приложение 3.

¹¹⁰ Примери за формите на бъдеще сложно време в испански език (Futuro compuesto) вж. в Приложение 3.

IV.4.15. Бъдеще време в миналото в испански език

Формите на бъдеще време в миналото в испански език са прости¹¹¹. А. Миткова и Б. Кючукова-Петринска (2006: 130) посочват, че бъдеще време в миналото се образува като към инфинитивната форма на глагола във всяко едно от трите спрежения се прибавят следните окончания за лице и число: *-ía* (1 л. ед.ч.), *- ías* (2 л. ед.ч.), *- ía* (3 л. ед.ч.), *- íamos* (1 л. мн.ч.), *- íais* (2 л. мн.ч.), *- ían* (3 л. мн.ч.).

IV.4.16. Сложно бъдеще време в миналото в испански език

Формите на сложно бъдеще време в миналото в испански език са сложни¹¹². Образуват се от спрегнатия спомагателен глагол *haber* в бъдеще време в миналото – *habría* (1 л. ед.ч.), *habrías* (2 л. ед.ч.), *habría* (3 л. ед.ч.), *habríamos* (1 л. мн.ч.), *habrías* (2 л. мн.ч.), *habrían* (3 л. мн.ч.), като към него се прибавят миналите причастия на основните глаголи (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 133).

¹¹¹ Примери за формите на бъдеще време в миналото в испански език (Condiciónal simple) вж. в Приложение 3.

¹¹² Примери за формите на сложно бъдеще време в миналото в испански език (Condiciónal compuesto) вж. в Приложение 3.

IV.5. Обобщение

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

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

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

В тази глава от разработката са представени темпоралните системи в изявително наклонение в български, английски и испански език. Дадени са кратки дефиниции за всяка от категориите и са посочени начините за формообразуване в трите езика. В таблицата по-долу са изведени съответствията между формите на темпоралните системи на трите езика с цел улесняване на тяхното преподаване и усвояване.

Таблица 12: Съпоставяне на формите на темпоралните категории в изявително наклонение в английски, испански и български език

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

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

Бъдеще перфектно продължително време	<ol style="list-style-type: none"> 1. I will have been talking 2. you will have been talking 3. he/she/it will have been talking <ol style="list-style-type: none"> 1. we will have been talking 2. you will have been talking 3. they will have been talking 		<ol style="list-style-type: none"> 1. habremos cantado 2. habréis cantado 3. habrán cantado 		<ol style="list-style-type: none"> 1. ще сме писали 2. ще сте писали 3. ще са писали
Бъдеще просто време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. I would talk 2. you would talk 3. he /she/it would talk <ol style="list-style-type: none"> 1. we would talk 2. you would talk 3. they would talk 	Бъдеще време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. cantaría 2. cantarías 3. cantaría <ol style="list-style-type: none"> 1. cantaríamos 2. cantaríais 3. cantarían 	Бъдеще време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. щях да пиша 2. щеше да пишеш 3. щеше да пише <ol style="list-style-type: none"> 1. щяхме да пишем 2. щяхте да пишете 3. щяха да пишат
Бъдеще продължително време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. I would be talking 2. you would be talking 3. he/she/it would be talking <ol style="list-style-type: none"> 1. we would be talking 2. you would be talking 3. they would be talking 				
Бъдеще перфектно време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. I would have talked 2. you would have talked 3. he /she/it would have talked <ol style="list-style-type: none"> 1. we would have talked 2. you would have talked 3. they would have talked 	Сложно бъдеще време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. habría cantado 2. habrías cantado 3. habría cantado <ol style="list-style-type: none"> 1. habríamos cantado 2. habrías cantado 3. habrían cantado 	Бъдеще предва-рително време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. щях да съм писал 2. щеше да си писал 3. щеше да е писал/а/о <ol style="list-style-type: none"> 1. щяхме да сме писали 2. щяхте да сте писали 3. щяха да са писали
Бъдеще перфектно продължително време в миналото	<ol style="list-style-type: none"> 1. I would have been talking 2. you would have been talking 3. he/she/it would have been talking <ol style="list-style-type: none"> 1. we would have been talking 2. you would have been talking 3. they would have been talking 				

ГЛАВА V

ОСНОВНА, ТРАНСПОЗИЦИОННА И МОДАЛНА УПОТРЕБА НА ТЕМПОРАЛНИТЕ КАТЕГОРИИ В БЪЛГАРСКИ, АНГЛИЙСКИ И ИСПАНСКИ ЕЗИК

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

изведени тук. Значението на всяка една от представените темпорални категории е описано в четвърта глава.

Главата съдържа следните части:

- Основна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Модална употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Модална употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Модална употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;

- Основна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Модална употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Основна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език;
- Обобщение.

В настоящата глава от изследването се използват термините *основна*, *транспозиционна* и *модална употреба* на темпоралните категории. Тук ще бъде направен опит за дефиниране на всеки един от тях.

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

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

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

V.1. Основна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Сегашното време в български език се използва, за да се означаи действие, което се върши в момента на говоренето (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 231). Р. Ницолова (2008: 272) посочва, че за основно значение на сегашно време се смята сегашно актуално време.

Дядо Коледа, пиша ти писмо, защото бях много послушен тази година. (конструиран пример)¹¹³

1.2. Тази употреба на английски език се предава със сегашно продължително време, тъй като то изразява действие, което е в процес на извършване в момента на говорене (Азар и Хаген, 2009: 14).

Monica is driving to her office at the moment.¹¹⁴

Моника шофира към офиса си в момента.

1.3. Сегашно време в испански език изразява съвпадението на дадена ситуация с глаголното действие, с което се изразява изказването (Испанска кралска академия, 2009: 1709). Действие, което се извършва в момента на говорене, се предава с глаголната перифраза *estar + gerundio* (Белтран и Силва, 2010: 121 – 123).

Jorge estudia ahora. // Ahora ella está hablando por teléfono.

Хорхе учи сега. // Сега тя говори по телефона.

¹¹³ В случай, че примерите, посочени в дисертацията, са заимствани от други автори, в скоби посочваме техните имена. Всички останали примери са конструирани от автора.

¹¹⁴ Всички преводи в настоящата дисертация са направени от нейния автор.

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

2.1. Сегашно време в български език може да се използва с глаголи, които описват променяща се или развиваща се ситуация.

*Благодарение на новите технологии, внедрени в практиката, студентите **стават** все по-мотивирани и по-мотивирани.*

2.2. Сегашно продължително в английски език също може да се използва с глаголи, които описват променяща се или развиваща се ситуация (Винс, 2008: 11).

*Technologies **are becoming** more and more advanced.*

*Технологиите **стават** все по-напреднали и по-напреднали.*

2.3. Такава употреба съществува и в испански език и може да бъде изразена със сегашно време.

*El dolor **incrementa** más y más.*

*Болката **се засилва** още и още.*

За изразяване на действия, които са в процес на развитие, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – сегашно време.

3.1. Сегашно време в български език може да се използва, за да се изразят действия, които предизвикват раздразнение у говорещия.

*Винаги си **губя** ключовете за колата.*

3.2. Понякога се използва сегашно продължително време в английски език с наречието за честота *always* (*винаги*) или *constantly* (*постоянно*), за да се покаже, че нещо се случва твърде често и дразни говорещия (Дигнън и Вайни, 2007: 44).

*I'm always **losing** my glasses.*

*Винаги си **губя** очилата.*

3.3. Сегашно време в испански език също може да изразява действия, които дразнят говорещия.

*Cada vez **me pide** un favor.*

*Всеки път ми **иска** услуга.*

За изразяване на действия, които предизвикват раздразнение у говорещото лице, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – сегашно време.

4.1. Сегашно време в български език може да изразява действия, които се извършват в един по-дълъг и продължителен период от време. Действието е започнало в миналото и е валидно и към настоящия момент.

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

4.2. Сегашно перфектно време в английски език изразява действие, което е започнало в миналото и продължава и в момента на говорене (Фоли и Хол, 2012: 124 – 130).

*They **have known** each other for four months.*

***Познават** се от четири месеца.*

4.3. Сегашно време в испански език може да изразява един по-продължителен период от време (Китова и Вучева, 1994: 168).

Vivo aquí desde hace diez años. (М. Гонсалес)

Живея тук от десет години.

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

5.1. Когато се разказва или се съобщава за последователно извършващи се действия или събития, отново се използват формите на сегашно време или т.нар. сегашно репортажно време. Среща се в репортажи на спортни състезания, събрания и др., когато чрез сегашно време се предават и последователни действия (Станков и др., 1993: 295).

*Защитникът **подава** на нападателя, който **отбелязва**.*

5.2. В английски език сегашно просто време изпълнява функцията за предаване на събития и коментарите за тях.

*Nick **passes back** to Jack who **scores** a goal.*

*Ник **връща** на Джак, който **отбелязва** гол.*

5.3. Сегашно време в испански език също има функцията за предаване на събития и коментарите по тях.

*El delantero **sale** al terreno de juego.* (Л. Торего)

*Нападателят **излиза** на терена.*

При предаване на последователно извършващи се действия или събития (в репортажи) в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно просто време, а в испански език – сегашно време.

6.1. Друга употреба на сегашно време в български език е с неговото повторително значение. Формите за сегашно време могат да означават повтарящи се действия, които засягат сегашния момент, макар и да не се извършват конкретно в момента на говорене (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 231).

Чета интересна книга.

6.2. Сегашно продължително време в английски език се използва, когато се говори за временни действия или ситуации, които се случват около сегашния момент (Суон, 2008: 445), т.е. действията са сегашни (често представляват временно основно занимание на вършителя на действието), но не е задължително да се извършват в самия момент на говорене.

I'm looking for a new flat these days.

Тези дни си търся нов апартамент.

6.3. Такава употреба, която засяга сегашния момент без изричното извършване на действието в момента на говорене, може да се посочи и за сегашно време в испански език.

Busco piso o casa pero ahora estoy hablando contigo.

Търся апартамент или къща, но в момента говоря с теб.

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

7.1. Според П. Пашов към употребите на сегашно време в български език спада и сегашно абсолютно време, което изразява общоприети истини и факти (Пашов,

2015: 142). Тук може да се добави и мнението на Р. Ницолова (2008: 277), която нарича тази употреба сегашно гномическо време и посочва, че то е основно в научния стил.

*Слънцето **изгрява** от изток.*

7.2. Сегашно просто време в английски език показва, че нещо е било, е и ще бъде валидно в миналото, настоящето и бъдещето, т.е. в английски език сегашно просто време изразява факти и универсални истини (Азар и Хаген, 2009: 14).

*The sun **rises** in the east.*

*Слънцето **изгрява** от изток.*

7.3. С така нареченото сегашно гномическо време на испански език се съобщават универсални истини (Испанска кралска академия, 2009: 1713). Посочва се, че ситуацияите не са валидни само сега (в момента на говорене), а винаги. М. Китова и Е. Вучева в своя курс *Приложна граматика на испанския език* (1994: 168) правят следното важно допълнение: „тъй като формата на сегашното време в испански език е най-малко маркираната форма в глаголната система, сегашно време може да се използва вместо всички останали темпорални и/или модални форми на испанския глагол“.

*Dos y dos **son** cuatro. // La Tierra **gira** alrededor del Sol.*

*Две и две е четири. // Земята **се върти** около слънцето.*

8.1. П. Пашов пише, че сегашно абсолютно време в българския език изразява и непрекъснато извършващи се действия (Пашов, 2015: 142). Тук може да се причисли и една друга употреба, характерна за сегашно време в български език – неговото повторително значение. Формите за сегашно време могат да означават повтарящи се действия, които засягат сегашния момент, макар и да не се

извършват конкретно в момента на говорене (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 231).

Обичам хората. // Закусвам всяка сутрин.

8.2. Сегашно просто време в английски език също се използва за обичайни и повтарящи се действия, като в много случаи е придружавано от наречия, които характеризират честотата на действието (Дигнън и Вайни, 2007: 44), напр. *always* (винаги), *frequently* (често), *occasionally* (понякога), *seldom* (рядко), *never* (никога).

*I always **get up** at 7 o'clock.*

*Винаги **ставам** в 7 часа.*

8.3. Сегашно време в испански език е времето, с което се въвеждат характеристики и състояния на хора и обекти, познато още като сегашно обичайно или циклично време (Испанска кралска академия, 2009: 1711). Изразява рутинно и често извършващо се действие (Китова и Вучева, 1994: 168).

***Se levanta** muy temprano, **desayuna**, **lee los diarios** ...*

***Става** много рано, **закусва**, **чете вестниците** ...*

9.1. В български език пословици, сентенции и други „крилати фрази“ се изразяват с помощта на сегашно гномическо време (Пашов, 2015: 142).

*Кучетата **си лаят**, керванът **си върви**.*

9.2. Сегашно просто време в английски език служи за изразяване на поговорки и сентенции.

*All that **glitters** is not gold.*

*Не всичко, което **блести**, е злато.*

9.3. Сегашно време в испански език се използва при поговорки и дефиниции под името сегашно поучително време (Гонсалес, 2007: 16).

*A caballo regalado **no** le **mires** el dentado.* (М. Гонсалес)

*На харизан кон зъбите **не се гледат**.*

При изразяване на факти, универсални истини, обичайни, повтарящи се или непрекъснати действия, при поговорки и сентенции, при даване на заповеди и инструкции или когато се цели придаване на по-голяма нагледност и живост на разказа в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно просто време, а в испански език – сегашно време.

V.2. Транспозиционна употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Сегашно време (наречено относително) се използва за означаване на бъдещи действия в подчинени изречения за време, условие, отстъпка и за следходно действие в подчинени изречения за цел и последица (Ницолова, 2008: 278 – 279).

*Когато **напиша** есето, ще изляза.*

1.2. М. Суон (2008: 445) посочва, че сегашно просто време в английски език се използва в подчинени изречения за изразяване на бъдещи действия след съюзи като *when* (когато), *till* (до), *until* (до), *as soon as* (щом), *after* (след), *before* (преди), *while* (докато), *if* (ако) и др.

*When it **stops** raining we will go out.*

*Когато **спре** да вали, ще излезем навън.*

1.3. Сегашно време в испански език може да служи за изразяване на бъдещи действия, когато е придружено от наречие или адвербиален израз, означаващ бъдещ момент: *luego* (после), *mañana* (утре), *enseguida* (веднага), *esta tarde* (днес следобед), *la semana que viene* (следващата седмица), *el domingo* (в неделя) и др., или когато в самия контекст се посочва, че става въпрос за бъдещи действия (Миткова и Кючукова-Петринска, 2009: 117). Когато се изразяват бъдещи действия след някои съюзи на испански език: например *cuando* (когато), *aunque* (въпреки че), *para que* (за да), *hasta que* (докато), задължително наклонението се променя в подчинително (Петрова, 2009: 66).

*Nos vemos y **decidimos** luego.*

***Ще се видим** и **ще решим** после.*

*Cuando **tenga** tiempo, te llamaré.*

*Когато **имам** време, ще ти се обадя.*

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

2.1. Сегашно време в български език може да се използва и с преносна употреба вместо минало време и тогава се нарича сегашно историческо време. Тази употреба придава по-голяма нагледност и живост на разказа (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 231 – 232).

*Хан Аспарух **създава** България през 681 година.*

2.2. Д. Байбър и С. Конрад (2002: 152) посочват, че когато се отнася за минал период от време, сегашно просто време в английски език е познато под името сегашно историческо време.

*And the daughter **comes** home from school one day and **says**, mum I want to be like you ...*

*Един ден дъщерята **се връща** от училище и **казва**: Мамо, искам да съм като теб ...*

2.3. Сегашно време в испански език се използва вместо минало свършено време, за да приближи минали факти и събития към момента на говорене, като ги представя като важни за говорещия (Китова и Вучева, 1994: 167 – 169). Тази употреба придава по-голяма живост на разказа (Янева и Мичев, 2006: 161 – 162). Познато е още като сегашно историческо време (ретроспективно).

*Cristobal Colón **descubre** América en 1492.*

*Христофор Колумб **открива** Америка през 1492.*

Както в български, така и в английски и в испански език, за да се онагледят и съживят разказ за отминали събития, може да се използва сегашно историческо време.

3.1. Сегашно време в български език може да се използва и с преносна употреба вместо бъдеще време – с името сегашно предсказно време. Тази употреба придава по-голяма нагледност и живост на разказа (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 231 – 232).

*След месец **летя** за Мадрид.*

3.2. Сегашно продължително в английски език се използва за означаване на бъдещи действия, които са планирани или уредени предварително (Боянова и Илиева, 2000: 105).

*They **are getting** married next Sunday.*

*Те **ще се женят** следващата неделя.*

3.3. Сегашно време се използва вместо бъдеще време в испански език, за да се покаже по-голяма сигурност относно извършването на глаголното действие (Китова и Вучева, 1994: 167 – 169). Обикновено се употребява с наречия за време, ориентирани към бъдещ момент – *luego* (после), *mañana* (утре), *esta noche* (тази вечер), *el mes que viene* (идния месец) (Стефанова, 2007: 107 – 111).

*Nos **vemos** este verano.*

*Ще се **видим** това лято.*

За да се покаже по-голяма сигурност относно извършването на дадено бъдещо действие в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – сегашно време.

4.1. Сегашно време в български език може да се употреби, когато се дават инструкции.

***Настъргвате** кашкавал и **печете** пицата до златисто.*

4.2. Сегашно просто време в английски език се използва за даване на инструкции, демонстрации, заповеди, напътствия (Хю и Джоунс, 2011: 12).

*You **mix** the eggs, **add** milk and butter and then **stir**.*

***Разбъркваш** яйцата, **добавяш** мляко и масло и после **разбъркваш**.*

4.3. Сегашно време в испански език също се използва за даване на инструкции (Арагонес и Паленсиа, 2009: 92).

*Primero **pelas** las patatas y luego las **hierves**.*

*Първо **белиш** картофите и после ги **вариш**.*

5.1. Сегашно предсказно (пророческо) време се използва, за да се изразят бъдещи действия (Ницолова, 2008: 273). Тук спадат и действия, които са планирани и сигурни; често са фиксирани по програма.

*Утре **пътуваме** за Бургас.*

*Влакът от София за Пловдив **тръгва** в 14.00.*

5.2. Сегашно продължително в английски език се използва за означаване на бъдещи действия, които са планирани или уредени предварително (Боянова и Илиева, 2000: 105).

*They **are getting** married next Sunday.*

*Те **ще се женят** следващата неделя.*

5.3. Сегашно просто време в английски език има и друга употреба вместо бъдеще време – за програми и разписания на влакове, самолети и др. (Дули и Ивънс, 2013: 6).

*The plane from Brussels **arrives** at 8:30.*

*Самолетът от Брюксел **пристига** в 8 ч.*

5.4. Сегашно време в испански език също се използва, за да се изразят сигурни и програмирани бъдещи действия (Мелоне и Менон, 2011: 69).

*El sábado que viene **vamos** a la disco.*

*Следващата събота **отиваме** на дискотека.*

При описание на бъдещи действия, фиксирани по програма или предварително планирани, в български език се използва сегашно време, в английски език – сегашно просто време (ограничено до програмирани действия) и сегашно продължително време (ограничено до предварително уговорени и планирани действия), а в испански език – сегашно време.

V.3. Модална употреба на сегашно време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Сегашно време в български език, подобно на английски и испански език, може да бъде използвано за изразяване на заповеди с възклицателна или заповедна интонация.

Идваш веднага и пишеш сгрешените думи по 10 пъти!

1.2. Тъй като формите на сегашно просто време в английски език са немаркирани, с изключение на формата за 3 л. ед.ч., то също се използва с императивна функция.

Come and speak!

Ела и говори!

1.3. В някои случаи сегашно време в испански език се използва със значение на императив, като е придружено с възклицателна или заповедна интонация (Торего, 2011: 148).

¡Ahora mismo te vas de aquí! (М. Китова и Е. Вучева)

Веднага се махаш оттук!

За да се дадат инструкции и заповеди, в български и испански език може да се употреби сегашно време, а в английски език – форма на глагола, която е еднаква както за сегашно просто време, така и за императивна конструкция.

V.4. Основна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Действието, изразено с минало свършено време в български език, не е неограничен процес в миналото, а е дадено с начало и край. Ако си представим времето като една линия, действието в минало свършено време от свършени глаголи в български език би представлявало една точка, един отрязък от тази линия, в който то се е появило, извършило и престанало да се извършва. (Станков, 1993: 315).

Той спря до малкото мостче ... прегази реката и се упъти към близката наша нива. (Елин Пелин)

1.2. Минало просто време в английски език се използва, за да се изразят поредица от действия в миналото, които се случват едно след друго (Фоли и Хол, 2012: 30 – 33).

*We **arrived** in Madrid at 10 o'clock, **took** the bus to the hotel, **checked in**, **left** the luggage and then **went** to the main square.*

***Пристигнахме** в Мадрид 10 часа, **взехме** автобуса до хотела, **регистравахме се**, **оставихме** багажа и след това **отидохме** на главния площад.*

1.3. Същата употреба се наблюдава и при минало свършено време в испански език. В своята *Дидактическа граматика на испанския език* Л. Торего (2011: 148 – 151) посочва, че тази глаголна категория е най-подходящата заедно със сегашно историческо време при предаване на минали случки и събития.

*Ayer **me levanté** a las ocho, **desayuné**, **salí** a la calle y **cogí** un taxi.*

*Вчера **станах** в 8 часа, **закусих**, **излязох** на улицата и **хванах** такси.*

За да се изразят поредица от действия в миналото, които са се случили едно след друго, в български език се използва минало свършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало свършено време.

2.1. Минало свършено време в български език може да изрази действия, извършени в периоди от време, които не са приключили в момента на говорене. Действието се е повторило няколко пъти, а поредицата от повторения се смята за незавършена и може да продължи да се повтаря. Р. Ницолова (2008: 290) посочва, че тези форми могат да означат и определенократна повторителност на действията, т.н. сумарно значение.

*Вече **изядох** две кифлички този следобед.*

(Все още е следобед и мога да изям още една.)

2.2. Сегашно перфектно време в английски език се използва за изразяване на действия, извършени в периоди от време, които не са приключили в момента на говорене (Мърфи, 2012: 16).

I have drunk four cups of coffee today.

Изпих четири чаши кафе днес.

(Все още е днес, бих могъл да пия още кафе.)

2.3. Сложно минало време в испански език може да се употребява, за да се изразят минали действия и състояния, които са се случили в период от време, който все още продължава.

Este año he publicado tres manuales.

Тази година издадох три учебника.

(Годината не е приключила и бих могъл да издам и друг.)

3.1. Минало свършено време в български език изразява действия, които са извършени непосредствено преди момента на говорене.

Тъкмо паркирах.

3.2. Сегашно перфектно време се използва в английски език, за да се посочи, че приключило действие или събитие е свързано по някакъв начин с настоящето. Мисли се за миналото и за настоящето по едно и също време (Суон, 2008: 418 – 420). Следователно налице е минало действие и настоящ резултат. Не се споменава точното време на извършване на действието, защото или не се знае кога е извършено, или това не е от значение (Дули и Ивънс, 2013: 7). При тази употреба е по-важен резултатът от действието, а не времето на извършване на самото действие (Боянова и Илиева, 2000: 110 – 112).

I have just washed my hair.

*Тъкмо си **измих** косата. (Чиста е.)*

3.3. Д. Янева и С. Мичев (2006: 166 – 167) посочват, че сложно минало време в испански език може да се употреби за действие, извършено непосредствено преди момента на говорене. В тази си употреба то има същото значение като глаголната перифраза *acabar de + infinitivo*.

*No están en casa porque hace poco **han salido**. (С. Стефанова)*

*Не са вкъщи, защото преди малко **излязоха**.*

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

4.1. Минало свършено време в български език означава прекратено в даден минал момент действие (Пашов, 2015: 148).

*Онзи ден **куних** нов хладилник.*

4.2. Минало просто време в английски език се използва, когато се говори за минали действия и състояния, често с изрази за време като *yesterday (вчера)*, *last week (миналата седмица)*, *a year ago (преди година)* (Дигнън и Вайни, 2007: 47).

*I **travelled** to London a year ago.*

***Пътувах** до Лондон преди година.*

4.3. Минало свършено време в испански език изразява действие, извършено в определен минал момент, като често е съпътствано от изрази от типа – *ayer (вчера)*, *anoche (снощи)*, *la semana pasada (миналата седмица)* (Шмит, 2013: 71). Действието

е осъществено в изтекъл вече период от време, който не включва момента на говорене (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 103 – 104).

*Anoche los chicos **vieron** una película muy divertida.*

(С. Стефанова)

*Снощи момчетата **гледаха** един много забавен филм.*

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

V.5. Транспозиционна употреба на минало свършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. С транспозиционната употреба на минало свършено време в български език се изразява бъдещо действие, за което има голяма вероятност, че ще се осъществи (Ницолова, 2008: 291).

Свърши се с мене.

1.2. В английски език тази транспозиционна употреба може да се предаде чрез сегашно просто време.

It is over with me.

Свърши се с мене.

1.3. В испански език също може да се изрази бъдещо действие с голяма вероятност на извършване в непосредствено близко бъдеще. Това се осъществява посредством употребата на минало свършено време.

Se acabó contigo.

Свърши се с мене.

За изразяване на бъдещо действие с голяма вероятност на извършване в бъдеще в български език може да се употреби минало свършено време, в английски език – сегашно просто време, а в испански език – минало свършено време.

V.6. Основна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Минало несвършено време в български език изразява действия, едновременни на минал ориентационен момент. Тези действия са незавършени в миналия момент. Формите за минало несвършено време не показват дали действието продължава да съществува и в момента на говорене, или е прекратено преди него (Станков, 1993: 327). Една от основните дефиниции, посочена от Р. Ницолова (2008:

283), гласи, че минало несвършено време в български език има същото значение като сегашно време, само че в плана на миналото, и е наричано още сегашно време в миналото.

*Вчера по това време **играехме** футбол в парка.*

1.2. Минало продължително време в английски език се използва, за да се опишат действия в процес на тяхното извършване в определен минал момент (Юл, 2012: 20 – 24) или нехарактерна минала ситуация или събитие. Не се конкретизира кога е започнало и приключило действието.

*A: What **were** you **doing** at 9.30 yesterday morning?*

*B: I **was driving** to work.*

*A: Какво **правеше** в 9.30 вчера сутринта?*

*B: **Шофирах** до работа.*

1.3. Минало несвършено време в испански език се използва, за да се изразят минали действия, без да се посочва тяхното начало и край (Мелоне и Менон, 2011: 130).

*Ayer a las tres por la tarde **estudiábamos** inglés en el colegio.*

*Вчера в три следобед **учехме** английски в училище.*

2.1. Конкретно (актуално) минало несвършено време представя в български език действието като процес, наличен само в определен момент. Когато са изразени непосредствено едно след друго, обикновено действията се извършват едновременно, а не са последователни едно спрямо друго (Станков, 1993: 328).

*Докато **шофираше**, си **тананикаше** любимата песен.*

2.2. Минало продължително време в английски език се използва, за да се предадат две или повече минали действия, които се случват по едно и също време (Пауъл, 2008: 54 – 58).

*While he **was preparing** dinner, she **was setting** the table.*

(Д. Хю и К. Джоунс)

*Докато той **приготвяше** вечеря, тя **подреждаше** масата.*

2.3. Минало несвършено време в испански език изразява едновременно извършващи се действия в миналото (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 111 – 112). Често тези действия са с еднаква продължителност.

*Mientras **contaba** el chiste, no **dejaba** de reír.* (Л. Торего)

*Докато **разказваше** вица, не **преставаше** да се смее.*

При описание на действия, едновременни на минал ориентационен момент, без да се посочва тяхното начало и край, както и при предаване на две или повече едновременно извършващи се действия в миналото, в български език се използва минало несвършено време, в английски език – минало продължително време, а в испански език – минало несвършено време.

3.1. Наред със сегашното повторително време съществува и минало несвършено повторително време в български език. То изразява редица повтарящи се действия в миналото, незавършени спрямо момента, за който се говори (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 242).

*Всяка сутрин Белчо **ставаше**, **отгърсваше** се от сламата, **излизаше** изпод сайванта и **тръгваше** към реката да пие вода.*

(Елин Пелин)

3.2. Минало просто време в английски език се използва, за да се говори за различни видове отминали събития и повтарящи се действия в миналото (Суон, 2008: 416).

*Every summer we **went** on holiday.* (П. Юр)

*Всяко лято **ходихме** на почивка.*

3.3. Минало несвършено време в испански език се използва, за да се изразят обичайни действия в миналото, като се посочва какво е било нормално в един минал период от време или какви действия е извършвал обикновено в минал етап от своя живот вършителят на действието (Арагонес и Паленсиа, 2009: 112).

*Cada día **salía** muy temprano y **trabajaba** hasta las ocho.*

*Всеки ден **излизаше** много рано и **работеше** до осем часа.*

За изразяване на различни видове повтарящи се действия в миналото в български език следва да се употребява минало несвършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало несвършено време.

4.1. Минало несвършено време в български език представя действия, които са фон на основните действия в разказа, означени с минало свършено време (Ницолова, 2008: 283).

*Бавно и полека **нахлуваше** северен вятър, а черни облаци **покриваха** небето.*

4.2. Минало продължително време в английски език се използва, за да се опишат обстановката или фонът на дадена история. На този фон ще се случи определено събитие (Боянова и Илиева, 2000: 76).

*The sun **was shining**, the birds **were singing**, the leaves of the trees **were rustling** and suddenly we heard a scream.*

*Слънцето **блестеше**, птиците **пееха**, листата на дърветата **шумоляха** и изведнъж се чу писък.*

4.3. Д. Янева и С. Мичев (2006: 184 – 185) в своя курс *Практическа испанска граматика* посочват, че минало несвършено време в испански език се използва при описания на действия, процеси или състояния, протекли в миналото.

*Era una mujer muy guapa, **tenía** el pelo negro y los ojos verdes.*

(М. Гонсалес)

*Беше много красива жена, **имаше** черна коса и зелени очи.*

5.1. П. Пашов (2015: 148) изтъква една съществена разлика между минало несвършено време и минало свършено време в български език – минало несвършено време означава непрекратено в минал ориентационен момент действие, а минало свършено време – прекратено в минал ориентационен момент действие.

Говорех с брат ми, когато започна да вали.

5.2. М. Суон (2008: 417) посочва, че често минало продължително време в английски език се използва заедно с минало просто време. Минало продължително време се отнася до по-дълго „фоново“ действие или ситуация, а минало просто време се отнася до по-кратко действие или събитие, което се е случило по средата на по-дългото или го е прекъснало.

*I was **having** dinner when the phone rang.* (М. Фоли и Д. Хол)

Вечерях, когато телефонът звънна.

5.3. Минало несвършено време в испански език изразява продължително действие, прекъснато от друго действие. Действието, което прекъсва, е в минало свършено време. Прекъсването не означава, че действието не може да продължи по-късно (Морено и Ернандес, 2007: 78 – 80). Р. Бачелър (2006: 63 – 70) изтъква, че минало несвършено време в испански език е продължително време, докато действията в минало свършено време са кратки и прекъсват продължителните действия в

минало несвършено време. С други думи, когато се изразяват две минали действия, които се случват по едно и също време – „краткото“ действие се изразява с минало свършено време, а „дългото“ – с минало несвършено време.

Leía el libro cuando entró mi hermano.

Четях книгата, когато влезе брат ми.

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

6.1. С минало несвършено време в български език могат да се изразят действия или състояния, които са били характерни за вършителя на действието в един предишен етап от неговото съществуване.

*Като малки **играеха** народни танци.*

6.2. Минало просто време в английски език се използва, когато се говори за минали ситуации, които вече не са валидни, например когато се описват по-ранни периоди от живота (Харисън, 2012: 10 – 14).

I was a cook when I lived in the USA. (М. Харисън)

*Бях готвач, когато **живеех** в САЩ.*

6.3. Минало несвършено време в испански език обозначава действие, минало по отношение на момента на говорене, но съвременно на друг минал момент. За

разлика от минало свършено време, минало несвършено време в испански език не информира за началото, края или времетраенето на действието (Д. Янева и С. Мичев, 2006: 184-185). При употребата на тази глаголна форма говорещото лице не се фокусира върху финала, резултата от действието, а върху самото действие. Описват се обичайни или повтарящи се действия в миналото (Гонсалес, 2007: 26-27).

*De niña, siempre **pasaba** los veranos en la casa de mis abuelos.*
(С. Стефанова)

*Като дете винаги **прекарвах** лятото в къщата на баба и дядо.*

За да се опишат действия или ситуации, които са били валидни за говорещото лице в миналото, но вече не са характерни за него, в български език може да се употреби минало несвършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало несвършено време.

V.7. Транспозиционна употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Често се използва минало несвършено време в български език, когато говорещият изразява свое желание, което се стреми да смекчи от скромност, с цел да не прозвучи твърде категорично (Станков, 1993: 332). Използва се за изразяване на сегашно действие, което се означава като минало (неактуално), за да се представи в по-деликатна форма искането пред слушателя (Ницолова, 2008: 285).

Исках да помоля за зарядно за телефон.

1.2. За да се представи чрез деликатна форма искане в английски език, се използва минало просто време (предимно в разговорен стил).

I wanted to ask you a favour.

Исках да помоля за една услуга.

1.3. С някои глаголи като *querer* (искам), *podar* (мога) се използва минало несвършено време в испански език, за да се изрази учтивост или смекчаване (Торего, 2011: 148 – 149) в първо лице единствено и множествено число (Янева и Мичев, 2006: 184 – 185).

Quería pedirle un favor. (Л. Торего)

Исках да Ви помоля за една услуга.

За изразяване на учтивост при представяне на сегашно действие под формата на молба на български език се употребява минало несвършено време, на

английски език – минало просто време, а на испански език – минало несвършено време.

2.1. Друга транспозиционна употреба на минало несвършено време в български език е т.нар. имперфект за припомняне, който се използва само във въпросителни изказвания, с които говорещият пита за нещо, което иска да покаже, че преди е знаел, но в момента на говорене е забравил (Ницолова, 2008: 285).

*Тя откъде **беше**?*

2.2. Може да бъде обособена такава употреба във въпросителни изречения и в английски език с цел припомняне на стари знания. Тя се изразява посредством минало просто време.

*What **was** your surname?*

*Как ти **беше** фамилията?*

2.3. Същата употреба може да се открие и в испански език, изразена чрез минало несвършено време.

*¿Qué **era** el número de teléfono del doctor?*

*Как **беше** телефонният номер на лекаря?*

За припомняне на информация, която в миналото говорещото лице е знаело, но в момента на изказването не си спомня, в български език може да се използва минало несвършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало несвършено време.

3.1. Формите на минало несвършено време в български език в условни изречения изразяват действията като предполагаеми, евентуално възможни, а не като реално

осъществяващи се. Действията могат да бъдат не само минали, а и сегашни или бъдещи спрямо момента на говорене (Станков, 1993: 334).

*Представете си какво би било, ако учителят **влезеше** и ни **кажеше**: „Днес няма да правим тест!“.*

3.2. При описание на въображаеми и нереални сегашни и/или бъдещи ситуации в английски език се използва минало просто време (Фоли и Хол, 2012: 164) в хипотетичната част на условни изречения.

*If John **had** a brother, they would play tennis together.*

*Ако Джон **имаше** брат, щяха да играят тенис заедно.*

3.3. В испански език в условни изречения, съдържащи неизпълнимо (или трудно изпълнимо) условие за настоящето или бъдещето, глаголът от подчиненото условно изречение се поставя в подчинително наклонение на минало несвършено време (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 188).

*Si Carla **tuviera** una hermana, tendría que ayudarla.*

*Ако Карла **имаше** сестра, трябваше да ѝ помага.*

В подчинени условни изречения за описание на нереална сегашна или бъдеща ситуация в български език се употребява минало несвършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език глаголната форма е в подчинително наклонение на минало несвършено време.

V.8. Модална употреба на минало несвършено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. В разговорната реч и в художествената литература често може да се срещне оптативна (желателна) модална употреба на минало несвършено време в български език като се среща предимно във възклицателни изречения (Станков, 1993: 333). От контекста става ясно, че действията се случват в момента на говорене, но като се използва минало несвършено време вместо сегашно време в български език, се появява нюанс на съжаление от пропуснатата възможност.

Ех, златна младеж! Де да бях и аз на вашите години! (К. Кюлявков)

1.2. Оптативна (желателна) модална употреба в английски език може да се изрази чрез употреба на минало просто време. Изказването показва, че говорещото лице не е доволно от настоящата ситуация (Фоли и Хол, 2012: 170). Също както в български език действието се случва в сегашен интервал от време, но се използва минало време.

*If only we **had** a garden.*

*Само ако **имахме** градина.*

1.3. За да се предаде оптативно значение (със съжаление за пропуснатата възможност) в испански език се използва подчинително наклонение на минало несвършено време. Употребата реферира към желаниа, които са неизпълними (или трудно осъществими) и не зависят от нас (Петрова, 2009: 69). Интервалът от време, за който се отнасят, е сегашен или бъдещ (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 150).

*¡Ojalá **tuviéramos** la posibilidad de aceptarlo!*

*Де да **имахме** възможност да го приемем!*

За изразяване на пропуснатата възможност настоящата ситуация да не бъде такава, каквато е, в български език се употребява минало несвършено време, в английски език – минало просто време, а в испански език – подчинително наклонение на минало несвършено време.

2.1. При модална употреба формите на минало несвършено време в български език могат да изразяват сигурност и категоричност по отношение на извършването на действието. В този случай те се употребяват вместо бъдеще време в миналото (Станков, 1993: 332).

*Утре **пристигаше** първата смяна от почиващите и тая нощ той трябваше да изготви план за разпределение на хората по етажи и стаи. (П. Незнакомов)*

2.2. В английски език е налице същата модална употреба, при нея не се използва бъдеще просто време в миналото, а минало просто време. Често се включват изрази от типа на *be about to* (*предстои да се случи*), които показват сигурност в извършването на действието.

*In a few hours he **was about to turn** thirty.*

*След няколко часа **ставаше** на трийсет.*

2.3. Може да се обособи модална употреба за изразяване на сигурност в извършването на действията и в испански език. Използва се глаголната перифраза *estar a punto de* (*предстои да се случи*), употребена в минало несвършено време.

*En unas semanas **estaba a punto de finalizar** su nuevo libro.*

*След няколко седмици **завършваше** новата си книга.*

За изразяване на сигурност и категоричност в реализирането на определени действия, които са бъдещи по отношение на даден минал интервал от време, в български език може да се употреби минало несвършено време, докато в английски и испански език това значение се предава посредством глаголни перифрази, поставени съответно в минало просто време и минало несвършено време.

V.9. Основна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Според П. Пашов (2015: 153) минало неопределено време е основно резултативно време в български език. Изразява резултат от предходно действие, наличен в момента на говорене. За да има наличен резултат в настоящето, действието трябва да е приключило в минал етап. Авторът посочва, че не е важно кога точно в миналото е приключило действието. От значение е фактът, че до момента на говорене то се е извършило и има някакъв резултат или е настъпило ново състояние. Минало неопределено време е познато още под името сегашно резултативно време.

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

1.2. Сегашно перфектно време се използва в английски език, за да се посочи, че приключило действие или събитие е свързано по някакъв начин с настоящето. Мисли се за миналото и за настоящето по едно и също време (Суон, 2008: 418 – 420), т.е. налице е минало действие и настоящ резултат. Не се споменава точното време на извършване на действието, защото или не се знае кога е извършено, или това не е от значение (Дули и Ивънс, 2013: 7). При тази употреба е по-важен резултатът от действието, а не времето на извършване на самото действие (Боянова и Илиева, 2000: 110 – 112).

*He **has repaired** the car.*

*Той **е поправил** колата.*

1.3. Сложно минало време в испански език може да изрази действия, които са извършени в миналото и чийто резултат е видим в момента на говорене (Варгас, 2008: 242 – 243). Набляга се на самото действие, а не на времето на неговото извършване.

***Han hecho** sus deberes.*

***Написали са** си домашната.*

При изразяване на минало действие и наличен в момента на говорене резултат с фокус върху самото действие на български език се употребява минало неопределено време, на английски език – сегашно перфектно време, а на испански език – сложно минало време.

2.1. Минало неопределено време в български език означава действието като готов факт от миналото, а не като протичащ процес (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 244). По този начин се набляга на резултат, наличен в момента на говорене. Характерно за минало неопределено време в български език е това, че при него

действието се свързва и с миналото, и с настоящето (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 244). Често тази употреба служи за изразяване на наличието или липсата на определени лични преживявания.

Ходил съм в Испания.

2.2. Сегашно перфектно време в английски език изразява действия и преживявания, които са се случили (или не) в живота на човек до момента; като личен опит (Фоли и Хол, 2012: 124 – 130).

I have travelled a lot.

Пътувал съм много.

2.3. Сложно минало време в испански език се използва, когато се говори за действие, което е или не е извършено до момента (Гонсалес, 2007: 30 – 32), и за да се изрази личен опит и минали действия, без да се посочва кога са се случили (Ермосо и Дуеняс, 2016: 54 – 60).

He estado varias veces en Japón.

Бил съм няколко пъти в Япония.

3.1. Формите за минало неопределено време в български език притежават статално значение – изразяват състояние, като представят в момента на говорене резултата от минал процес, без да се дава допълнителна информация за него (Станков и др., 1993: 320).

Нане Стоичко със съпругата си е спрял колата на сред улицата и продава дренки. (Елин Пелин)

3.2. Тази употреба на английски език се предава с помощта на сегашно перфектно време.

She has stopped driving because she is scared of crashes.

*Тя **спря** да шофира, защото се страхува от катастрофи.*

3.3. На испански език съществува същата употреба, но изразена с помощта на сложно минало време.

***Hemos parado** jugar al fútbol en la escuela.*

***Спяхме** да играем футбол в училище.*

При изразяване на личен опит или на състояние, постигнато като резултат от минал процес (статално значение), в български език се използва минало неопределено време, в английски език – сегашно перфектно време, а в испански език – сложно минало време.

4.1. Формите за минало неопределено време в български език притежават акционално значение – набляга се не на резултата от действието, а на самото действие, като често се уточнява и времето на извършване на действието с помощта на обстоятелствени изрази (Станков и др., 1993: 320).

*Ти купи тези дърва, но те са сурови и мъчно горят. Аз тази нощ **съм ги сякъл**. (Д. Кисъов)*

4.2. Сегашно перфектно продължително време се използва в английски език, за да се изразят действия, които са били в процес на извършване преди настоящия момент (Юл, 2012: 20). Употребява се и когато се говори за по-дълги действия и състояния, които са продължили до настоящия момент, а понякога могат да продължат и след него. Набляга се повече на продължителността на самото действие, отколкото на резултата от него (Кой, 2009: 10 – 12).

*Emma is tired. She **has been tidying** her house all morning.*

*Ема е изморена. Цяла сутрин **подрежда** къщата си.*

4.3. Тази употреба на испански език се изразява с помощта на сложно минало време. А. Миткова и Б. Кючукова-Петринска (2006: 98) посочват, че сложно минало време означава минало, завършено действие, осъществено във все още неизтекъл период от време, включващ и момента на говорене. Действието може да бъде еднократно или повтарящо се, но не и обичайно.

*Últimamente **has practicado** mucho.*

*Доста си **се упражнявал** напоследък.*

За изразяване на минало действие с фокус върху неговата продължителност (акционално значение) в български език се използва минало неопределено време, в английски език – сегашно перфектно продължително време, а в испански език – сложно минало време.

V.10. Транспозиционна употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Отрицателните *да*-конструкции с минало неопределено време в български език означават много силна, категорична, строга, нерядко груба забрана за извършване на бъдещи действия, често придружена от заплахата за санкции (Дикова, 2014: 18).

Да не сте се върнали повече в тази къща.

1.2. В английски език тази специфична употреба се предава с императивни конструкции.

Do not come back ever again!

Да не си се върнал никога повече!

1.3. В испански език, също като в английски език, трябва да се употреби императив или „подчинително наклонение на сегашно време след частицата *que* за изразяване на индиректна заповед“ (Янева и Мичев, 2006: 222).

¡No compartas esta información con nadie! (императив)

Да не си споделил тази информация с никого!

Que no aparezcáis más por aquí. (подчинително наклонение)

Да не сте се появили повече тук.

2.1. В български език формите на минало неопределено време могат да изразяват и бъдещи действия, като сигнализират категорична увереност в изпълнението на действието (Дикова, 2014: 18).

Ще си извадя паспорт и смятай, че до седмица съм заминал.

2.2. В английски език тази транспозиция се предава посредством бъдеще перфектно време.

He has the necessary visa and will have left the island by the end of the week.

Той има необходимата виза и до края на седмицата ще е напуснал острова.

2.3. В испански език употребата се предава посредством бъдеще сложно време.

*Preparé los billetes y ten por hecho que en menos de dos días ya me **habré ido**.*

*Ще си подготвя билетите и смятай, че до два дни **ще съм тръгнал**.*

Когато говорещото лице иска да изрази увереност в изпълнението на бъдещи действия, в български език може да използва минало неопределено време, в английски език – бъдеще перфектно време, а в испански език – бъдеще сложно време.

V.11. Модална употреба на минало неопределено време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Минало неопределено време в български език има модална употреба в съчетание с *ще (да)* за означаване на предполагаемо действие (Ницолова, 2008: 300).

*Някое хлапе **ще да го е счупило**.*

1.2. В английски език тази употреба се предава предимно с помощта на модални глаголи.

*A mouse **may/might/could have eaten** it.*

*Някоя мишка **ще да го е изяла**.*

1.3. В испански език тази употреба, изразяваща предположение, вероятност или несигурност по отношение на минало действие, извършено в неизтекъл период от време, се изразява посредством формите на бъдеще сложно време (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 128). В случай че периодът на извършване е приключил, се употребява бъдеще време в миналото (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 131).

***Habrán llegado** ya. (бъдеще сложно време)*

*Вероятно **са пристигнали** вече // **Ще да са пристигнали** вече.*

***Tendría** veinte años cuando empecé a conducir.*

(бъдеще време в миналото)

*Трябва **да съм бил** (**ще да съм бил**) на 20, когато започнах да шофирам.*

V.12. Основна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Минало предварително време в български език е резултативно време. Резултатът от действието е видим в минал момент, което означава, че действието

е извършено преди този минал ориентационен момент (Пашов, 2015: 157). Някои граматични наричат минало предварително време минало резултативно.

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

1.2. Минало перфектно време в английски език се използва, за да се опишат еднократни или повтарящи се действия, приключили преди определен минал момент (Фоли и Хол, 2012: 48). За разлика от сегашно перфектно време в английски език, което се фокусира върху резултата от действието в настоящия момент, минало перфектно време в английски език се фокусира върху резултата от действието в минал момент.

*When I arrived at their house, they **had already eaten** the whole turkey.*

*Когато пристигнах у тях, те вече **бяха изяли** цялата пуйка.*

*She **has cleaned** the house. It **looks** perfect.*

*Тя **е изчистила** къщата. **Изглежда** чудесно.*

*She **had cleaned** the house. It **looked** perfect.*

*Тя **беше изчистила** къщата. **Изглеждаше** чудесно.*

1.3. Минало предварително време в испански език изразява минало действие, предходно спрямо друго минало действие (Морено, 2008: 13 – 17). Глаголът в минало предварително време в испански език представя действието като най-отдалечено във времето, т.е. като случило се „най-отдавна“. Минало предварително време не функционира самостоятелно (Конехо и др., 2012: 66 – 69). Винаги се нуждае от друго действие и отправна точка за сравнение във времето и изразява видим резултат от действие в миналото.

*Cuando él llegó a la oficina, sus colegas ya **se habían ido**.*

*Когато той пристигна в офиса, колегите му вече **си бяха тръгнали**.*

*Ayer, a estas horas, ya **había comido**.*

*Вчера, по това време, вече **бях ял**.*

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

2.1. Формите за минало предварително време в български език притежават статално значение. Статалното значение (означава състояние) на минало предварително време в български език се среща при глаголи от свършен вид, обикновено с резултативен характер. (Станков и др., 1993: 336). Подчертава се резултатът от действието, наличен в минал момент на референтност (Ницолова, 2008: 302).

***Беше подпийнал**, затова се блъсна в тротоара.*

2.2. Такава статална употреба, отнасяща се до миналото, на английски език се предава с помощта на минало перфектно време.

*She **had stopped** drinking alcohol before the accident happened.*

*Тя **беше спряла** да пие алкохол, преди да се случи инцидента.*

2.3. На испански език съществува същата употреба, но изразена с помощта на минало предварително време.

*Cuando nos casamos, **habíamos tenido** nuestro hijo.*

*Когато се оженихме, нашият син **се беше родил**.*

За изразяване на минало действие с фокус върху резултата от него в определен минал момент на референтност (статално значение) в български език се използва минало предварително време, в английски език – минало перфектно време, а в испански език – минало предварително време.

3.1. Формите за минало предварително време в български език при глаголи от несвършен вид притежават акционално значение. Акционалното значение означава действие (процес) и подчертава самото действие, а не резултата от него. При това значение на минало предварително време могат да се употребяват глаголи и от свършен, и от несвършен вид, а действията могат да бъдат и повторителни (Станков и др., 1993: 336).

*Той **беше слушал** какво му говори по-големият му брат, и се справи сам със ситуацията.*

3.2. Минало перфектно продължително време в английски език се използва, за да се изразят действия, които са били в процес на извършване преди друго действие в миналото (Юл, 2012: 20). За разлика от сегашно перфектно продължително време в английски език, при което фокусът е върху продължителността и/или върху самото действие в настоящ момент, минало перфектно продължително време в английски език набляга на продължителността и/или на самото действие в минал момент. Употребява се и когато се говори за „по-дълги“ действия и състояния, които са продължили до миналия момент, за който се говори или мисли, или малко преди него (Суон, 2008: 426 – 429).

*He **had been looking for** a car for a couple of months before he found the BMW he liked.*

***Беше търсил** кола от няколко месеца, преди да намери БМВ-то, което хареса.*

3.3. Акционално значение с фокус върху действието или неговата продължителност на испански език се изразява с помощта на минало предварително време.

***Había estudiado** mucho y por eso pasó los exámenes.*

***Беше учила** много и затова си взе изпитите.*

За означаване на минало действие с акцент върху самото действие или неговата продължителност (акционално значение) в български език се използва минало предварително време, в английски език – минало перфектно продължително време, а в испански език – минало предварително време.

V.13. Транспозиционна употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Минало предварително време в български език се използва вместо минало неопределено време, за да се означа, че говорещият иска да си припомни нещо, което е знаел и е забравил (Ницолова, 2008: 303).

***Кой беше казал** „Дойдох, видях, победих“?*

1.2. В английски език употребата за припомняне на стари знания се предава чрез минало просто време.

*Who **said** "I came, I saw, I conquered"?*

*Кой **беше казал** „Дойдох, видях, победих“?*

1.3. В испански език може да се отдели същата употреба, но предадена чрез минало свършено време.

*¿Quién **dijo** "Llegué, vi, vencí"?*

*Кой **беше казал** „Дойдох, видях, победих“?*

За припомняне на стари знания в момента на говорене в български език се употребява минало предварително време, в английски език – минало просто време, а в испански език – минало свършено време.

2.1. В сложните съставни изречения за условие минало предварително време в български език означава иреално, контрафактивно действие (Ницолова, 2008: 304).

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

2.2. В английски език при описание на въображаеми ситуации или действия в миналото се използва минало перфектно време (Фоли и Хол, 2012: 166) в хипотетичната част на условни изречения.

*If I **had bought** a car, I wouldn't have walked to school last year.*

*Ако си **бях купил** кола, нямаше да ходя пеш до училище миналата година.*

2.3. В испански език в условни изречения, съдържащи неизпълнимо условие в минал интервал от време, глаголът от подчиненото условно изречение се поставя в подчинително наклонение на минало предварително време (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 188 – 189).

*Si **hubiéramos pagado** la excursión, **habríamos visitado** a nuestra tía.*

*Ако **бяхме платили** екскурзията, **щяхме да посетим** леля си.*

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

V.14. Модална употреба на минало предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. В разговорната реч и в художествената литература често може да се срещне оптативна (желателна) модална употреба на минало предварително време в български език. За разлика от формите на минало несвършено време обаче формите на минало предварително време могат да изразяват желание, насочено към минал момент. С това иреално модално значение се подчертава липсата на реализация на действие и се подчертава съжалението на говорещия, че действието не се е осъществило (Станков и др., 1993: 337 – 338).

*Заради тебе, Филипе, не можах да видя съкровищата. Ех! Поне **да бях ги пипнал!** (П. Стъпов)*

1.2. Оптативна (желателна) модална употреба в английски език може да се изрази чрез употреба на минало перфектно време. Изказването показва, че говорещото лице съжалява за определена минала ситуация или действие (Фоли и Хол, 2012: 170).

*If only we **had booked** a table in advance.*

*Де да **бяхме запазили** маса предварително.*

1.3. За да се предаде тази оптативна употреба в испански език се използва подчинително наклонение на минало предварително време. Показва се неосъществено и неосъществимо желание в миналото (Петрова, 2009: 70).

*¡Ojalá **hubiera aprendido** a nadar!*

*Де да **се бях научил** да плувам!*

V.15. Основна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Бъдеще време в български език изразява спонтанни решения.

A: Нямаме никакво мляко за палачинките.

*B: **Ще отида** да взема.*

1.2. Бъдеще просто време в английски език се използва за означаване на спонтанно намерение или решение (Боянова и Илиева, 2000: 143 – 145).

*I **will take** you there.*

Ще те заведе там.

1.3. Бъдеще просто време в испански език се използва, за да се изразят такива спонтанни решения.

*A: ¿Puedes comprar las entradas? B: Sí, te **ayudaré**.*

*A: Можеш ли да купиш билетите? B: Да, **ще ти помогна**.*

2.1. В български език с бъдеще време се изразяват действия, които говорещият вярва, че ще се случат в бъдещето.

*Мисля, че през 2030 година **ще пътуваме** с летящи коли.*

2.2. Бъдеще просто време в английски език се използва, за да се изразят очаквания какво ще се случи в бъдеще (Винс, 2008: 24 – 30), или когато се правят предсказания за това, което се очаква да стане.

*In the future people **will live** on Mars.*

*В бъдеще хората **ще живеят** на Марс.*

2.3. Бъдеще просто време в испански език изразява действия, за които се смята, че ще се случат в бъдеще.

*Dentro de veinte años **abrirán** nuevos modernos centros comerciales.*

*След двацет години **ще отворят** нови модерни търговски центрове.*

При описание на спонтанни решения, намерения, предсказания за бъдещето и под. на български език се употребява бъдеще време, а на английски и на испански език – бъдеще просто време.

3.1. Решения, планове и намерения на български език се предават чрез бъдеще време.

*Следващата седмица **ще летят** за Филипините.*

3.2. Сегашно продължително време в английски език и глаголната перифраза *be going to* се използват за съобщаване на решения и планове, които съществуват в настоящето (Суон и Уолтър, 2011: 30).

A: Do you want to come with me to the supermarket?

*B: No, we **are leaving** for the airport in a while.*

A: Искате ли да дойдете с мен до супермаркета.?

*B: Не, **ще тръгваме** за летището след малко.
(уговорка, решение)*

*A: Any plans for tomorrow? B: I **am going to mend** the car.*

*A: Някакви планове за утре? B: **Ще поправам** колата. (план)*

3.3. Бъдеще просто време в испански език се използва, за да се изразят решения и планове за бъдещето. Типични за тази употреба са маркерите за време – *después* (после), *más tarde* (по-късно), *la semana que viene* (следващата седмица), *mañana* (утре), *el próximo año* (следващата година).

*La semana que viene **firmarán** el contrato.*

*Следващата седмица **ще подпишат** договора.*

За предаване на решения и планове за бъдещето в български език се използва бъдеще време, в английски език – сегашно продължително време, а в испански език – бъдеще просто време.

4.1. Бъдеще време в български език изразява прогнози, основани на доказателства.

*Виж това наклонено дърво! **Ще падне** върху покрива.*

4.2. Тази употреба на английски език се предава с глаголната перифраза *be going to* (Фоли и Хол, 2012: 123).

*Look at the dark clouds! It **is going to rain**.*

*Погледни тъмните облаци! **Ще завали**.*

4.3. Бъдеще просто време в испански език се използва, за да се изразят прогнози и предсказания (Ермосо и Дуеняс, 2016: 84).

*Según el hombre del tiempo, **lloverá** todo el mes que viene.*

*Според метеоролога, **ще вали** през целия следващ месец.*

5.1. В български език с бъдеще време се изразяват действия, които ще бъдат в процес на извършване в определен етап от бъдещето.

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

5.2. Бъдеще продължително време в английски език изразява действие, което ще бъде в процес на извършване в бъдещ етап от време (Азар и Хаген, 2009: 71).

*Don't call me! I **will be cooking** the shrimps.*

*Не ми звъни! **Ще готвя** скаридите.*

5.3. Бъдеще просто време в испански език изразява действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ етап от време.

*A estas horas mañana por la mañana **firmaré** mi contrato.*

*По това време утре сутрин **ще подписвам** договора си.*

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

V.16. Транспозиционна употреба на бъдеще време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Бъдеще време в български език в изречения с повелителна интонация означава подкана на говорещия към слушателя за извършване на действието (Ницолова, 2008: 309).

*Утре сутринта **ще направиш** закуска, **ще сvariш** чай и **ще събудиш** децата за училище.*

1.2. Такава употреба на бъдеще просто време, придружена с повелителна интонация, се наблюдава и в английски език, макар че не е много застъпена.

*Oh, yes! You **will revise** for the test! Then you can go out.*

*О, да! **Ще преговаряш** за теста! После може да излизаш.*

1.3. В някои конкретни ситуации бъдеще просто време в испански език може да се използва вместо императивни конструкции (Торего, 2011: 152 – 153). За разлика от императива, употребата на бъдеще просто време в подобни случаи изразява много по-силна заповед, която граничи със заплаха.

Irás y devolverás inmediatamente el bolígrafo.

Ще отидеш и ще върнеш веднага химикала.

¡No volverás más a esta casa! (С. Стефанова)

Да не си стъпил вече в този дом!

С повелителна интонация за изразяване на заповеди в български език е възможно да се употреби бъдеще време, в английски език – бъдеще просто време, а в испански език – бъдеще просто време.

2.1. Бъдеще време в български език се използва в главното изречение на сложно съставно изречение за условие, за да се изрази възможно действие (Ницолова, 2008: 310).

Ако го поканиш, ще дойде.

2.2. Бъдеще просто време на английски език се използва, когато се говори за резултата от възможно бъдещо условие (Фоли и Хол, 2012: 162).

*If you ask your teacher, she **will explain** it to you.*

*Ако попиташ учителката си, тя **ще** ти го обясни.*

2.3. Бъдеще просто време на испански език се използва в следствието на реално изпълними условни изречения в настоящето или бъдещето (Арагонес и Паленсия, 2009: 196).

*Si estudias, **aprobarás** el examen.*

*Ако учиш, **ще** си **вземеш** изпита.*

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

3.1. В български език бъдеще време може да означава реални минали и сегашни действия. В този случай контекстът дава информация, че действията са се реализирали вече или се реализират и в момента на говорене (Ницолова, 2008: 310).

*На мен съвети **ще** ми дава.*

*Туй куче наистина е побесняло иначе защо тъй ожесточено **ще** се нахвърли върху мене! (Й. Радичков)*

3.2. В английски и в испански език в случай, че действието е сегашно или минало, формите на глагола стоят в съответното време, което се изисква, съгласно правилата за съгласуване на времената в двата езика.

V.17. Основна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Формите на бъдеще време в миналото в български език изразяват действие, което е било предстоящо или бъдещо спрямо миналия момент, за който се говори

(Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 250). Не е ясно дали действието се е осъществило след този минал момент, когато е предстояло да се случи, и дали това е станало до момента на говоренето, или и в сегашния момент все още предстои (Пашов, 2015: 151 – 152).

*Гроздан стигна до нивата и се спря на оня край, отдето **щеше да почне да коси**.* (Й. Йовков)

1.2. Бъдеще просто време в миналото в английски език изразява действия от най-различен характер – свършени или несвършени, краткотрайни или дълготрайни, еднократни или повтарящи се, повтарящи се ограничен или неограничен брой пъти (Кабакчиев, 1998: 147 – 149). Когато се говори за миналото, често трябва да се каже, че нещо е било в бъдещето по онова време (Суон и Уолтър, 2011: 37). В английски език за тази цел най-често се използва бъдеще просто време в миналото.

*I had the feeling that things **would soon turn** difficult.*

(М. Суон и К. Уолтър)

*Имах чувството, че нещата скоро **щяха да се усложнят**.*

1.3. Значението на бъдеще продължително време в миналото в английски език е аналогично на бъдеще продължително време (т.е. изразява действие, което ще бъде в процес в бъдещ етап от време) с тази разлика, че действието е бъдещо спрямо минал момент (Боянова и Илиева, 2000: 159).

*They knew we **would be watching** the new film at the cinema and so they didn't call.*

*Знаеха, че **щяхме да гледаме** новия филм в киното и затова не се обадиха.*

1.4. Бъдеще време в миналото в испански език се използва за изразяване на бъдещо действие във връзка с минало събитие (Мелоне и Менон, 2011: 251 – 257).

Действието е следходно спрямо миналия момент, а употребата се налага от правилата за съгласуване на времената.

*Marisa confirmó que **vendría** a visitarnos con su marido.*

(Е. Мелоне и Л. Менон)

*Мариса потвърди, че **щеше да дойде** да ни посети със своя съпруг.*

При предаване на действие, което е бъдещо спрямо минал момент на референтност, в български език се използва бъдеще в миналото, в английски език – бъдеще просто време в миналото (а в случай, че действието е в процес – бъдеще продължително време в миналото), а в испански език – бъдеще време в миналото.

V.18. Транспозиционна употреба на бъдеще време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. В български език бъдеще време в миналото изразява невъзможно, контрафактивно действие и често се среща в главното изречение на условни изречения (Ницолова, 2008: 312).

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

1.2. В английски език при предаване на условни изречения, описващи въображаеми и нереални сегашни и/или бъдещи ситуации, в главното изречение (резултата) се използва бъдеще просто време в миналото (Фоли и Хол, 2012: 164).

*If Clara had a dog, they **would go** to the park every evening.*

*Ако Клара имаше куче, **щяха да ходят** в парка всяка вечер.*

1.3. В испански език в условни изречения, изразяващи неизпълнимо (или трудно изпълнимо) условие за настоящето или бъдещето, глаголът от главното изречение се поставя в бъдеще време в миналото (Миткова и Кючукова-Петринска, 2006: 188 – 189).

*Si tuviera dinero, **saldría** cada noche.*

*Ако имах пари, **щях да излизам** всяка вечер.*

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

2.1. В български език бъдеще време в миналото може да означава припомняне и се среща предимно във въпросителни изказвания (Ницолова, 2008: 313). Употребата насочва слушателя към един минал интервал на референтност, когато говорещият е знаел това, което сега иска да си припомни (Ницолова, 2008: 313).

*Как **щеше да ми помагаш**?*

2.2. Тази употреба за припомняне на стари знания, необходими в момента на говоренето, на английски език може да се предаде посредством употребата на бъдеще просто време в миналото.

*When **would** the party **take place**?*

Кога щеше да се състои партито?

2.3. За испански език може да се посочи същата употреба, но изразена с бъдеще време в миналото.

*¿Cuándo **terminaría** el proyecto?*

Кога щеше да приключва проектът?

За да се означава припомняне на стари знания от минал интервал на референтност в момента на говорене, в български език може да се употреби бъдеще време в миналото, в английски език – бъдеще просто време в миналото, а в испански език – бъдеще време в миналото.

V.19. Основна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Бъдеще предварително време в български език означава действие, което ще бъде извършено преди друг бъдещ момент, за който се говори (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 249). П. Пашов (2015: 158 – 159) пише, че бъдеще предварително време дава резултат от предварително извършено действие, наличен в бъдещ ориентационен момент. За да има резултат от действието, то трябва да се е извършило преди конкретния бъдещ ориентационен момент, т.е. предварително.

Бъдеще предварително време е познато още под името бъдеще резултативно време.

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

1.2. Бъдеще перфектно време в английски език се използва, за да се покаже, че нещо ще е приключило до определен бъдещ момент (Суон и Уолтър, 2000: 139). Докато сегашно перфектно време в английски език се фокусира върху резултата от действието в настоящия момент, минало перфектно време се фокусира върху резултата от действието в минал момент, а бъдеще перфектно време – върху резултата от действието в бъдещ момент.

*The building company **will have finished** renovating the main square by Friday.* (М. Суон и К. Уолтър)

*Строителната компания **ще е приключила** с обновяването на главния площад до петък.*

1.3. Бъдеще сложно време в испански език се употребява, за да се изрази бъдещо действие, което ще приключи преди друго бъдещо действие (Хинес, 2008: 18). Действието е бъдещо по отношение на момента, в който се намира говорещият, и едновременно с това предхожда друг бъдещ момент. Често се придружава от наречието *ya* (*вече*).

*Cuando llegues, ya **habré preparado** la cena.*

*Когато се върнеш, вече **ще съм приготвил/а** вечерята.*

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

2.1. Може да се каже, че бъдеще предварително време в български език притежава статално значение, т.е. подчертава се резултатът от действието.

***Ще е заспал**, докато се прибереш.*

2.2. Бъдеще перфектно в английски език има подобна употреба.

*The children **will have fallen** asleep by the time their parents get back home.*

*Децата **ще са заспали**, докато родителите им се върнат у дома.*

2.3. В испански език бъдеще сложно време е времето, което предава статално значение.

*Cuando llegues, ya **habré descansado**.*

*Когато се върнеш, вече **ще съм си отпочинал**.*

При описание на резултат от действие, наличен в определен бъдещ момент на референтност (статално значение), в български език се употребява бъдеще предварително време, в английски език – бъдеще перфектно време, а в испански език – бъдеще сложно време.

3.1. Аналогично може да се извлече и акционално значение на бъдеще предварително време в български език, т.е. значение, при което се подчертава действието.

***Ще съм тренирал** два часа, докато свърши твоят сериал.*

3.2. За разлика от сегашно перфектно продължително време в английски език, което се фокусира върху продължителността и/или върху самото действие в настоящия момент, от минало перфектно продължително време, което се фокусира

върху продължителността и/или върху самото действие в минал момент, бъдеще перфектно продължително време се фокусира върху продължителността и/или върху самото действие в бъдещ момент. Действието в бъдеще перфектно продължително време ще бъде в процес на извършване в определен момент или по време на определено събитие в бъдещето (Азар и Хаген, 2009: 73).

*By the end of next year Juan **will have been living** in Bulgaria for 4 years.*

*До края на следващата година Хуан **ще е живял** в България 4 години.*

3.3. Аналогично може да се извлече акционално значение в испански език при употребата на бъдеще сложно време.

*El año que viene **habré trabajado** 30 años para la universidad.*

*Следващата година **ще съм работил** 30 години за университета.*

В случай че фокусът е върху продължителността или върху самото действие (акционално значение), на български език се използва бъдеще предварително време, на испански език – бъдеще сложно време, но на английски език се употребява бъдеще перфектно продължително време.

V.20. Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. В български език бъдеще предварително време често може да се употребява вместо бъдеще предварително време в миналото в подчинени изречения.

*Помислих си, че по това време следващата седмица тя **ще се е прибрала** от Канада.*

1.2. В английски език, в случай че в главното изречение глаголът е в минало време, не е възможно да се използва бъдеще перфектно време. Съгласно правилата за съгласуване на времената следва да се употреби бъдеще перфектно време в миналото.

*I imagined my best friend **would have become** a lawyer by this time next month.*

*Представих си, че най-добрият ми приятел **ще е станал адвокат** по това време следващия месец.*

1.3. Ситуацията в испански език е същата като тази в английски език. Ако глаголът от главното изречение е в минало време, то тогава в подчиненото изречение трябва да бъде употребено сложно бъдеще време в миналото, а не бъдеще сложно време.

*Suponía que a las dos ya nos **habríamos acostado**.*

*Предположих, че към два вече **ще сме си легнали**.*

V.21. Основна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Бъдеще предварително време в миналото в български език представя действието спрямо даден минал момент по същия начин, както го представя бъдеще предварително време спрямо момента на говорене (Станков и др., 1993: 350). Действието е предварително спрямо някой момент, който от своя страна се представя като предстоящ (бъдещ) спрямо някой минал момент, за който се говори (Андрейчин, Костов и Николов, 1962: 251).

*Досега **щях да съм научил** стихотворението наизуст.*

1.2. Съответствието в английски език е бъдеще перфектно време в миналото. Бъдеще перфектно време в миналото е аналог на бъдеще перфектно време с тази разлика, че моментът, за който се говори и в който извършването на действието има значение, е бъдещ спрямо някакъв отминал спрямо настоящето момент (Кабакчиев, 1998: 165 – 166). Фокусът е върху резултата от действието в бъдещ спрямо друг бъдещ момент в миналото.

*John knew that by five o'clock, the cook **would have prepared** the dinner.*

*Джон знаеше, че до 5 часа готвачът **щеше да е приготвил** вечерята.*

1.3. Другият аналог в английски език е бъдеще перфектно продължително време в миналото. Бъдеще перфектно продължително време в миналото изразява действие, което продължава през определен период от време преди даден бъдещ момент от гледна точка на миналото (Беклярова, 2007). Бъдеще перфектно

продължително време в миналото се фокусира върху продължителността и/или върху самото действие в бъдещ спрямо друг бъдещ момент в миналото. Употребата на бъдеще перфектно продължително време в миналото е много рядка в съвременния английски език.

*He said he **would have been working** in the company for ten years next month.*

*Той каза, че **щеше да е работил** вече 10 години в компанията през следващия месец.*

1.4. Сложно бъдеще време в миналото в испански език изразява бъдещо действие, предходно спрямо друго бъдещо действие в миналото (Китова и Вучева, 1994: 178 – 179).

*Me prometiste que, cuando regresara, ya **habrías terminado** todo el trabajo. (М. Китова и Е. Вучева)*

*Обеща ми, че когато се върна, вече **щеше да си приключил** с цялата работа.*

За предаване на действие, което е предварително спрямо някой момент, който от своя страна е бъдещ спрямо даден минал момент, за който се говори (т.е. действието е бъдещо и е предходно по отношение на друго бъдещо действие в миналото), на български език се употребява бъдеще предварително време в миналото, на английски език – бъдеще перфектно време в миналото (а в случай, че фокусът е върху продължителността – бъдеще перфектно продължително време в миналото), а на испански език – сложно бъдеще време в миналото.

V.22. Транспозиционна употреба на бъдеще предварително време в миналото в български език и нейните еквиваленти в английски и испански език

1.1. Бъдеще предварително време в миналото в български език може да означава контрафактивно действие (Ницолова, 2008: 316).

*Ако не беше изпуснал влака, вече **щеше да е пристигнал** на морето.*

1.2. В английски език при описание на въображаеми ситуации или действия в миналото се използва бъдеще перфектно време в миналото (Фоли и Хол, 2012: 166) в главната част (резултата) на условни изречения.

*If she had come back earlier, we **would have left** the house by nine o'clock.*

*Ако тя се беше прибрала по-рано, **щяхме да сме напуснали** къщата до девет часа.*

1.3. В испански език в условни изречения за посочване на минало действие, което не се е реализирало заради зависимостта му от условие, което не се е изпълнило, глаголът от главното изречение се поставя в сложно бъдеще време в миналото (Мелоне и Менон, 2011: 380).

*Si ella hubiera regresado antes, **habríamos cocinado** la cena ya.*

*Ако тя се беше прибрала по-рано, вече **щяхме да сме сготвили** вечерята.*

В главното изречение (резултата) на условни изречения за описание на нереални и контрафактивни минали ситуации в български език се употребява бъдеще предварително време в миналото, в английски език – бъдеще перфектно време в миналото, а в испански език – сложно бъдеще време в миналото.

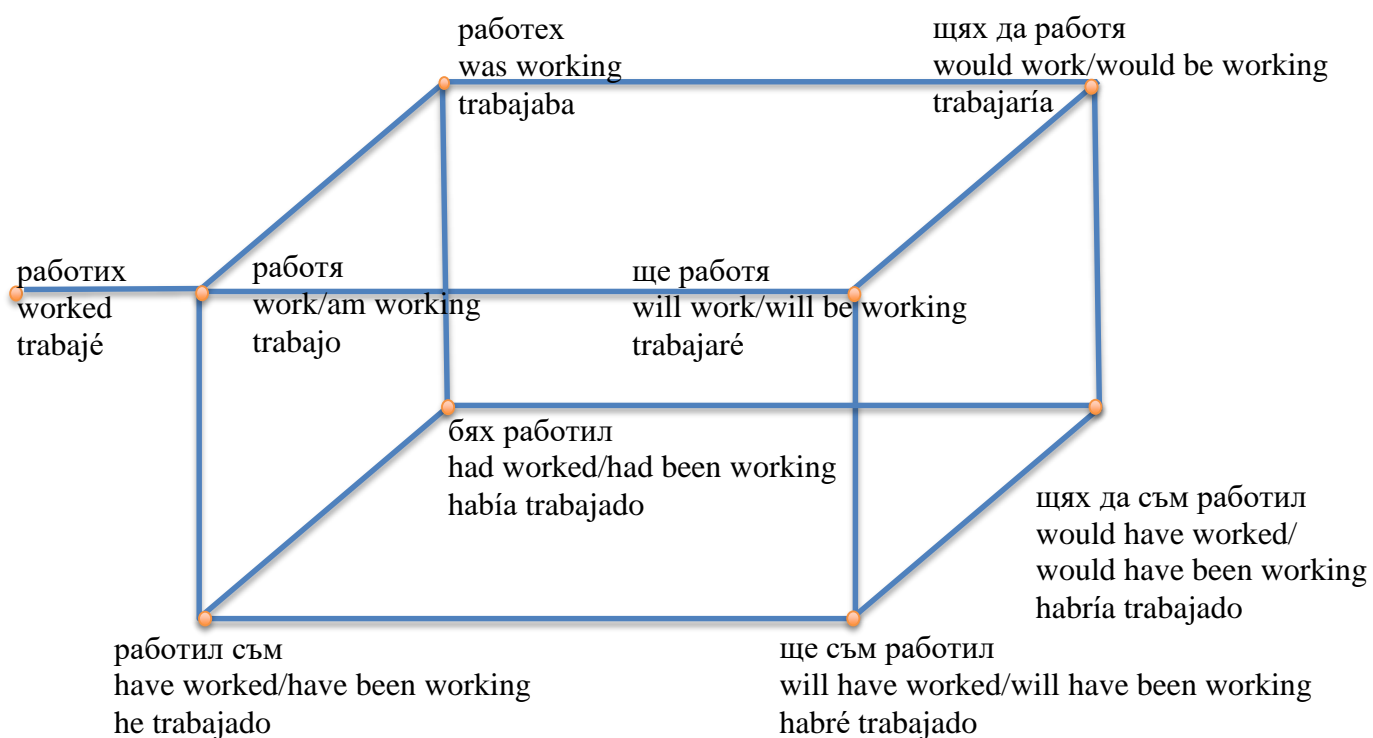
V.23. Обобщение

В пета глава от този дисертационен труд беше представено съответствието на основните значения на темпоралните категории в английски и испански, съотнесени спрямо темпоралните категории в български език. Не бяха обхванати и описани всички частни случаи предвид сложността да се сравняват три езика.

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

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

Същата е допълнена и разширена в настоящето представяне с темпоралните категории в английски език.



Фигура 9: Съответствие между темпоралните системи в български, английски и испански в изявително наклонение

ГЛАВА VI

ПРИЛОЖЕНИЕ НА СЪВРЕМЕННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОЦЕНКА НА СТЕПЕНТА НА УСВОЯВАНЕ НА МЕЖДУЕЗИКОВИЯ ТРАНСФЕР НА ТЕМПОРАЛНИТЕ ФОРМИ В БЪЛГАРСКИ, АНГЛИЙСКИ И ИСПАНСКИ ЕЗИК

Авторът на дисертационното изследване в тази глава представя и анализира данните от базов експеримент за съпоставителна проверка на степента на усвояване на темпоралните категории и междуезиковия трансфер на техните форми на граматично и семантично равнище в български, английски и испански език.

Главата съдържа следните части:

- Кратко описание на научното проучване;

- Методи за събиране на данни;
- Подбор на данните за проучването;
- Анализ на данните;
- Резултати от практическата задача: английски език;
- Обобщение на основните тенденции при групата с английски език;
- Резултати от практическата задача: испански език;
- Обобщение на основните тенденции при групата с испански език;
- Обобщение.

VI.1. Кратко описание на научното проучване

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

Една от причините да бъде включена в проучването точно тази група ученици е, че докторантът в трудовата си дейност през учебната 2018 – 2019 година (като преподавател на девети клас) търси и разработва методи, съгласно новата програма, с цел по-добра ефективност при чуждоезиковото обучение. Те са представители на две езикови гимназии в гр. Пловдив. Едната група са ученици, чийто роден език е български, и изучават английски език като чужд в Езикова гимназия „Пловдив“. Другата група ученици имат роден език български и изучават испански език като чужд език в Езикова гимназия „Иван Вазов“ в гр. Пловдив.

Целевата група е подбрана съобразно възможността за анализ на степента на усвояване на темпоралните системи при превод от български на съответния чужд език. Тематиката, представена в някои от главите на настоящия труд – *Съвременните технологии и тяхната роля в (чуждо)езиковото обучение през 21. век* (Глава I), *Темпоралните системи в български, английски и испански език. Правила за формообразуване и за междуезиков трансфер* (Глава IV), *Основна, транспозиционна*

и модална употреба на темпоралните категории в български, английски и испански език (Глава V) – и фактът, че тези ученици са първите, обучавани по новата учебна програма по чужд език в България, предпоставят избора на целева група. До въвеждането на новата програма учениците в езиковите гимназии покриваха ниво B1 още в осми клас, а след промените ниво B1 се изучава в девети и десети клас с цел още по-задълбочено усвояване на езика.

VI.2. Методи за събиране на данни

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

Практическата задача в проучването е посветена на темпоралните форми в изявително наклонение. Данните са събрани с помощта на смартфони посредством Гугъл форми. Целта е да се проверят знанията за темпоралните категории, техните форми и употреба (или самостоятелно, или в съвместна употреба с други глаголни

времена). Изреченията са обособени в три раздела и за двете групи в проучването (английската и испанската).

VI.3. Подбор на данните за проучването

VI.3.1. Превод на сегашно и минало неопределено време на английски език

Изреченията (1) *Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва*; (2) *Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си*; (3) *Самолетът от Лондон каца в София в 11:00*; (4) *Зара е купила два айфона досега се* фокусират върху сегашните времена в английски език.

С първото изречение се цели да се провери една от употребите на сегашно просто в английски език – предаване на коментари на събития от различен характер. Изразява се едновременност на дадената ситуация с глаголното действие.

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

С третото изречение се проверява употребата на сегашно просто време в английски език за предаване на програми и разписания на влакове, самолети и други.

С четвъртото изречение се цели да се провери доколко анкетираните са усвоили употребата на сегашно перфектно време в английски език за изразяване на приключило действие или събитие, свързано по някакъв начин с настоящето, без да се посочва кога точно се е извършило самото действие, защото е по-важен неговият резултат.

VI.3.2. Превод на сегашно време на испански език

Изреченията (1) *Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва;* (2) *Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си;* (3) *Самолетът от Лондон каца в София в 11:00,* са фокусирани върху употребата на сегашно време в испански език.

С първото изречение се цели да се провери предаването на коментари на събития от различен характер чрез сегашно време. Изразява се едновременното извършване на глаголното действие с конкретната ситуация, за която се говори.

С второто изречение се проверява употребата на сегашно време за предаване на бъдещи действия, които са планирани или уредени предварително и има голяма сигурност за тяхното извършване.

С третото изречение се проверява употребата на сегашно време за изразяването на програми и разписания на влакове, самолети и други.

VI.3.3. Превод на минало свършено, минало несвършено и минало предварително време на английски език

Изреченията (5) *Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад;* (6) *Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик;* (7) *Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля;* (8) *Исках да Ви помоля за една услуга* са използвани, за да се провери усвояването на формите и употребата на миналите времена в английски език.

С петото изречение се проверява една от употребите на минало просто време в английски език, свързана с поредица от действия в миналото, които се случват едно след друго.

С шестото изречение се цели да се провери съвместната употреба на минало продължително и минало просто време в английски език. Минало продължително време в английски език се отнася до по-дългото „фоново“ действие или събитие, а минало просто време се използва за предаване на по-краткото действие или събитие, което се е случило по средата на по-дългото или го е прекъснало.

Със седмото изречение се проверява съвместната употреба на минало перфектно време и минало просто време в английски език. Целта е да се опише еднократно действие, приключило преди определен минал момент, и да се акцентира върху резултата от действието в миналия момент.

С осмото изречение се цели проверката на познанията на анкетираните за изразяване на учтивост посредством минало просто време в английски език.

VI.3.4. Превод на минало свършено, минало несвършено, минало неопределено и минало предварително време на испански език

Изреченията (4) *Зара е купила два айфона досега;* (5) *Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад;* (6) *Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик;* (7) *Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля;* (8) *Исках да Ви помоля за една услуга* са използвани, за да се провери владенето на формите и употребите на миналите времена в испански език.

С четвъртото изречение се проверява употребата на сложно минало време в испански език за изразяване на минали действия, без да се посочва кога точно са се случили. Не се споменава кога в миналото е извършено действието, защото е по-важен неговият резултат.

Посредством петото изречение се проверява доколко анкетираните са усвоили употребата на минало свършено време в испански език. Минало свършено време в испански език се използва за предаване на действия, извършени в определен минал момент, които често са съпътствани от изрази за време, посочващи времевия диапазон на извършване на действието или поредицата от действия. Периодът от време е приключил и не включва момента на говоренето.

С шестото изречение се апробира съвместната употреба на минало несвършено и минало свършено време в испански език. Посредством минало несвършено време се изразява продължително действие, прекъснато от друго действие, изразено с минало свършено време.

Чрез седмото изречение се цели да се провери съвместната употреба на минало предварително и минало свършено време в испански език. Анкетираните следва да знаят, че минало предварително време в испански език не функционира

самостоятелно, а се нуждае от друго действие и отправна точка за сравнение във времето.

Чрез осмото изречение се прави диагностика на познанията на анкетираните за изразяване на учтивост посредством минало несвършено време в испански език.

VI.3.5. Превод на бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото на английски език

Изреченията (9) *В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети;* (10) *По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски;* (11) *Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха;* (12) *Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед* са подбрани, за да се провери владенето на формите и употребите на бъдещите времена в английски език и тяхното съгласуване с останалите времена.

Чрез деветото изречение се проверява дали анкетираните могат да разпознаят кое бъдеще време трябва да използват, за да се изрази очакване какво ще се случи в бъдеще. В конкретния случай това е бъдеще просто време в английски език.

С десетото изречение се проверява дали анкетираните са запознати с това, че бъдеще продължително време в английски език изразява действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време.

Посредством единадесетото изречение се проверяват знанията за съгласуване на бъдеще продължително време в миналото с други времена в изявително наклонение (и в частност минало просто време) в английски език.

С дванадесетото изречение се проверява дали анкетираните знаят, че бъдеще перфектно време в английски език се използва, за да се изрази, че действието ще е приключило до определен бъдещ момент, като се набляга на резултата от това действие.

VI.3.6. Превод на бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото на испански език

Изреченията (9) *В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети;* (10) *По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски;* (11) *Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха;* (12) *Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед* са подбрани, за да се провери владението на формите и употребите на бъдещите времена в испански език.

Чрез деветото изречение се цели да се провери дали анкетираните знаят, че бъдеще просто време в испански език се използва, за да се изразят прогнози и предсказания.

С десетото изречение се проверяват знанията на анкетираните относно бъдеще просто време в испански език във връзка с изразяване на действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време.

С единадесетото изречение се цели да се проверят знанията на анкетираните за съгласуване на бъдеще време в миналото в испански език с други минали времена, в частност минало несвършено и минало свършено време.

Чрез дванадесетото изречение се проверяват знанията и уменията на анкетираните да употребяват бъдеще сложно време в испански език, за да изразят бъдещо действие, което ще приключи преди друго бъдещо действие.

VI.4. Анализ на данните

Анализът на резултатите се базира на количествени данни, които са обработени чрез статистически анализ. Резултатите включват броя и процента на правилните и неправилни отговори за всяко едно от 12-те изречения. За пропорционална съпоставка на правилни и неправилни отговори е използван тестът на Фишер. Резултатите са интерпретирани като статистически значими при допустимо ниво на грешка $\alpha = 0.05$ ($p < 0.05$) и от висока статистическа значимост при $\alpha = 0.01$ ($p < 0.01$). Статистическа значимост означава, че наблюдаваните тенденции са системни, а не случайни. Статистическата значимост е отчетена при ниво на грешка от I-ви тип алфа $\alpha = 0.05$.

Данните са обработени със статистическите програми IBM SPSS, версия 26 (2018), и Минитаб (Minitab), версия 18.1 (2017), като като SPSS е основната програма за анализ, а Минитаб е използвана за анализ на сумарни данни.

VI.5. Резултати от практическата задача: английски език

VI.5.1. Сегашно и минало неопределено време

Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на изречения от български на английски език, изискващ глаголи в сегашно

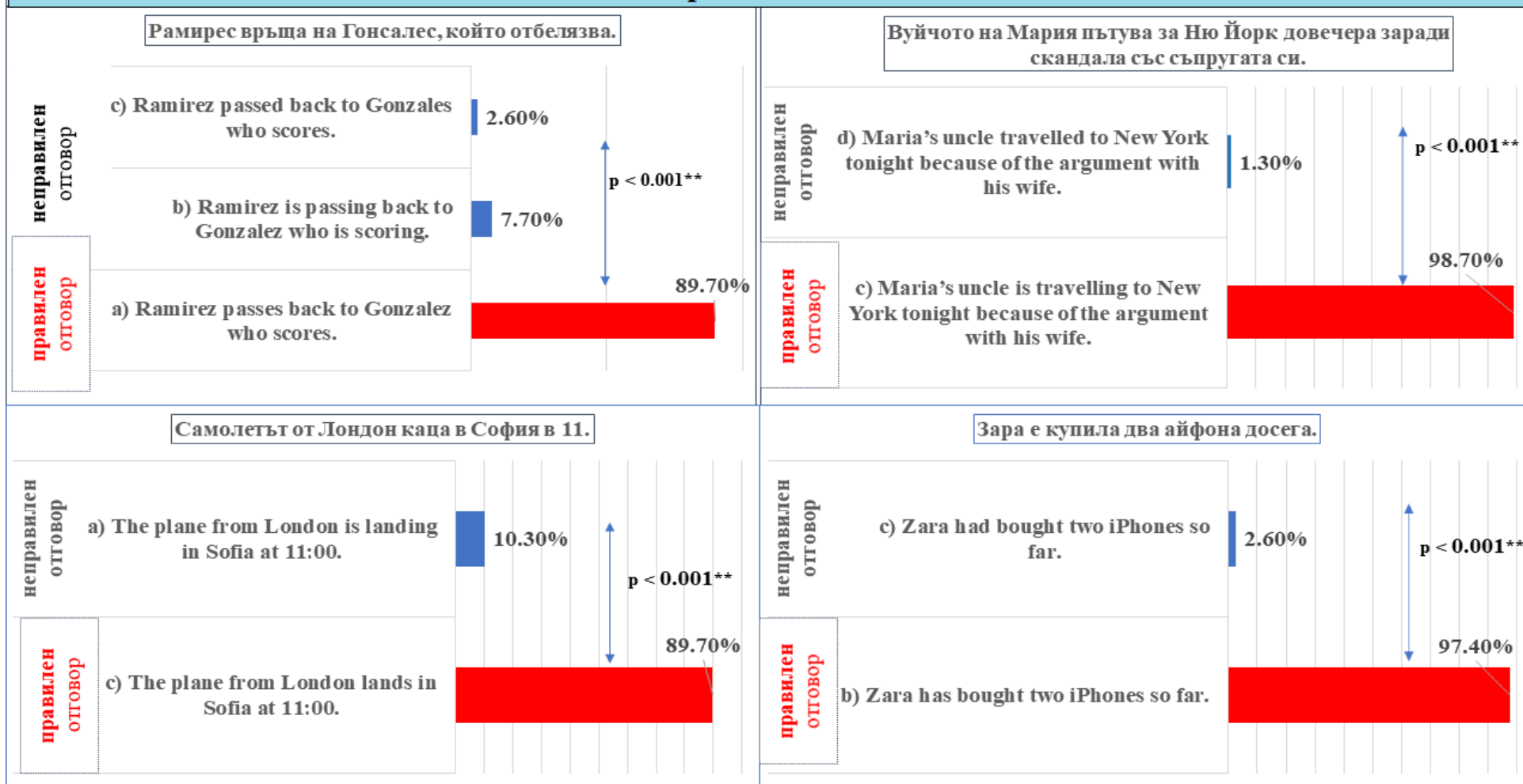
време с различна семантика на граматичната употреба, са представени като процент на правилните и неправилните отговори. Резултатите са обобщени във Фигура 10. За изречението *Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва* 89.70% от участниците са избрали правилния превод на английски език, в който се използва сегашно просто време за коментар на действие от футболен мач (*Ramirez passes back to Gonzales who scores*). Неправилните отговори се разпределят между вариантите (b) и (c). Вариант (b), включващ сегашно продължително време, е избран от 7.70% от участниците. Тъй като действията, изразени от глаголите *връща* и *отбелязва*, се извършват в момента на говорене, тези анкетираните, които не са усвоили употребата на сегашно просто време в английски език за предаване на спортни коментари и събития, се заблуждават и избират грешен отговор. Вариант (c) е посочен от 2.60% от участниците. В него не са спазени правилата за съгласуване и са употребени едновременно минало просто и сегашно просто време. Вариант (d) не фигурира сред посочените отговори. Процентът на участниците, които са избрали правилно английския превод, е значимо по-висок от този на участниците, посочили неправилни отговори ($p < 0.001$).

Следващото изречение – *Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си* – изисква употреба на сегашно продължително време на английски език за изразяване на предварително планирано бъдещо действие. Правилният превод на това изречение (*Maria's uncle is travelling to New York tonight because of the argument with his wife*) е посочен от 98.70% от участниците и само 1.30% са избрали вариант (d), в който глаголът е в минало време. Вероятно анкетираните, посочили грешен отговор, приемат глаголната форма *пътува* в български език за форма в минало свършено време или не са запознати с употребата на сегашно време за изразяване на бъдещи действия в български език. Останалите два варианта (a) и (b) не са посочени от никой от участниците. Процентът на правилно избрания английски превод е значимо по-висок от този на неправилните отговори ($p < 0.001$).

Третото изречение – *Самолетът от Лондон каца в София в 11:00* – има за цел да провери употребата на сегашно просто време в английски език за предаване на разписания на влакове, самолети и други. Правилният превод на английски език (*The plane from London lands in Sofia at 11*) е посочен от 89.70% от изучаващите английски, което показва, че значителен процент от учениците са усвоили тази специфична употреба на сегашно просто време за изразяване на действия, планирани по график. Едва 10% от анкетирания са избрали вариант (а), в който е използвано сегашно продължително време. Грешката може да се обясни с това, че сегашно продължително време в английски език има характерната употреба да изрази бъдещо действие, което ще се осъществи със сигурност скоро. Процентът на правилно избран отговор е значимо по-висок от този на неправилните ($p < 0.001$).

Последното изречение – *Зара е купила два айфона досега* – цели да провери употребата на сегашно перфектно време за изразяване на приключило действие или събитие, което е свързано с настоящето. Правилният отговор (*Zara has bought two iPhones so far*) е посочен от 97.40% от участниците, което е доказателство, че по-голямата част от учениците са усвоили успешно употребата на сегашно перфектно време за изразяване на минало действие, което дава своя резултат в момента на говорене. Само 2.60% от анкетирания са избрали вариант (с), в който е използвано минало перфектно време. Вероятно подведени от факта, че *е купила* е глаголна форма от резултативна категория, наречена минало неопределено време в български, учениците решават да преведат изречението с минало перфектно време на английски. Останалите два варианта (а) и (d), в които са употребени съответно минало просто време и бъдеще перфектно време, не фигурират сред отговорите на участниците. Разликата в полза на правилно избрания вариант е статистически значима ($p < 0.001$).

Сегашни времена: английски език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 10: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в сегашно и минало неопределено време

VI.5.2. Времена, изразяващи предходност по отношение на даден ориентационен момент

Резултатите от анализа на правилните и неправилни отговори при превод на минало свършено, минало несвършено и минало предварително време в целеви изречения от български на английски език са обобщени във Фигура 11.

Първото изречение – *Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад* – изисква употребата на минало просто време в английския превод за изразяване на поредица от минали действия, случващи се едно след друго. Правилният превод на това изречение (*They arrived in Madrid in the morning, took the bus to the hotel, left the luggage and went to the main square*) е посочен от 98.7% от участниците. Само един (1.3%) от анкетираните е избрал вариант (b), в който се използва минало перфектно време. Това е доказателство, че ученикът не е усвоил употребата на минало перфектно време в английски език за изразяване на минало действие, извършено преди друго минало действие, и вероятно бърка минало просто с минало предварително време в български език. Вариантите (a) и (c) не фигурират сред отговорите на участниците. Процентът на правилно избран отговор е от висока статистическа значимост ($p < 0.001$).

Следващото изречение предполага употреба на минало продължително и минало просто време в превода на английски език (*Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик*). Положителното е, че правилния отговор са дали 97.4% от участниците (*The sun was shining and the birds were singing when suddenly Tom heard a scream*). Един участник (1.3%) е посочил вариант (b), в който се използва сегашно перфектно продължително време вместо минало продължително време и един е избрал вариант (c), в който фигурира сегашно продължително време вместо минало продължително време. Това представлява неприемливо нарушение на правилата за съгласуване. Вариант (d) не е избран от

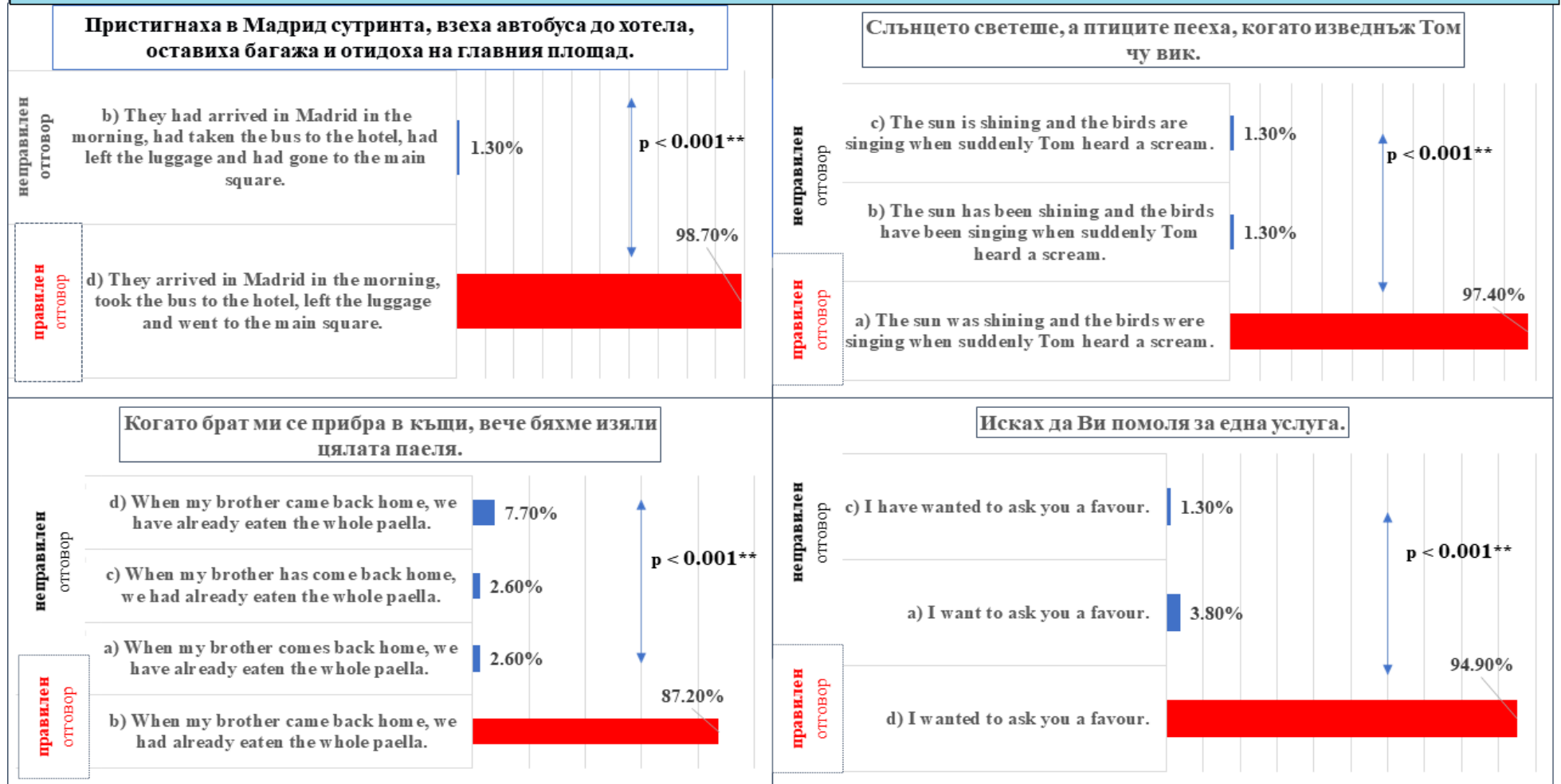
ной от участниците. Разликата в относителния дял на правилни и неправилни отговори в полза на правилните е статистически значима ($p < 0.001$).

Третото изречение – *Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля* – изисква съвместна употреба на минало перфектно и минало просто време в превода на английски език. Интересен факт е, че при този пример са посочени и четирите предложени варианта за превод. Правилният превод са избрали 87.2% от участниците (*When my brother came back home, we had already eaten the whole paella*). Този резултат показва, че изречението е с най-малък процент верни отговори за превод в рамките на цялото изследване на групата с английски език. Затвърждава се мнението на автора на дисертацията, че съвместната употреба на минало перфектно и минало просто време в английски език е доста проблемна зона за учениците. Неправилните отговори се разпределят между останалите три варианта, както следва: 2.6% за вариант (а); 2.6% за вариант (с); 7.7% за вариант (d). Във вариант (а) са използвани сегашно просто време и сегашно перфектно време, вместо минало просто време и минало перфектно време; във вариант (с) – сегашно перфектно време вместо минало просто време; във вариант (d) – сегашно перфектно време вместо минало перфектно време. Независимо от повишения процент на неправилни отговори и в този случай процентът на правилните отговори преобладава ($p < 0.001$). Това показва, че учениците са усвоили кога трябва да преведат минало свършено време и минало предварително време на български език съответно с минало просто време и минало перфектно време на английски език.

Четвъртото изречение – *Исках да Ви помоля за една услуга* – изисква използване на минало просто време в превода на английски език (с прагматична функция за изразяване на учтивост). Правилният превод е посочен от 94.9% от участниците (*I wanted to ask you a favour*). Неправилните отговори са разпределени между вариант (а), посочен от 3.8% от участниците, който на български език би следвало да се преведе със сегашно време (*Искам да Ви помоля за една услуга.*) и

вариант (с), посочен от 1.3% от учениците, в който се използва сегашно перфектно време в английски език. Посочилите отговор (с) превеждат формата за минало несвършено време в български език (*исках*) с форма на сегашно перфектно време в английски език, вероятно подведени от употребата на сегашно перфектно време за изразяване на минало действие, което ще даде своя резултат в настоящето. Никой не е избрал вариант (b), в който е използвана неправилна форма на глагол за състояние *want* (*искам*) в сегашно продължително време в английски език. Като цяло относителният дял на правилните отговори е значимо по-висок от този на неправилните ($p < 0.001$).

Минали времена: английски език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 11: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в минало свършено, минало несвършено и минало предварително време

VI.5.3. Времена, изразяващи следходност по отношение на даден ориентационен момент

Правилните и неправилни отговори относно използване на бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото при превод на целеви изречения от български на английски език са обобщени във Фигура 12.

Първото изречение – *В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети* – изисква използването на бъдеще просто време в превода на английски език. С изключение на един участник (1.3%), който е избрал вариант (с) с бъдеще перфектно време, което изразява бъдещо действие, което има резултат в определен интервал от бъдещето, всички останали участници (98.7%) са посочили правилния вариант (*In the future the inhabitants of Earth will live on other planets*). Високият относителен дял на правилните отговори е със статистическа значимост ($p < 0.001$). Това доказва, че учениците са усвоили успешно употребата на бъдеще просто време за изразяване на предсказания за бъдещето, базирани на лични вярвания и убеждения.

Второто изречение – *По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски* – предполага използване на бъдеще продължително време в английския превод. Правилния превод са посочили 97.4% от участниците (*At this time tomorrow morning I will be flying to Australia to study English*). Неправилни отговори са дали двама, от които единият (1.3%) е избрал вариант (b) с бъдеще продължително в миналото, което се използва за съгласуване с времена от миналия план, а другият (1.3%) е посочил вариант (с) с бъдеще перфектно време, което предава бъдещо действие, което ще има резултат в определен момент от бъдещето. И в този случай участниците, посочили правилния отговор, съставляват значима част от изследваната група ($p < 0.001$). Във варианта за превод на английски език, предложен в отговор (d), е използвано бъдеще перфектно време в

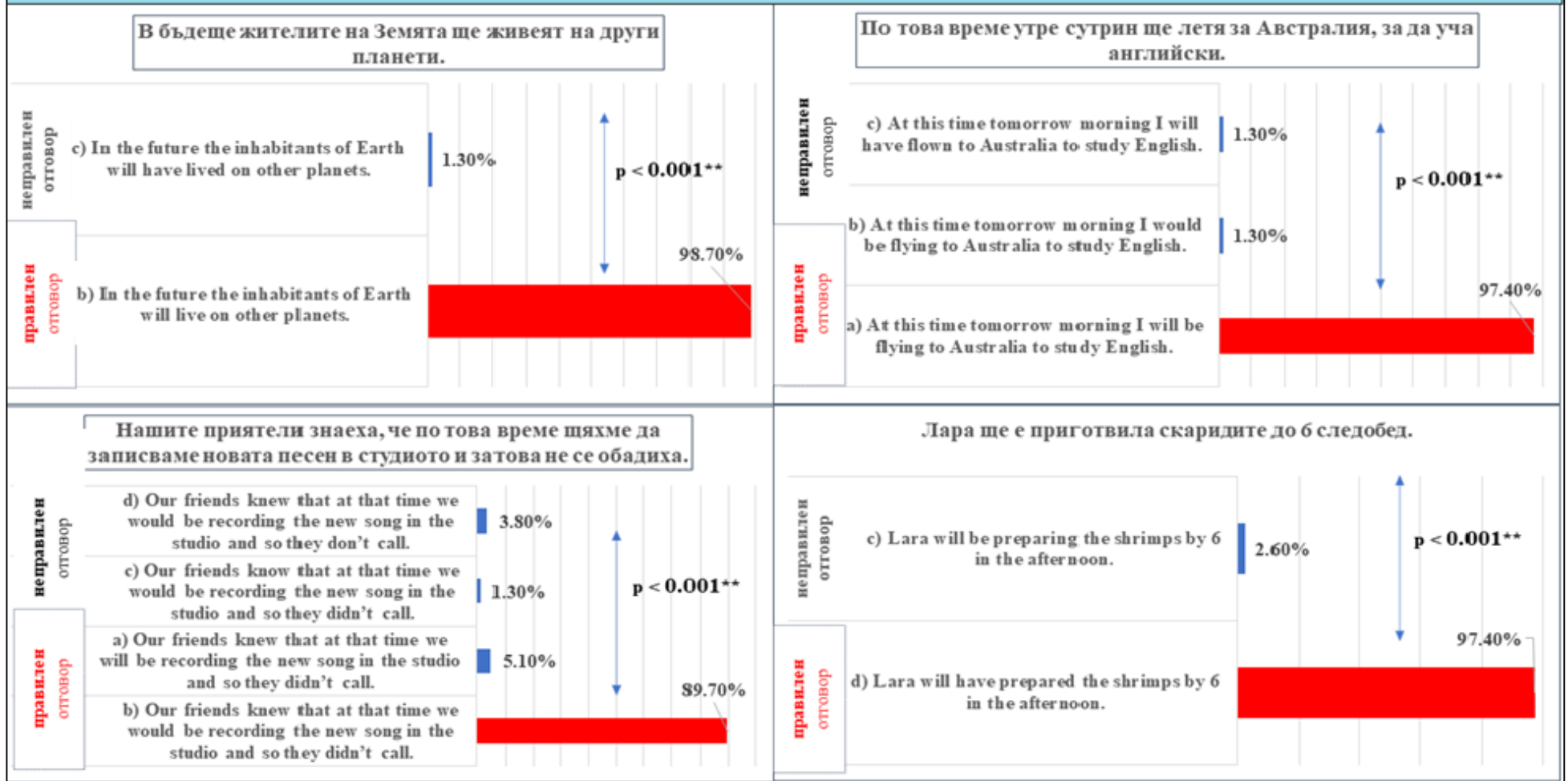
миналото за изразяване на действие, което ще бъде извършено преди определен момент в миналото, в който ще е наличен резултатът от самото действие.

Следващото изречение – *Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха* – изисква съгласуване на бъдеще продължително време в миналото с минало просто време в превода на английски език. Правилният вариант е посочен от 89.7% от участниците (*Our friends knew that at that time we would be recording the new song in the studio and so they didn't call*). Разпределението на неправилните отговори е, както следва: 5.1% са избрали вариант (a), в който е използвано бъдеще продължително време вместо бъдеще продължително време в миналото. Това е нарушение при съгласуването на темпоралните форми от изявително наклонение в английски език и доказва, че анкетираните не са усвоили необходимите правила. Вариант (c), в който глаголът в главното изречение е в сегашно просто време (вместо в минало просто време), е посочен от един участник (1.3%). Вариант (d) със сегашно просто време в подчиненото изречение (вместо минало просто време) фигурира в три отговора (3.8%). Като цяло относителният дял на правилните отговори преобладава сред изследваната група ($p < 0.001$).

Четвъртото изречение – *Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед* – изисква използване на бъдеще перфектно време в превода на английски език. Правилният превод е посочен от 97.4% от участниците (*Lara will have prepared the shrimps by 6 in the afternoon*). Посоченият от анкетираните отговор е доказателство за усвоените знания за употребата на бъдеще перфектно време за изразяване на действие, което ще бъде извършено преди определен момент в бъдещето и ще има резултат в този бъдещ момент. Вариант (c), в който е използвано бъдеще продължително време вместо бъдеще перфектно време, са избрали само 2-ма (2.6%) участници. Те не знаят, че сегашно продължително време в английски език изразява действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време, и не разпознават глаголната форма на бъдеще предварително

време в български език, което следва да се преведе с бъдеще перфектно време на английски език. И в този случай относителният дял на правилните отговори преобладава ($p < 0.001$).

Бъдещи времена: английски език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 12: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на английски език на български изречения в бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото

VI.6. Обобщение на основните тенденции при групата с английски език

Като цяло участниците с английски език демонстрират високо ниво на компетентност относно правилната употреба на темпоралните категории, които са обект на изследване в проучването. Процентът на правилни отговори на отделните изречения варира между 87.20% и 98.70% (Таблица 13).

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

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

Таблица 13: Процент на правилно избран превод на български изречения в английски език

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

От „сегашните“ времена най-добре овладяно е сегашно продължително време за изразяване на планирано бъдещо действие. С един процент надолу се нарежда сегашно перфектно време за изразяване на минало действие, свързано с настоящия момент. Двете употреби на сегашно просто време – за коментар на текущо спортно събитие и за съобщаване на действия, фиксирани по програма, заемат третата позиция.

От „миналите“ времена най-добре усвоено е минало просто време за предаване на поредица от еднократни минали действия. На второ място се нарежда съвместната употреба на минало продължително време (за изразяване на „дълги“, „фонови“ действия) и минало просто време на английски език (за изразяване на „кратки“ действия, които се случват на фона на „дългите“). На трето място по усвояване е употребата на минало просто време и неговата прагматична функция за изразяване на учтивост. Като най-проблемна зона се очертава употребата на минало перфектно и минало просто време в едно изречение.

Сред изреченията с „бъдещи“ времена най-добре овладяна е употребата на бъдеще просто време за изразяване на предсказания за бъдещето. С равен резултат следват бъдеще продължително (за предаване на действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време) и бъдеще перфектно време (за описание на действие, което ще бъде извършено преди определен момент в бъдещето и ще има резултат в този бъдещ момент). Логично като най-слабо усвоена следва употребата, налагаща съгласуване на бъдеще продължително време в миналото с минало просто време, която заема последната четвърта позиция.

Средноаритметичният процент на овладяване на темпоралните категории и тяхната специфична употреба възлиза на над 90%, както следва в низходящ ред (Фигура 13): за изразяване на следходност – 95.80%, за изразяване на предходност – 94.55%, за изразяване на едновременност – 93.88%.



Фигура 13: Степен на овладяване на темпоралните категории в английски език от групата анкетиранни участници

Постигнатите резултати в усвояването на темпоралните категории в английски език са в унисон с мотивираността на целевата група – 78% от всички анкетиранни заявяват, че се чувстват мотивирани в часовете по английски език¹¹⁵. Едновременно с това учениците имат реална самооценка относно притежаваните знания по езика – общо 93.6% от участниците оценяват знанията си за *Отличен* или *Много добър*. Данните от Фигура 13 по-горе представляват допълнително доказателство за това, че учениците са усвоили успешно изразяването на едновременност, следходност и предходност в темпоралната система на английския език. Всичко това показва успешна и ефективна съвместна дейност в процеса по чуждоезиково обучение между учители и ученици. Резултатите са доказателство, че представителната извадка от ученици са постигнали параметрите на усвояване на темпоралните системи, изисквани според ниво В1, с което следва да завършат първия гимназиален етап на своето обучение.

¹¹⁵ Вж. Глава II

VI.7. Резултати от практическата задача: испански език

VI.7.1. *Сегашно време*

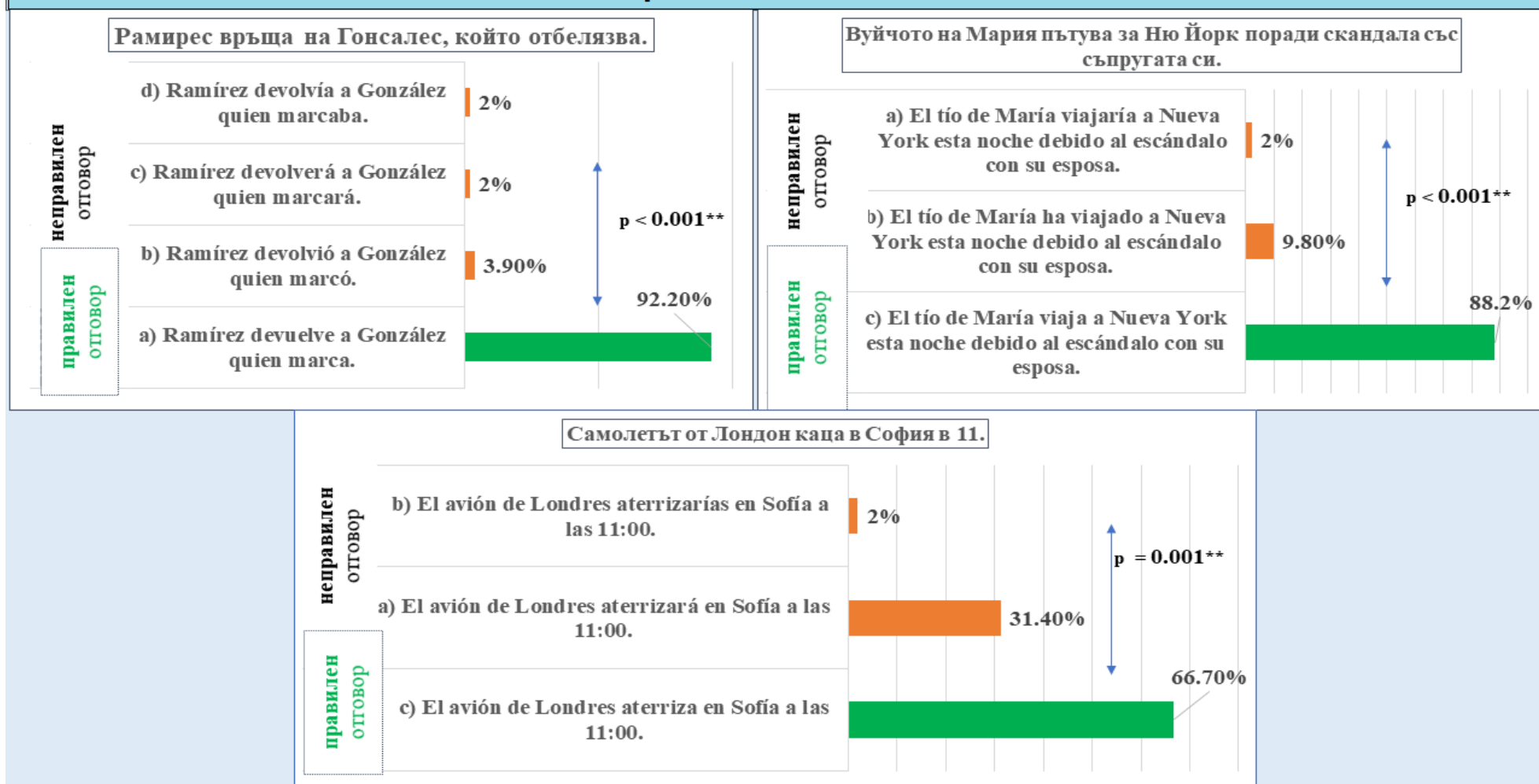
Практическата задача за испански език включва три изречения, които включват използване на сегашно време при превод от български на испански. Резултатите са обобщени във Фигура 14. Първото изречение (*Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва*) изисква използването на сегашно време за предаване на коментар на текущо събитие или действие, например футболен мач. Правилният превод на това изречение е посочен от 92.2% от участниците (*Ramírez devuelve a González quien marca*). При превода на изречението на испански език наблюдаваме с около 2% по-висок брой верни отговори в сравнение с превода на английски език на същото изречение. По-високият процент верни отговори е постигнат поради факта, че в испански език има само едно сегашно време, което значително улеснява задачата на съответната група. Често обаче за изразяване на действия, които се случват в момента на говорене (съответстващи на английски език на сегашно продължително време), в испански език се използва глаголната перифраза *estar + gerundio*. Неправилните отговори се разпределят, както следва: 3.9% за вариант (b), при който в превода на испански език е използвано минало свършено време; 2% за вариант (c) – с употребено бъдеще просто време; 2% за вариант (d) – с употребено минало несвършено време. Относителният дял на правилни отговори е значимо по-висок от този на неправилните отговори, $p < 0.001$.

Второто изречение (*Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си*) предполага използване на сегашно време за предаване на бъдещи действия, които са планирани или уредени предварително. Правилния

превод са избрали 88.2% от участниците (*El tío de María viaja a Nueva York esta noche debido al escándalo con su esposa*). Неправилните отговори се разпределят между вариант (a), при който е използвано бъдеще време в миналото, и вариант (b), при който е използвано сложно минало време, съответно 2% и 9.8%. Близко 10% от анкетираните посочват варианта за превод на испански език с форма на глагола в сложно минало време, вероятно подведени от факта, че *пътувам* е глагол с една и съща форма за 3 л. ед.ч. в сегашно и в минало свършено време. И в този случай относителният дял на правилните отговори преобладава ($p < 0.001$).

Третото изречение (*Самолетът от Лондон каца в София в 11:00*) изисква използване на сегашно време в контекста на разписания или програми, например час на тръгване или пристигане на влакове, самолети и други. Правилният превод (*El avión de Londres aterriza en Sofía a las 11:00*) е посочен от 66.7% от участниците. Вариант (a) са избрали 31.4% от учениците. При него е употребена форма на глагол в бъдеще просто време, което по-често на български език се превежда с бъдеще време. Едва 2% от анкетираните посочват вариант (b), грешен отговор, тъй като освен че глаголната форма е в бъдеще време в миналото, тя е спрегната във формата за 2 л. ед.ч., а подлогът на изречението е в 3 л. ед.ч. Независимо от високия процент на неправилни отговори, относителният дял на правилните е значително по-висок и при тази употреба на сегашно време, $p = 0.001$.

Сегашни времена: испански език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 14: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в сегашно време

VI.7.2. Времена, изразяващи следходност по отношение на даден ориентационен момент

В испанския вариант, пет изречения изискват използване на минало време в превода от български на испански. Резултатите са обобщени във Фигура 15.

Първото изречение (*Зара е купила два айфона досега*) предполага използване на сложно минало време в испански език за изразяване на минали действия, без да се посочва кога точно са се случили те, чийто резултат е наличен в момента на говорене. Правилният превод на това изречение е избран от 88.20% от участниците (*Zara ha comprado dos iphones hasta ahora*). Интересен факт, който може да се отбележи при превода на това изречение, е, че за превод на английски език се използва сегашно перфектно време, а за превод на испански език – сложно минало време, които имат едно и също резултативно значение с минало неопределено време в български език. Вариант (а) е избран от 9.8% от анкетиранияте. Те не са усвоили употребата на минало предварително време за изразяване на действие, извършено преди друго минало действие. Едва 2% посочват вариант (с) за правилен превод на изречението. Техният отговор не е верен, тъй като, освен че глаголната форма е в бъдеще сложно време, тя не е съгласувана с подлога и е в 1 л. ед.ч. Относителният дял на правилните отговори е значимо по-голям от този на неправилните ($p < 0.001$).

Второто изречение (*Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад*) изисква употреба на минало свършено време в превода на испански език за изразяване на действия, случили се в определен минал интервал от време. Правилният превод (*Llegaron a Madrid por la mañana, tomaron el autobús hasta el hotel, dejaron el equipaje y fueron a la plaza principal*) е посочен от 78.40% от участниците. Групата с испански език дава с 20% по-нисък брой верни отговори за превод на изречението в сравнение с групата с английски език, което е доказателство, че категорията не е овладяна в

достатъчна степен. За целта преподавателите могат да се възползват от предложените в научния труд програми и функционалности на съвременните технологии, за да надградят знанията на своите ученици. Останалите проценти се разпределят между неправилните варианти, както следва: 11.80% за вариант (b), при който е използвано минало несвършено време на испански език за превод на минали свършени глаголи на български език. Вариант (c) е посочен от 5.90% от учениците, а вариант (a) – от 3.90%. Като цяло относителният дял на правилните отговори преобладава сред изследваната група ($p < 0.001$).

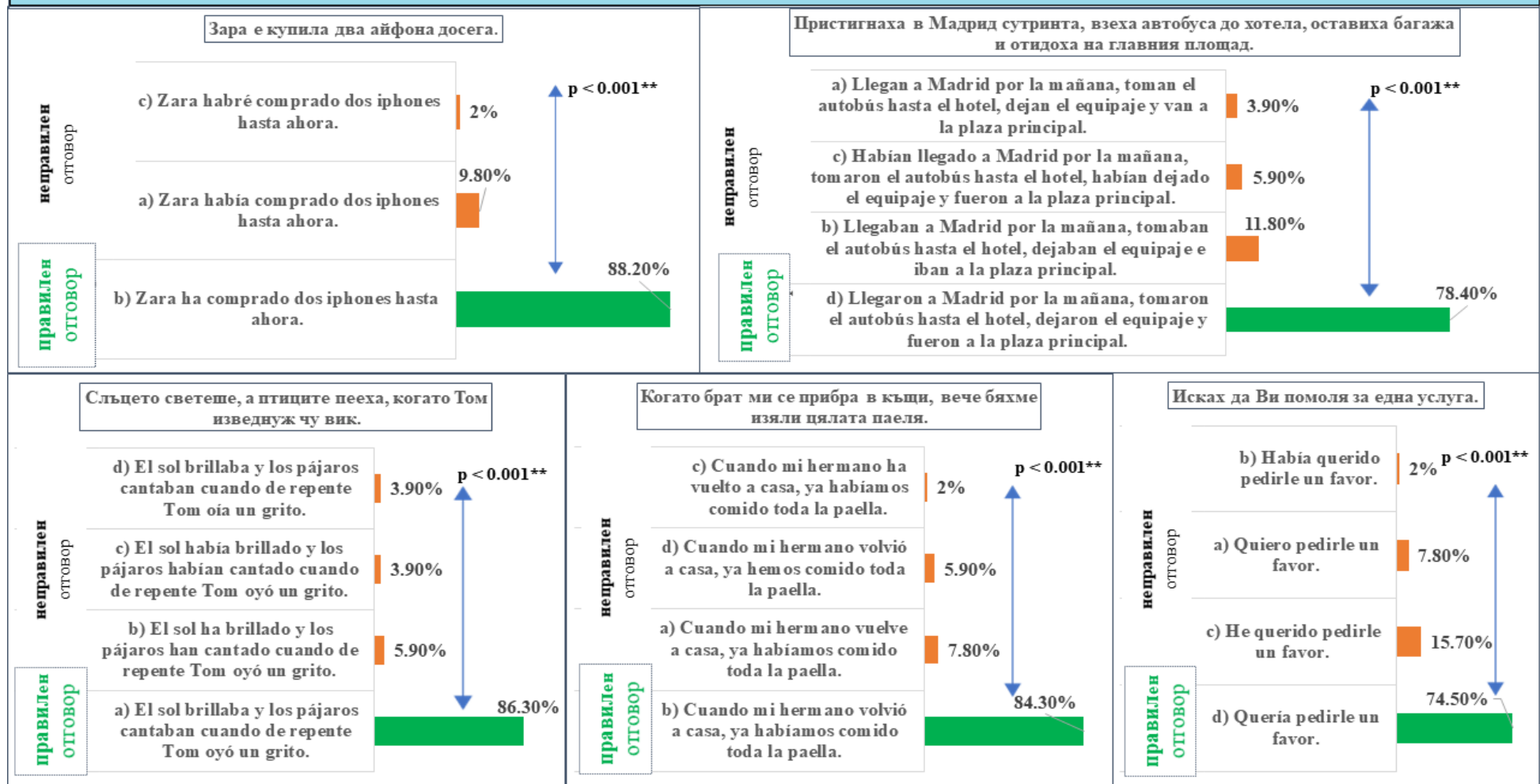
Третото изречение (*Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик*) апробира съвместната употреба на минало несвършено време в испански език за изразяване на „дълги“, „фонови“ действия и минало свършено време в испански език за изразяване на „кратки“ действия, случили се на фона на „дългите“. Правилния отговор (*El sol brillaba y los pájaros cantaban cuando de repente Tom oyó un grito*) са избрали 86.30% от изследваната група. Неправилен отговор (b), при който глаголите от минало несвършено време на български език са преведени със сложно минало време на испански език, е избран от 5.90% от анкетираниите. Вариант (c) и вариант (d) са посочени от еднакъв брой анкетирани – 3.90%. Посочилите отговор (c) не са усвоили правилата за употреба на минало предварително време в испански език и го използват, за да преведат глаголи от минало несвършено време на български език. Отговорилите с вариант (d) трябва да усвоят, че при наличния контекст българският глагол чу, който е в минало свършено време, следва да се преведе с минало свършено време и на испански език, а не с минало несвършено време, както е в предложениния превод. Процентът на участниците, посочили правилен превод, е значимо по-висок от този на посочилите неправилни отговори ($p < 0.001$).

Четвъртото изречение (*Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля*) изисква съвместна употреба на минало предварително време за посочване на действие, което е извършено преди действие, изразено с минало

свършено време в превода на испански език. Участниците, дали верния отговор (*Cuando mi hermano volvió a casa, ya habíamos comido toda la paella*) на въпроса, са 84.30% от всички ученици. Вариант (a) избират 7.80% от учениците. При него българският глагол *се прибра*, който е в минало свършено време, е преведен със сегашно време на испански език. Вариант (d) е посочен от 5.90% от анкетираните. При него българският глагол *бяхме изяли*, който е в минало предварително време, е неправилно предаден посредством сложно минало време на испански език, което изразява сегашен резултат от минало действие. Вариант (c) е посочен от 2% от учениците. И в този случай относителният дял на правилните отговори преобладава сред изследваната група ($p < 0.001$).

Петото изречение (*Исках да Ви помоля за една услуга*) изисква употреба на минало несвършено време с функция на учтивост в превода на испански език. Участниците, дали верен отговор (*Quería pedirle un favor*) на въпроса, са 74.50% от всички анкетирани. Вариант (c) избират 15.70% от учениците. В него българският глагол *исках* е неправилно преведен със сложно минало време на испански език. Вариант (a) е избран от 7.80% от учениците. При него българският превод би бил *Искам да Ви помоля за една услуга*, т.е. глаголната форма ще е в сегашно време. Вариант (b) избират 2% от учениците, участвали в проучването. При него глаголната форма *querría* е в бъдеще време в миналото на испански език и на български език би следвало да има съответствие с форма на глагола *искам* в условно наклонение (*бих искал*) или с форма на същия глагол, но в бъдеще време в миналото. Процентът на участниците, посочили правилен превод, е значително по-висок от този на посочилите неправилни варианти ($p < 0.001$).

Минали времена: испански език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 15: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в минало свършено, минало несвършено, минало неопределено и минало предварително време

VI.7.3. Времена, изразяващи предходност по отношение на даден ориентационен момент

В испанския вариант на практическата задача отново са използвани същите четири изречения, изискващи употреба на темпорална категория, изразяваща следходност, които са включени в английския вариант на теста. Фигура 16 предоставя обобщение на резултатите относно правилни и неправилни отговори посочени от участниците.

Първото изречение (*В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети*) предполага използване на бъдеще просто време при превод на испански език. Правилният отговор (*En el futuro los habitantes de la Tierra vivirán en otros planetas*) е избран от 94.10% от участниците в проучването. Това е доказателство, че учениците са усвоили употребата на бъдеще просто време за изразяване на прогнози и предсказания за бъдещето. Неправилен отговор (с) е избран от 3.90% от участниците. В него е използвано бъдеще сложно време на испански език, което на български език при превод съответства на бъдеще предварително време. Вариант (d) избират 2% от анкетираните. В него е използвано сложно бъдеще време в миналото на испански език, което на български език при превод съответства на бъдеще предварително време в миналото, т.е. глаголната форма в българското изречение би трябвало да бъде *щяха да са живели*. Никой от участниците не е посочил вариант (а), в който е използвано минало несвършено време в испанския превод. Високият относителен дял на правилни отговори е от статистическа значимост ($p < 0.001$).

Второто изречение (*По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски*) изисква използване на бъдеще просто време в превода на испански език. Правилният вариант (*A estas horas mañana por la mañana volaré a Australia para estudiar ingles*) е избран от 94.10% от участниците. Тези ученици са усвоили ефективно употребата на бъдеще просто време за изразяване на действие, което

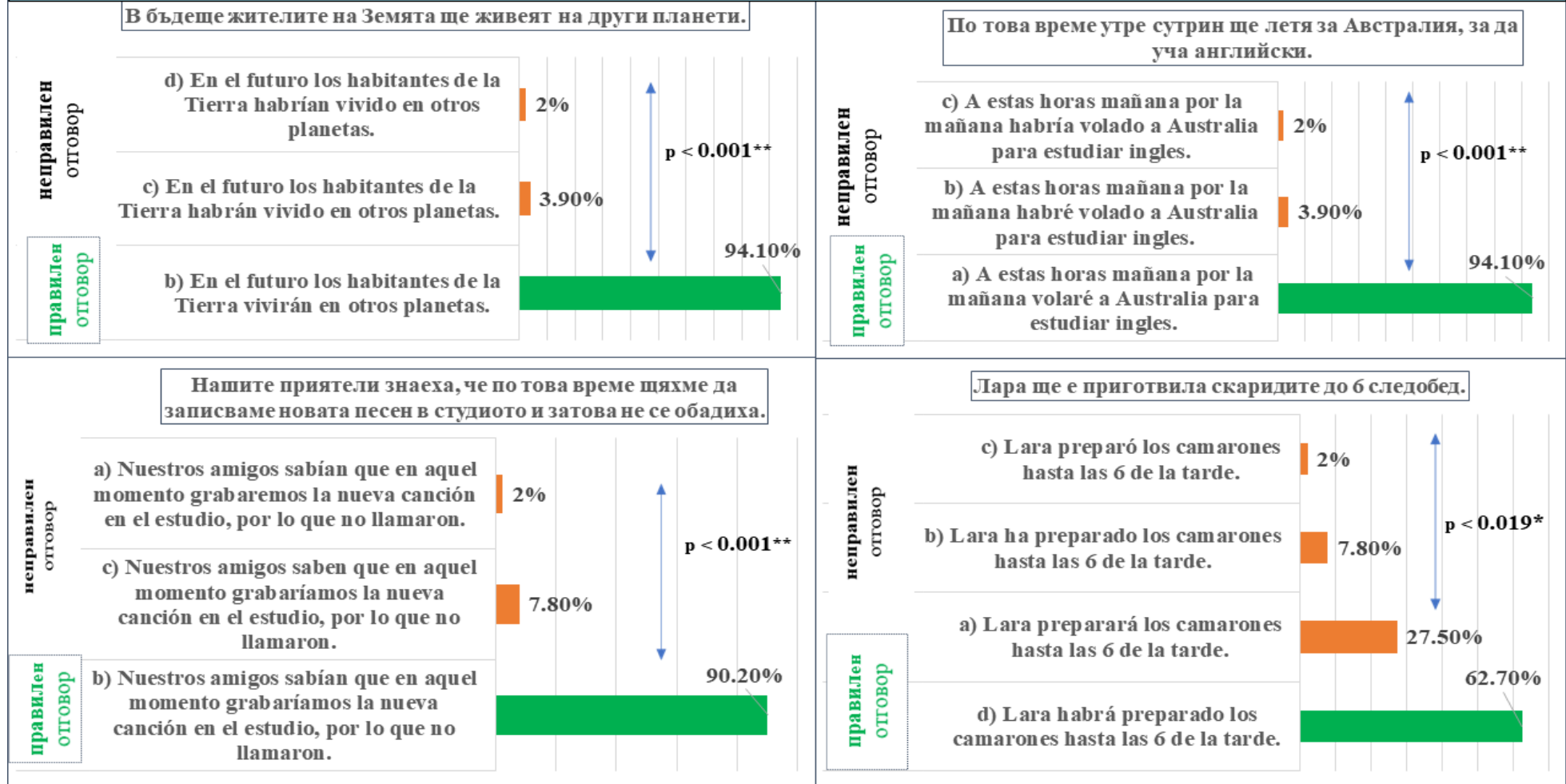
ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време. Вариант (b) избират 3.90% от анкетираните. Той е грешен и показва непознаване на употребата на бъдеще сложно време в испански език, което е еквивалент на бъдеще предварително време в български език. Вариант (c), при който глаголната форма *ще летя* е преведена на испански език със сложно бъдеще време в миналото, избират едва 2% от анкетираните. Вариант (d) не фигурира сред избраните отговори. Отново се отчита съществено присъствие на правилни отговори в сравнение с неправилните ($p < 0.001$).

Третото изречение (*Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха*) има за цел да провери знанията на анкетираните за съгласуване на бъдеще време в миналото в испански език с минали времена, в частност минало несвършено време и минало свършено време. Правилният превод (*Nuestros amigos sabían que en aquel momento grabaríamos la nueva canción en el estudio, por lo que no llamaron*) е посочен от 90.20% от участниците. Това доказва, че значителен процент от учениците са усвоили успешно правилата за съгласуване на посочените по-горе времена. Вариант (c) избират 7.80% от учениците. При него глаголът в главното изречение *знаеха* е поставен в сегашно време при превода на испански език. Вариант (a) избират 2% от учениците. Той е грешен, тъй като глаголната форма *щяхме да записваме*, която на български език е в бъдеще време в миналото, на испански език е преведена в бъдеще просто време. Никой от участниците не е посочил вариант (d), при който също умишлено има допусната грешка при съгласуването на времената от изявително наклонение в испански език. Относителният дял на правилни отговори е по-висок от този на неправилните ($p < 0.001$).

Последното четвърто изречение (*Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед*) изисква употребата на бъдеще сложно време в превода на испански език. Почти 40% от учениците са посочили неправилен превод на това изречение. Процентът на правилни отговори е най-нисък в сравнение с превода на всички

останали изречения (*Lara habrá preparado los camarones hasta las 6 de la tarde*). Едва 62.70% от участниците са усвоили употребата на бъдеще сложно време в испански език за предаване на бъдещо действие, което ще приключи преди друго бъдещо действие. 27.50% от учениците посочват грешния вариант (а) за правилен превод на изречението. В този пример глаголната форма е преведена с бъдеще просто време на испански език, която на български език би трябвало да се предаде с бъдеще време, т.е. *ще приготвя*, а не каквато е – *ще е приготвила*. Вариант (b) посочват 7.80% от учениците. Те също както учениците, дали верния отговор, са избрали резултативна форма. За своя превод на испански език те подбират сложно минало време, чийто резултат е сегашен, а не бъдеще сложно време, чийто резултат е бъдещ. Едва 2% от анкетиранията са за вариант (с), при който е използвано минало свършено време на испански език. Независимо от ниския относителен дял на правилни отговори отново се отчита статистическа значимост, но от по-малка степен ($p = 0.019$).

Бъдещи времена: испански език



** Статистически значима разлика при ниво на грешка $\alpha = 0.01$

Фигура 16: Резултатите от практическата задача относно избора на най-подходящ превод на испански език на български изречения в бъдеще време, бъдеще предварително време и бъдеще време в миналото

VI.8. Обобщение на основните тенденции при групата с испански език

В групата на участниците с испански език степента на овладяване на отделните темпорални категории и тяхната специфична употреба варира в много по-широк диапазон между 62.70% и 94.10% (Таблица 14) в сравнение с целевата група с английски език. Наблюдават се четири степени на владеење на проверяваните граматични структури.

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

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

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

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

Таблица 14: Процент на правилно избран превод на български изречения на испански език

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

Сред изреченията на испански език, изискващи използването на сегашно време, като най-добре усвоена се явява употребата на сегашно време за изразяване на коментар по текущо събитие (спортно), следвана от употребата за посочване на планирано бъдещо действие, а на трето последно място се нарежда изразяването на действие, фиксирано по график (разписание).

От „миналите“ времена като най-добре овладяно се отличава сложно минало време в испански език за изразяване на минали действия, без да се посочва кога точно са се случили те, като често се изтъква техния сегашен резултат. На второ място по равнище на овладяване се нарежда съвместната употреба на минало несвършено време на испански език за изразяване на „дълги“, „фонови“ действия и минало свършено време за изразяване на „кратки“ действия, случили се на фона на „дългите“. На трето място в низходящ ред се намира съвместната употреба на минало предварително време за посочване на действие, което е извършено преди действие, изразено с минало свършено време на испански език. На четвърта позиция е употребата на минало свършено време за изразяване на поредица от минали действия. На последното място по овладяване се намира употребата на минало несвършено време и неговата функция за изразяване на учтивост.

Сред изреченията, апробиращи употребата на „бъдещи“ времена, на първо място по овладяване се нареждат две от функциите на бъдеще просто време – за изразяване на прогнози и предсказания за бъдещето и за изразяване на действие, което ще бъде в процес на извършване в определен бъдещ интервал от време. На следващото място в низходящ ред се намира бъдеще време в миналото, съгласувано в едно изречение с минало несвършено и минало свършено време на испански език. На последно място по овладяване се нарежда резултативното бъдеще сложно време с неговата функция за изразяване на бъдещо действие, което ще приключи преди друго бъдещо действие.

Средноаритметичният процент на овладяване на темпоралните категории и техните употреби попада в диапазона между 80% и 90%. Фигура 17 представя средноаритметичния процент в низходящ ред: следходност – 85.27%, едновременност – 82.36%, предходност – 82.34%.



Фигура 17: Степен на овладяване на темпоралните системи от групата участници с испански език

В настоящата глава от дисертационния труд се демонстрира приложението на съвременни методи за анализ на усвоени знания за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище в рамките на темпоралните системи в индикатив в съвременния български, английски и испански език. Формулиран е базов експеримент за съпоставителна проверка на степента на усвояване на темпоралните категории в английски и испански език. Представеният експеримент се състои от противопоставени примери в съобщителни положителни изречения, чрез които се илюстрира специфичната употреба. Анализът на резултатите от усвоените знания за трансфер от роден на чужд език е основа за прецизиране на работата на преподавателя в областта на граматиката.

Целевата група, взела участие в проучването, се състои от деветокласници, представители на езикови гимназии, които изучават английски или испански език като чужд. Изследването се базира на изречения за превод (с фокус върху темпоралните системи) от български език на съответния чужд език. Целта е да се провери степента, в която учениците са усвоили трансфера на темпоралните

категории от роден на чужд език. Резултатите са статистически анализирани на базата на количествени данни. Направени са логически изводи и се дават препоръки за допълнителна работа.

След анализ на резултатите на двете анкетирани групи е направен изводът, че темпоралните форми на чуждия език са отлично овладени. До голяма степен това е свързано и с мотивацията за учене на самите ученици, които искат да пътуват, да разговарят с хора от цял свят, да си осигурят нови възможности и по-добро бъдеще¹¹⁶. Няма голям процент разлика по отношение на овладяването на темпоралните категории между двата чужди езика – английски и испански. Грешките са допустими, тъй като учениците все още изучават съответното ниво и имат още една година (десети клас) да надградят наученото. Резултатите от анкетата са полезни в работата на учителя, който прави изводи за преподавателската си дейност. Отговорите на учениците посочват коя темпорална категория е усвоена и в коя са несигурни. Преподавателят може да направи съответните заключения за допълнителна работа с цел постигане на резултати, необходими за успешно овладяване на езиковото ниво. Като препоръка за подобряване и усъвършенстване на знанията и уменията за трансфер на темпоралните категории, техните форми и употреби, учителите по чужд език могат да използват предложените идеи, методи и приложения в Глава I и Глава III от настоящия дисертационен труд.

¹¹⁶ Вж. Глава II

VI.9. Обобщение

В настоящата глава от дисертационния труд се демонстрира приложението на съвременни методи за анализ на усвоени знания за междуезиков трансфер на граматично и семантично равнище на темпоралните системи от изявително наклонение в съвременния български, английски и испански език. Формулиран е базов експеримент за съпоставителна проверка на степента на усвояване на темпоралните категории в английски и испански език. Представеният експеримент се състои от противопоставени примери в съобщителни положителни изречения, чрез които се илюстрира употребата им. Анализът на резултатите от усвоените знания за трансфер от роден на чужд език е основа за прецизиране работата на преподавателя в областта на граматиката.

Целевата група, взела участие в проучването, се състои от деветокласници, представители на езикови гимназии, които изучават английски или испански език като чужд език. Изследването се базира на изречения за превод (с фокус върху темпоралните системи) от български език на съответния чужд език. Целта е да се провери степента, в която учениците са усвоили трансфера на граматичните времена от роден на чужд език. Резултатите са статистически анализирани на база количествени данни. Направени са логически изводи и се дават препоръки за допълнителна работа.

След анализ на резултатите на двете анкетирани групи е направен изводът, че темпоралните форми на чуждия език са отлично овладени. До голяма степен това е свързано и с мотивацията за учене на самите ученици, които искат да пътуват, да разговарят с хора от цял свят, да си осигурят нови възможности и по-добро бъдеще¹¹⁷. Няма голям процент разлика в овладяването на темпоралните

¹¹⁷ Вж. Глава II

категории между двата чужди езика – английски и испански. Грешките са допустими, тъй като учениците все още изучават съответното ниво и имат още една година (десети клас) да надградят наученото. Резултатите от анкетата са полезни в работата на учителя, който прави изводи за преподавателската си дейност. Отговорите на учениците посочват кое граматично време е усвоено и в кое са несигурни. Преподавателят може да направи съответните заключения за допълнителна работа с цел постигане на резултати, необходими за успешно овладяване на езиковото ниво. Като препоръка за подобряване и усъвършенстване на знанията и уменията за трансфер на граматичните времена и техните темпорални форми и употреби, учителите по чужд език могат да използват предложените идеи, методи, програми и приложения в Глава I и Глава III от настоящия дисертационен труд.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

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

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

Процесите на глобализация, скъсяването на дистанцията, премахването на граници, свободното движение на хора и стоки поставят науката пред тежко изпитание – да създава и открива новаторски методи за бързо и ефикасно научаване на чужд език с цел да осигурява безпроблемно общуване на хората от различните държави в Европейския съюз, а и извън тях.

Не всички съвременни ученици развиват вътрешна мотивация за учене. Новите образователни технологии предоставят възможност да се повиши тази мотивация и да се разнообрази учебното съдържание чрез различни инструменти. С помощта на съвременните технологии обучаваните ще имат повече контрол върху своето собствено образование и съответно ще носят лична отговорност за развитие на своя потенциал.

Езиковите технологии влияят все повече върху начина, по който се преподават и учат езици. С напредъка на компютърните технологии и все по-големия интерес към употребата на компютрите в образованието, учителите по

чужд език в нашето съвремие трябва да са наясно с тяхното приложение в практиката. С други думи, всеки преподавател трябва да притежава необходимите познания и умения, за да не изостава при използването на съвременни технологии с цел подобряване на преподаването и изучаването на чужди езици.

Няма обоснована необходимост от радикална промяна на една образователна система, щом тя успява да даде задоволителни резултати. Това, което би могло да се направи, е да се прецени къде и какво трябва да се преобразува, кои традиционни методи и похвати работят на определени места с конкретни групи хора и какви новаторски методи или компютърни технологии могат да се интегрират към тях за по-ефективното, фокусирано и качествено езиково обучение. Съвременната визия за чуждоезиковото обучение е, че следва да се дава достъп до всички налични образователни ресурси и компютърни технологии на тези, които имат знанието, желанието и смелостта да ги използват.

Естеството на езиковото обучение с помощта на съвременните технологии постоянно се променя, защото следва интензивността в развитието на самите технологии. Променя се техническата грамотност и на учещите, и на преподаващите. Разпространяват се нови платформи, нов софтуер и хардуер. Функциите на компютъра стават по-сложни и се вграждат в по-модерни устройства. Всичко това звучи изключително обнадеждаващо и дава доказателства за напредък. Съществува един проблем, който предстои да бъде преодолян – липсата на достатъчна връзка между успешните педагогически методи и технологиите, доказали успешното си приложение в образованието.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИЯТА

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

Теоретичните приноси са, както следва:

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

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

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

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

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

Приносите с практическа насоченост са, както следва:

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Форми на темпоралните категории в съвременния български език

<i>1. Сегашно време // Презент</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	пиша	1 лице	пишем
2 лице	пишеш	2 лице	пишете
3 лице	пише	3 лице	пишат

<i>2. Минало свършено време // Аорист</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	писах	1 лице	писахме
2 лице	писа	2 лице	писахте
3 лице	писа	3 лице	писаха

<i>3. Минало несвършено време // Имперфект</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	пишех	1 лице	пишехме
2 лице	пишеше	2 лице	пишехте
3 лице	пишеше	3 лице	пишеха

<i>4. Минало неопределено време // Перфект</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	писал съм	1 лице	писали сме
2 лице	писал си	2 лице	писали сте
3 лице	писал е	3 лице	писали са

5. Минало предварително време // Плусквамперфект

единствено число		множествено число	
1 лице	бях бисал	1 лице	бяхме писали
2 лице	беше писал	2 лице	бяхте писали
3 лице	беше писал	3 лице	бяха писали

6. Бъдеце време // Футурум

единствено число		множествено число	
1 лице	ще пиша	1 лице	ще пишем
2 лице	ще пишеш	2 лице	ще пишете
3 лице	ще пише	3 лице	ще пишат

7. Бъдеце време в миналото // Футурум претерити

единствено число		множествено число	
1 лице	щях да пиша	1 лице	щяхме да пишем
2 лице	щеше да пишеш	2 лице	щяхте да пишете
3 лице	щеше да пише	3 лице	щяха да пишат

8. Бъдеце предварително време // Футурум екзактум

единствено число		множествено число	
1 лице	ще съм писал	1 лице	ще сме писали
2 лице	ще си писал	2 лице	ще сте писали
3 лице	ще е писал	3 лице	ще са писали

9. Бъдеце предварително време в миналото // Футурум екзактум претерити

единствено число		множествено число	
1 лице	щях да съм писал	1 лице	щяхме да сме писали
2 лице	щеше да си писал	2 лице	щяхте да сте писали
3 лице	щеше да е писал	3 лице	щяха да са писали

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Форми на темпоралните категории в съвременния
английски език

<i>1. Present Simple // Сегашно просто</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	work	1 лице	work
2 лице	work	2 лице	work
3 лице	works	3 лице	work

<i>2. Present Continuous // Сегашно продължително</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	am working	1 лице	are working
2 лице	are working	2 лице	are working
3 лице	is working	3 лице	are working

<i>3. Present Perfect // Сегашно перфектно</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	have worked	1 лице	have worked
2 лице	have worked	2 лице	have worked
3 лице	has worked	3 лице	have worked

<i>4. Present Perfect Continuous // Сегашно перфектно продължително</i>			
единствено число		множествено число	
1 лице	have been working	1 лице	have been working
2 лице	have been working	2 лице	have been working
3 лице	has been working	3 лице	have been working

5. Past Simple // Минало просто

единствено число		множествено число	
1 лице	worked	1 лице	worked
2 лице	worked	2 лице	worked
3 лице	worked	3 лице	worked

6. Past Continuous // Минало продължително

единствено число		множествено число	
1 лице	was working	1 лице	were working
2 лице	were working	2 лице	were working
3 лице	was working	3 лице	were working

7. Past Perfect // Минало перфектно

единствено число		множествено число	
1 лице	had worked	1 лице	had worked
2 лице	had worked	2 лице	had worked
3 лице	had worked	3 лице	had worked

8. Past Perfect Continuous // Минало перфектно продължително

единствено число		множествено число	
1 лице	had been working	1 лице	had been working
2 лице	had been working	2 лице	had been working
3 лице	had been working	3 лице	had been working

9. Future Simple // Бъдеще просто

единствено число		множествено число	
1 лице	will work	1 лице	will work
2 лице	will work	2 лице	will work
3 лице	will work	3 лице	will work

10. Future Continuous // Бъдеще продължително

единствено число		множествено число	
1 лице	will be working	1 лице	will be working
2 лице	will be working	2 лице	will be working
3 лице	will be working	3 лице	will be working

11. Future Perfect // Бъдеще перфектно

единствено число		множествено число	
1 лице	will have worked	1 лице	will have worked
2 лице	will have worked	2 лице	will have worked
3 лице	will have worked	3 лице	will have worked

12. Future Perfect Continuous // Бъдеще перфектно продължително

единствено число		множествено число	
1 лице	will have been working	1 лице	will have been working
2 лице	will have been working	2 лице	will have been working
3 лице	will have been working	3 лице	will have been working

13. Future Simple in the Past // Бъдеце просто в миналото

единствено число		множествено число	
1 лице	would work	1 лице	would work
2 лице	would work	2 лице	would work
3 лице	would work	3 лице	would work

14. Future Continuous in the Past // Бъдеце продължително в миналото

единствено число		множествено число	
1 лице	would be working	1 лице	would be working
2 лице	would be working	2 лице	would be working
3 лице	would be working	3 лице	would be working

15. Future Perfect in the Past // Бъдеце перфектно в миналото

единствено число		множествено число	
1 лице	would have worked	1 лице	would have worked
2 лице	would have worked	2 лице	would have worked
3 лице	would have worked	3 лице	would have worked

16. Future Perfect Continuous in the Past // Бъдеце перфектно продължително в миналото

единствено число		множествено число	
1 лице	would have been working	1 лице	would have been working
2 лице	would have been working	2 лице	would have been working
3 лице	would have been working	3 лице	would have been working

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Форми на темпоралните категории в съвременния испански език

<i>1. Presente // Сегашно време</i>				
Лице	Число	I спрежение hablar (говоря)	II спрежение comer (ям)	III спрежение vivir (живея)
1 лице	ед.ч.	habl-o	com-o	viv-o
2 лице		habl-as	com-es	viv-es
3 лице		habl-a	com-e	viv-e
1 лице	мн.ч.	habl-amos	com-emos	viv-imos
2 лице		habl-áis	com-éis	viv-ís
3 лице		habl-an	com-en	viv-en

<i>2. Pretérito perfecto // Сложно минало време</i>					
Лице	Число	haber	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице	ед.ч.	he	hablado	comido	vivido
2 лице		has			
3 лице		ha			
1 лице	мн.ч.	hemos	hablado	comido	vivido
2 лице		habéis			
3 лице		han			

<i>3. Pretérito imperfecto // Минало несвършено време</i>				
Лице	Число	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице	ед.ч.	habl-aba	com-ía	viv-ía
2 лице		habl-abas	com-ías	viv-ías
3 лице		habl-aba	com-ía	viv-ía
1 лице	мн.ч.	habl-ábamos	com-íamos	viv-íamos
2 лице		habl-abais	com-íais	viv-íais
3 лице		habl-aban	com-ían	viv-ían

4. Pretérito pluscuamperfecto // Минало предварително време

Лице	Число	Haber	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице		había			
2 лице	ед.ч.	habías			
3 лице		había	hablado	comido	vivido
1 лице		habíamos			
2 лице	мн.ч.	habíais			
3 лице		habían			

5. Pretérito indefinido // Минало свършено време

Лице	Число	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице		habl-é	com-í	viv-í
2 лице	ед.ч.	habl-aste	com-iste	viv-iste
3 лице		habl-ó	com-ió	viv-ió
1 лице		habl-amos	com-imos	viv-imos
2 лице	мн.ч.	habl-asteis	com-isteis	viv-ísteis
3 лице		habl-aron	com-ieron	viv-ieron

6. Pretérito anterior // Минало непосредствено предварително време

Лице	Число	Haber	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице		hube			
2 лице	ед.ч.	hubiste			
3 лице		hubo	hablado	comido	vivido
1 лице		hubimos			
2 лице	мн.ч.	hubisteis			
3 лице		hubieron			

7. Futuro simple (Futuro imperfecto) // Бъдеще просто време						
Лице	Число	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir		
1 лице	ед.ч.	hablar-é	comer-é	vivir-é		
2 лице		hablar-ás	comer-ás	vivir-ás		
3 лице		hablar-á	comer-á	vivir-á		
1 лице	мн.ч.	hablar-emos	comer-emos	vivir-emos		
2 лице		hablar-éis	comer-éis	vivir-éis		
3 лице		hablar-án	comer-an	vivir-án		

8. Futuro compuesto (Futuro perfecto) // Бъдеще сложно време						
Лице	Число	Haber	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir	
1 лице	ед.ч.	habré	hablado	comido	vivido	
2 лице		habrás				
3 лице		habrá				
1 лице	мн.ч.	habremos				
2 лице		habréis				
3 лице		habrán				

9. Condicional simple (Futuro hipotético) // Бъдеще време в миналото						
Лице	Число	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir		
1 лице	ед.ч.	hablar- ía	comer- ía	vivir- ía		
2 лице		hablar- ías	comer- ías	vivir- ías		
3 лице		hablar- ía	comer- ía	vivir- ía		
1 лице	мн.ч.	hablar- íamos	comer- íamos	vivir- íamos		
2 лице		hablar- íais	comer- íais	vivir- íais		
3 лице		hablar- ían	comer- ían	vivir- ían		

10. Condicional compuesto (Futuro hipotético compuesto) // Сложно бъдеще време в миналото					
Лице	Число	Haber	I спрежение hablar	II спрежение comer	III спрежение vivir
1 лице		habría			
2 лице	ед.ч.	habrías			
3 лице		habría			
1 лице		habríamos	hablado	comido	vivido
2 лице	мн.ч.	habríais			
3 лице		habrían			

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Изследване (роден език – български, чужд език – английски)

ЧАСТ 1 Обща информация

1. Пол

А. Мъж Б. Жена

2. Защо изучавате чужд език?

3. Чувствате ли се мотивиран(а) в часовете по чужд език?

А. Да Б. Малко В. Не

4. Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?

А. Четене
Б. Писане
В. Слушане
Г. Говорене
Д. Граматика
Е. Лексика

5. Кога сте онлайн?

А. Винаги
Б. Често
В. Рядко
Г. Никога

6. Използвате ли смартфон по време на час?

А. Да Б. Не

7. С каква цел?

8. Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?

А. Технологиите са от съществено значение за изучаването на чужд език.
Б. Технологиите биха могли да подпомогнат изучаването на чужд език.
В. Не мисля, че технологиите могат да помогнат за изучаването на чужд език.

9. Как оценявате знанията си по английски език?

А. Отличен (6)
Б. Много добър (5)
В. Добър (4)
Г. Среден (3)
Д. Слаб (2)

ЧАСТ 2 Практическа задача

Коя от предложените възможности представлява най-точният превод на съответното българско изречение?

1. Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва.

- a) Ramirez passes back to Gonzalez who scores.
- b) Ramirez is passing back to Gonzalez who is scoring.
- c) Ramirez passed back to Gonzales who scores.
- d) Ramirez passed back to Gonzales who scored.

2. Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си.

- a) Maria's uncle has travelled to New York tonight because of the argument with his wife.
- b) Maria's uncle will have been travelling to New York tonight because of the argument with his wife.
- c) Maria's uncle is travelling to New York tonight because of the argument with his wife.
- d) Maria's uncle travelled to New York tonight because of the argument with his wife.

3. Самолетът от Лондон каца в София в 11:00.

- a) The plane from London is landing in Sofia at 11:00.
- b) The plane from London has landed in Sofia at 11:00.
- c) The plane from London lands in Sofia at 11:00.
- d) The plane from London landed in Sofia at 11:00.

4. Зара е купила два айфона досега.

- a) Zara bought two i-Phones so far.
- b) Zara has bought two i-Phones so far.
- c) Zara had bought two i-Phones so far.
- d) Zara will have bought two i-Phones so far.

5. Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад.

a) They have arrived in Madrid in the morning, have taken the bus to the hotel, have left the luggage and have gone to the main square.

b) They had arrived in Madrid in the morning, had taken the bus to the hotel, had left the luggage and had gone to the main square.

c) They arrive in Madrid in the morning, take the bus to the hotel, leave the luggage and go to the main square.

d) They arrived in Madrid in the morning, took the bus to the hotel, left the luggage and went to the main square.

6. Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик.

a) The sun was shining and the birds were singing when suddenly Tom heard a scream.

b) The sun has been shining and the birds have been singing when suddenly Tom heard a scream.

c) The sun is shining and the birds are singing when suddenly Tom heard a scream.

d) The sun shines and the birds sing when suddenly Tom hears a scream.

7. Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля.

a) When my brother comes back home, we have already eaten the whole paella.

b) When my brother came back home, we had already eaten the whole paella.

c) When my brother has come back home, we had already eaten the whole paella.

d) When my brother came back home, we have already eaten the whole paella.

8. Искан да Ви помоля за една услуга.

a) I want to ask you a favour.

b) I am wanting to ask you a favour.

c) I have wanted to ask you a favour.

d) I wanted to ask you a favour.

9. В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети.

- a) In the future the inhabitants of Earth will have been living on other planets.
- b) In the future the inhabitants of Earth will live on other planets.
- c) In the future the inhabitants of Earth will have lived on other planets.
- d) In the future the inhabitants of Earth would have lived on other planets.

10. По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски.

- a) At this time tomorrow morning I will be flying to Australia to study English.
- b) At this time tomorrow morning I would be flying to Australia to study English.
- c) At this time tomorrow morning I will have flown to Australia to study English.
- d) At this time tomorrow morning I would have flown to Australia to study English.

11. Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха.

- a) Our friends knew that at that time we will be recording the new song in the studio and so they didn't call.
- b) Our friends knew that at that time we would be recording the new song in the studio and so they didn't call.
- c) Our friends know that at that time we would be recording the new song in the studio and so they didn't call.
- d) Our friends knew that at that time we would be recording the new song in the studio and so they don't call.

12. Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед.

- a) Lara will prepare the shrimps by 6 in the afternoon.
- b) Lara has prepared the shrimps by 6 in the afternoon.
- c) Lara will be preparing the shrimps by 6 in the afternoon.
- d) Lara will have prepared the shrimps by 6 in the afternoon.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Изследване (роден език – български, чужд език – испански)

ЧАСТ 1 Обща информация

1. Пол

А. Мъж Б. Жена

2. Защо изучавате чужд език?

3. Чувствате ли се мотивиран(а) в часовете по чужд език?

А. Да Б. Малко В. Не

4. Коя от следните области в езиковото обучение намирате за най-трудна и проблематична?

А. Четене
Б. Писане
В. Слушане
Г. Говорене
Д. Граматика
Е. Лексика

5. Кога сте онлайн?

А. Винаги
Б. Често
В. Рядко
Г. Никога

6. Използвате ли смартфон по време на час?

А. Да Б. Не

7. С каква цел?

8. Какво е Вашето мнение относно използването на технологии в час като средство за учене и преподаване на чужд език?

А. Технологиите са от съществено значение за изучаването на чужд език.
Б. Технологиите биха могли да подпомогнат изучаването на чужд език.
В. Не мисля, че технологиите могат да помогнат за изучаването на чужд език.

9. Как оценявате знанията си по испански език?

А. Отличен (6)
Б. Много добър (5)
В. Добър (4)
Г. Среден (3)
Д. Слаб (2)

ЧАСТ 2 Практическа задача

Коя от предложените възможности представлява най-точният превод на съответното българско изречение?

1. Рамирес връща на Гонсалес, който отбелязва.

a) Ramírez devuelve a González quien marca.

b) Ramírez devolvió a González quien marcó.

c) Ramírez devolverá a González quien marcará.

d) Ramírez devolvía a González quien marcaba.

2. Вуйчото на Мария пътува за Ню Йорк довечера заради скандала със съпругата си.

a) El tío de María viajaría a Nueva York esta noche debido al escándalo con su esposa.

b) El tío de María ha viajado a Nueva York esta noche debido al escándalo con su esposa.

c) El tío de María viaja a Nueva York esta noche debido al escándalo con su esposa.

d) El tío de María hube viajado a Nueva York esta noche debido al escándalo con su esposa.

3. Самолетът от Лондон каца в София в 11:00.

a) El avión de Londres aterrizará en Sofía a las 11:00.

b) El avión de Londres aterrizarías en Sofía a las 11:00.

c) El avión de Londres aterriza en Sofía a las 11:00.

d) El avión de Londres habría aterrizado en Sofía a las 11:00.

4. Зара е купила два айфона досега.

a) Zara había comprado dos iphones hasta ahora.

b) Zara ha comprado dos iphones hasta ahora.

c) Zara habré comprado dos iphones hasta ahora.

d) Zara habría comprado dos iphones hasta ahora.

5. Пристигнаха в Мадрид сутринта, взеха автобуса до хотела, оставиха багажа и отидоха на главния площад.

a) Llegan a Madrid por la mañana, toman el autobús hasta el hotel, dejan el equipaje y van a la plaza principal.

b) Llegaban a Madrid por la mañana, tomaban el autobús hasta el hotel, dejaban el equipaje e iban a la plaza principal.

c) Habían llegado a Madrid por la mañana, tomaron el autobús hasta el hotel, habían dejado el equipaje y fueron a la plaza principal.

d) Llegaron a Madrid por la mañana, tomaron el autobús hasta el hotel, dejaron el equipaje y fueron a la plaza principal.

6. Слънцето светеше, а птиците пееха, когато изведнъж Том чу вик.

a) El sol brillaba y los pájaros cantaban cuando de repente Tom oyó un grito.

b) El sol ha brillado y los pájaros han cantado cuando de repente Tom oyó un grito.

c) El sol había brillado y los pájaros habían cantado cuando de repente Tom oyó un grito.

d) El sol brillaba y los pájaros cantaban cuando de repente Tom oía un grito.

7. Когато брат ми се прибра вкъщи, вече бяхме изяли цялата паеля.

a) Cuando mi hermano vuelve a casa, ya habíamos comido toda la paella.

b) Cuando mi hermano volvió a casa, ya habíamos comido toda la paella.

c) Cuando mi hermano ha vuelto a casa, ya habíamos comido toda la paella.

d) Cuando mi hermano volvió a casa, ya hemos comido toda la paella.

8. Исках да Ви помоля за една услуга.

a) Quiero pedirle un favor.

b) Querría pedirle un favor.

c) He querido pedirle un favor.

d) Quería pedirle un favor.

9. В бъдеще жителите на Земята ще живеят на други планети.

- a) En el futuro los habitantes de la Tierra vivían en otros planetas.
- b) En el futuro los habitantes de la Tierra vivirán en otros planetas.
- c) En el futuro los habitantes de la Tierra habrán vivido en otros planetas.
- d) En el futuro los habitantes de la Tierra habrían vivido en otros planetas.

10. По това време утре сутрин ще летя за Австралия, за да уча английски.

- a) A estas horas mañana por la mañana volaré a Australia para estudiar inglés.
- b) A estas horas mañana por la mañana habré volado a Australia para estudiar inglés.
- c) A estas horas mañana por la mañana habría volado a Australia para estudiar inglés.
- d) A estas horas mañana por la mañana hube volado a Australia para estudiar inglés.

11. Нашите приятели знаеха, че по това време щяхме да записваме новата песен в студиото и затова не се обадиха.

- a) Nuestros amigos sabían que en aquel momento grabaremos la nueva canción en el estudio, por lo que no llamaron.
- b) Nuestros amigos sabían que en aquel momento grabaríamos la nueva canción en el estudio, por lo que no llamaron.
- c) Nuestros amigos saben que en aquel momento grabaríamos la nueva canción en el estudio, por lo que no llamaron.
- d) Nuestros amigos sabían que en aquel momento grabaríamos la nueva canción en el estudio, por lo que no llaman.

12. Лара ще е приготвила скаридите до 6 следобед.

- a) Lara preparará los camarones hasta las 6 de la tarde.
- b) Lara ha preparado los camarones hasta las 6 de la tarde.
- c) Lara preparó los camarones hasta las 6 de la tarde.
- d) Lara habrá preparado los camarones hasta las 6 de la tarde.

БИБЛИОГРАФИЯ

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

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

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

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

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

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

Арнолд Е., Кайзер, К. (1974): Arnold, E.J. & Son Ltd., Kayser, Carl GmbH (Hrsg.). Leeds: Vorwärts International.

- Бабански, Ю. (1981): *Выбор методов обучения в средней школе*. Под ред. Ю. К. Бабанского. Москва.
- Байбър, Д., Конрад, С. (2002): Biber, D., Conrad, S. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Бачелър, Р. (2006): Batchelor, R. *A Student Grammar of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Беклярова, Т. (2007): Beklyarova, T. *A Handbook on a Practical English Grammar Morphology*. Yerevan: Ереванского Лингвистического Университета имени Брюсова.
- Белтран, Р., Силва И. (2010): Beltrán, R., Silva, I. *Gramática inglesa para hispanohablantes*. Madrid: Cambridge University Press и Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Бийти, К. (2010): Beatty, K. *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Harlow: Pearson.
- Бояджиев, Т., Куцаров, И., Пенчев, Й. (1998): *Съвременен български език*. София: ИК Петър Берон.
- Боянова, С., Илиева, Л. (2000): *Английска граматика с упражнения за всички системи на обучение*. Велико Търново: Gaberoff.
- Браун, Х. (2002): Brown, H. English language teaching in the post method Era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. – В: J. C. Richards W. A. Renanyda: *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge, 9 – 18.
- Браун, Х. Д., Лий, Х. (2015): Brown, H. D. & Lee, H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Варгас, Д. К. (2008): Vargas, D. C. *The Big Red Book of Spanish Grammar. The Most Comprehensive Reference and Practice for Spanish Grammar*. New York: McGraw Hill.
- Варшауър, М., Хийли, Д. (2009): Warschauer, M., & Healey, D. Computers and language learning. – В: P. Hubbard (Ed.), *Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics*. London, UK, and New York, NY: Routledge.
- Винс, М. (2008): Michael, V. *Macmillan English Grammar in Context. Advanced*. Oxford: Macmillan Education.

- Винс, М. (2008): Michael, V. *Macmillan English Grammar in Context. Intermediate*. Oxford: Macmillan Education.
- Гангамаяран, Р., Пасупати, М. (2017): Gangaiamaran, R., Pasupathi, M. Review on Use of Mobile Apps for Language Learning. – В: *International Journal of Applied Engineering Research* Volume 12, Number 21, 11242 – 11251.
- Ганева, З. (2016): Да преоткроем статистиката с IBM SPSS Statistics. София: Елестра.
- Герджиков, Г. (1973): Българските глаголни времена като система. – В: *Известия на Института за български език*, кн. XXII, 125 – 150.
- Гиноварт, Х. (1998): Guinovart, J. G. *Fundamentos de Lingüística Computacional: bases teóricas, líneas de investigación y aplicaciones*, 135 – 146, Vigo. Universidad de Vigo. <http://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/viewFile/56629/66051> (Страницата е посетена на 09 март 2019.)
- Гичън, Н., Хаук, М. (2011): Guichon, N., Hauck, M. Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever. *ReCALL*, 23(3), 187 – 199. doi:10.1017/S0958344011000139. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806415/document> (Страницата е посетена на 27 юли 2019.)
- Гонсалес, М.М.В. (2007): *Испанският глагол*. София: ИК „Колибри“.
- Джан, Ю и др. (2018): Jiang, Y. et al. A Review on Crowdsourcing for Education: State of the Art of Literature and Practice. – В: *Twenty-Second Pacific Asia Conference on Information Systems*. (2018). PACIS 2018 Proceedings. 180. Yokohama. Japan. <https://aisel.aisnet.org/pacis2018/180> (Страницата е посетена на 22 май 2020.)
- Джеспърсън, О. (1904): Jespersen, O. *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen and Unwin.
- Джий, Дж. (2003): Gee, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Дигнън, Ш., Вайни, Б. (2007): Dignen, S., Viney, B. *Grammar Practice for Intermediate Students*. Essex: Pearson Education Limited.
- Дикова, Б. (2014): Транспозиции на глаголните форми в българския и чешкия език. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователната и научна степен „доктор“.

<https://procedures.uni-plovdiv.bg/docs/procedure/507/1518801183690098768.pdf>
(Страницата е посетена на 8 август 2020.)

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

<http://www.academia.edu/31136216/СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ И ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК>
(Страницата е посетена на 12 януари 2020.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Капитонова, Т., Московкин Л., Щукин А. (2008): *Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному*. Под ред. А. Н. Щукина. Москва: Рус. яз. Курсы.
- Картър, Р., Маккарти, М. (2006): Carter, R. & McCarthy, M. *Cambridge Grammar of English: a comprehensive guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Карън, Ч. (1976): Curran, C. A. *Counseling-Learning in Second Languages*. Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
- Кастро, Ф. (2010): *Uso de la gramática española – intermedio*. Madrid: Edelsa.
- Кацарова, В., Василева, Ц. (1997): *Английска граматика*. Пловдив: Летера.
- Кенинг, М (2007): Kenning, M. *ICT and Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Китова, М., Гарибова, Н. (1996): Kítova, M. & Garíbova, N. *Aspectos Morfosintácticos del verbo búlgaro en contraste con el verbo español*. София: Тилиа.
- Китова, М., Вучева, Е. (1994): Kítova, M. & Vúcheva, E. *Curso de gramática aplicada del español (morfosintaxis)*. София: Булвест 2000.
- Коева, С. (2017): Koeva, S. The language situation in Bulgaria. National language institutions and national languages. Contributions to the EFNIL Conference 2017 in Mannheim. Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.efnil.org/documents/conference-publications/mannheim-2017/EFNIL-Mannheim-23-Koeva.pdf>
 (Страницата е посетена на 29 юли 2019.)
- Коева, С. (2009): Езикови ресурси и компютърни програми с приложение в лингвистичните изследвания. – В: *Приложение на информационните технологии в работата на филолога и при изграждането на езикови ресурси*, 54 – 75. София: Архимед.
- Конехо, Е. и др. (2012): Conejo, E. et al, *Cuadernos de gramática española*. Barcelona: Difusión.
- Кой, Н. (2009): Coe, N. *Oxford Living Grammar. Intermediate. Learn and practise grammar in context*. Oxford: Oxford University Press.

- Краус, К. (1916): Krause, C. *The direct method in modern languages; contributions to methods and didactics in modern languages*. New York, C. Scribner's Sons.
- Крашън, С., Трейси, Т. (1983): Krashen, S., Tracy, Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Alemany Press.
- Куилтър, Д. (1966): Quilter, D. *Do's and Don't's of Audio-Lingual Teaching*. Xerox Corp., Rochester, N.Y.
- Кумар, Е. (2012): Kumar, E. *Natural Language Processing*. New Delhi (India): I.K. International Publishing House.
- Куцаров, И. (2007): *Теоретична граматика на българския език. Морфология*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Куърк, Р. (1985): Quirk, R. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.
- Кънчев, Иван (2000): *Испански език за всеки. Практическа морфология*. София: Колибри.
- Ладо, Р. (1964): Lado, R. *Language Teaching. A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Ларсън-Фриймън, Д. (2000): Larsen-Freeman, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Леви, М., Муър, П. (2017): Levy, M., Moore, P. Language and Technology. Theory and Practice, Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*, Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 19 – 34.
- Лозанов, Г. (1971): *Сугестология*. София: Наука и изкуство.
- Лозанов, Г. (1978): Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Малони, Е. (2007): Maloney, E. What Web 2.0 can teach us about learning. *The Chronicle of Higher Education*, 53. 5 януари 2007.
<https://www.chronicle.com/article/What-Web-20-Can-Teach-Us/8332>
(Страницата е посетена на 10 юли 2019.)

- Манчев, Й. (1979): *Учебна техника за чуждоезиково обучение*. София: Наука и изкуство.
- Маровска, В. (1998): *Стилистика на българския език*. Пловдив: УИ "Паисий Хилендарски".
- Мелоне, Е, Менон, Л. (2011): Melone, E., Menón, L. *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Милър, М. (2014): Miller, M. *Minds Online. Teaching Effectively with Technology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Миткова, А., Кючукова-Петринска, Б. (2009): *Испанска граматика*. София: Наука и изкуство.
- Миткова, А., Кючукова-Петринска, Б. (2006): *Gramática del español*. София: Нови знания.
- Морено, К. (2008): Moreno, C. *Temas de Gramática. Nivel superior*. Madrid: SGEL
- Морено, К., Ернандес, К. (2007): Moreno, C., Hernández, C. *Gramática – nivel avanzado*. Madrid: Anaya.
- Морис, Дж. (1966): Morris, J. *The Art of Teaching English as a Living Language*. London: Macmillan.
- Мотъррам, Г. (2017): Motteram, G. *Language Learning and Technology. A Thirty-Year Journey*. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*, Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 63 – 76.
- Мърфи, Р. (2012): Murphy, R. *English Grammar in Use. A self-study reference and practice book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Национален статистически институт (2017): Основни резултати от изследването на информационното общество в домакинствата през 2017 година, 1 – 7. https://nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/ICT_hh2017_ZW9AP4W.pdf (Страницата е посетена на 08 август 2019.)
- Ницолова, Р. (2008): *Българска граматика. Морфология*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

- Нойнер, Г., Хунфелд, Х. (1996): *Методи на обучението по немски език като чужд.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Пауъл, Д., (2008): Powell, D. *Grammar Practice for Upper-intermediate students.* Essex: Pearson Education Limited.
- Пашов, П. (2015): *Българска граматика.* София: ИК Хермес.
- Пашова, М. (2014): *Граматика на съвременния български език.* София: Изток-Запад.
- Пенкова, Р. (2013): *Интензивно обучение по български език (Теоретични и практически аспекти на образователното взаимодействие в българските общности в чужбина).* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Петрова, С. (2009): *Испанска граматика.* София: Skuprint Publishing.
- Прабху, Н. С. (1990): Prabhu, N. S. There is no best method – why? TESOL Quarterly 24, 2, 161 – 176.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>
 (Страницата е посетена на 16 декември 2019.)
- Прайватиър, П. (1999): Privateer, P. Academic Technology and the Future of Higher Education: Strategic Paths Taken and Not Taken. Journal of Higher Education, 70(1), 60 – 79.
- Пренски, М. (2001): Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
 (Страницата е посетена на 17 август 2019.)
- Ривърс, У. (1964): Rivers, W. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher.* Chicago: University of Chicago Press.
- Рийндърс, Х. (2009): Reinders, H. Technology and Second Language Teacher Education. – В: *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.* Под.ред. А. Burns & J. Richards. New York: Cambridge University Press, 230 – 237.
- Ричърдс, Дж., Роджърс, Т. (1986): Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Ричърдс, Дж., Роджърс, Т. (2001): Richards, J. C. & Rodgers, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Риел, Дж. (2017): Riel, J. *Thinking pedagogically. About educational technology trends. Conversations around prioritizing teaching and learning activities with 21 popular educational technologies and digital trends from 2016*. Springfield, Oregon: ETN Press.
- Робъртс, Д., Фоер, У., Райдаут, В. (2005): Roberts, D. F., Foehr, U.G., & Rideout, V. *Generation M: Media in the lives of 8 – 18 year-olds*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Рогова, Г., Верещагина И. (1988): *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. Москва: Просвещение.
- Сан, Дж., Уиндейт, С. (2017): Son, J., Windeatt, S. Teacher Training in Computer-Assisted Language Learning. Voices of Teacher Educators. – В: *Advances in Digital Language Learning and Teaching. Language Teacher Education and Technology. Approaches and Practices*. Под.ред. J. Son & S. Windeatt. New York: Bloomsbury Academic, 1 – 18.
- Сармиенто, Р. (2002): *Gramática progresiva de español para extranjeros*. София: Колибри.
- Сейхас, П., Тройтиньо, С (2011): Seijas, P., Troitiño, S. *Cuadernos de gramática española*. Madrid: Difusión.
- Скривънър, Дж., (1994): Scrivener, J. *Learning Teaching*. Macmillan.
- Станков, В. (1980): *Стилистични особености на българския глагол*. София: Народна просвета.
- Станков, В. и др. (1993): *Граматика на съвременния български книжовен език. Том 2. Морфология*. София: Българска академия на науките.
- Стефанова, П. (2015): *Методика на обучението по съвременни езици*. София: Нов български университет.
- Стефанова, С. (2007): *Испанска граматика с упражнения за всички системи на обучение*. Велико Търново: Gaberoff.
- Стоименова, Б. (2011): Използване възможностите на Web 2.0 за повишаване мотивацията на учениците към обучението в средното образование. – В:

- Електронно, дистанционно ... или обучението на 21-и век. Сборник научни доклади. Международна конференция, София. 6 – 8 април 2011 г., 20 – 28.
- Стойчева, М. (2016): Електронно дистанционно обучение по чужд език: колаборативни онлайн взаимодействия. – В: Електронното обучение във висшите училища. Сборник научни доклади. Шеста национална конференция, Китен. 2 – 5 юни 2016 г., 115 – 122.
- Стоянов, Ст. (1993): *Граматика на българския книжовен език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Стърн, Х. (1991): Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Суон, М. (2008): Swan, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Суон, М., Уолтър, К. (2011): Swan, M., Walter, C. *Oxford English Grammar Course. Advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Суон, М., Уолтър, К. (2000): Swan, M., Walter, C. *How English Works*. Oxford: Oxford University Press.
- Тапскот, Д. (1998): Tapscott, D. *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Тапскот, Д. (2009): Tapscott, D. *Growing up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Тонева, В. (2001): Интерактивните методи при изучаването на чужд език. Сугестопедични основи на чуждоезиковото обучение. – В: II Международна конференция „Чуждоезиково обучение за специални цели“, гр. Варна, 8 – 10 юни 2001 г. Варна, Издателска къща „СТЕНО“, 152 – 163.
- Торего, Л. (2011): Torrego, L. G. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Трифонов, Ю. (1905): Синтактични бележки за съединението на минало действително причастие с глагола съм в новобългарския език. – *Периодическо списание на българското книжовно дружество в София*, т. 66, кн- 3-4, 155 – 192.
- Трифонов, Ю. (1908): Значение на сложните (описателните) бъдещи времена в новобългарския език. – *Периодическо списание на българското книжовно дружество в София*, т. 69, кн. 1-2, 1 – 40.

- Финокиаро, М., Брумфит, К. (1983): Finocchiaro, M., Brumfit, C. *The Functional – Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Фоли, М., Хол, Д. (2012): Foley, M., Hall, D. *MyGrammarLab B1/B2*. Essex: Pearson Education Limited.
- Фрийз, Ч. (1945): Fries, Ch., *Teaching and learning English as a foreign language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Хаджиева, Е., Манова, Р. (2020): *Иновативни практики в чуждоезиковото обучение*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Харви, П. (1985): Harvey, P. *A lesson to be learned: Chinese approach to language class*. ELT Journal 39 (3).
- Харисън, М. (2012): Harrison, M. *Oxford Living Grammar. Pre-intermediate. Learn and practise grammar in context*. Oxford: Oxford University Press.
- Хинес, А. и др. (2008): Ginés, A. et al. *Competencia gramatical en uso. B2*. Madrid: Edelsa.
- Хю, Д., Джоунс, К. (2011): Hughes, J., Jones, C. *Practical Grammar Level 3*. Andover, Hampshire: Heinle ELT, Cengage Learning EMEA.
- Чапъл, К., Джеймисън, Дж. (2008): Chapelle, C., Jamieson, J. *Tips for Teaching with CALL. Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning*. New York: Pearson Education.
- Шмит, К. (2013): Schmitt, C. *Schaum's Outlines. Spanish Grammar*. New York: McGraw-Hill.
- Шопов, Т. (2013): *Педагогика на езика*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Шопов, Т. (2005): *Вторият език. Аспекти на теорията и практиката на обучението по английски език*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Шчукин, А. (1988): *Методика обучения русскому языку как иностранному*. Хрестоматия. Сост. А. Н. Щукин. Воронеж, Издательство Воронежского педуниверситета
- Юл, Д. (2012): Yule, G. *Advanced Oxford Practice Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

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

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