

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И ЛИТЕРАТУРИ“

Милка Стефанова Хаджикотева

ОБОБЩЕНИТЕ МЕТАФОРИ

В ОБУЧЕНИЕТО ПО

АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

Научен ръководител:

доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

София, 2012 г.

Предаването и получаването на информация чрез устен или писмен текст е в основата на речевата комуникация. В този процес информацията се кодира и декодира с помощта на езика, който представлява система от знаци. С цел възприемане на заобикалящата действителност по време на комуникацията се използва принципът на построяване на метафори, т.е. чрез познатото и близкото се обяснява непознатото и далечното. За успешно боравене с езика, идиоматичен по своята същност, посланията на общуващите следва да се закодират, анализират и интерпретират според правилата на културно-обусловената му понятийна система. Мисленето, интерпретирането и възприятието на света, както и езикът, са подвластни на тази система. Понятийното овладяване на езика, в чиято основа са когнитивните процеси, се реализира чрез развиване на метафоричната компетентност. Тази компетентност, макар и подценявана от теоретици и автори на учебни комплекти до момента, е особено важна и за усвояване на чужд език. От обучаваните се очаква да овладеят лексиката на езика-цел като разчитат на понятийната му система както при разбиране на смисъла на речевите съобщения, така и при продуцирането на собствени такива. За тази цел не са достатъчни единствено познания върху езика и културата на неговите естествени носители. Нужно е да се изгради ясна представа за позицията на „Аз-а” в една действителност в определен културен и социален контекст, различен от този на родния език. Настоящото дисертационно изследване разглежда някои от основните съвременни тълкования на понятийната система, експонирана в езика, като в изследователската част вниманието се фокусира върху изграждането на понятийната система на чуждия език при неговото преподаване, учене и усвояване в съпоставителен план с родния.

На пръв поглед способността да се борави с метафори не изглежда от особено значение за овладяването на чужд език. В съвременните, разпространени в практиката на чуждоезиковото обучение учебни комплекти не е застъпено усвояването на метафоричните изрази, специфични за чуждия език - тази констатация е особено валидна за учебните комплекти (на родни и чуждестранни авторски колективи) на нивата от А1 до В2 по Общата европейска езикова рамка. Върху метафоричността в чуждоезиковото обучение се набляга основно на ниво С1, което е ниво за обучавани, напреднали в усвояването на чуждия език. А всъщност метафората като сематологичен принцип, залегнал в отделните думи, изрази и идиоми, се използва често от носителите на езика дори в най-обичайните ситуации от ежедневието, които са обект на внимание още в най-ранните стадии на чуждоезиково усвояване. В процеса на общуване носителите на съответния език използват почти автоматично, без да се замислят,

редица устойчиви изрази с метафоричен характер – подобна практика не е необичайна, тъй като те предлагат живо описание на събитията и в същото време не изразяват нищо необикновено. В ежедневието ние, българите, често използваме клиширани „готови“ изрази, като например: „*Беше ми на върха на езика*“, „*До гуша ми дойде*“, „*Каква каша*“, „*Голяма работа*“ и множество други. Писмената реч също е изпълнена с клиширани „готови“ метафорични фрази и изрази: „*обръщам внимание*“, „*живо описание*“, „*ярък пример*“ и т.н. В основата на всички тези безценни помощници на владеещия един език като роден лежи механизмът на метафората, чието овладяване при усвояването на чужд език е от особено значение за постигането на по-добри учебни резултати.

Дисертационният труд има следната структура: увод, изложение (три глави), изводи и заключение, получени резултати с декларация за оригиналност, библиография, списък на приложенията и приложения.

В **увода** се обосновава избора на **темата** и необходимостта от изследването ѝ от лингвистична, семиотична, методическа и психологическа гледна точка. Представят се обектът и предметът на изследването, хипотезата, основната цел и методите на изследване.

Обект на изследване е процесът на обучението по английски език като чужд, проведен със студенти, българи, възрастни обучавани, владеещи чуждия език на ниво B1. Те имат необходимите аналитични когнитивни стратегии за рефлексия върху сематологичните принципи в езика и разполагат с достатъчен лексикален запас на чуждия език. В представителната извадка са включени студенти неспециалисти в областта на филологията, изучаващи чуждия език с цел усвояването му на ниво B2 в общообразователните курсове по английски език през пролетния семестър на учебната 2010/2011 г.

Предмет на изследване са методите и похватите на преподаване и учене на метафорични изрази, прояви на обобщени метафори¹, характерни за английски език, с цел подобряване на комуникативните умения на обучаваните като цяло, и в частност, в рамките на експерименталното проучване, уменията за четене с разбиране и за писане на чуждия език (т.е. писмената реч) на ниво B1-B2 от Общата европейска езикова рамка.

¹ В дисертационното изследване се използва предложението от Майа Пенчева термин за “conceptual metaphor” - “обобщена метафора”, тъй като от него се изяснява ролята ѝ за формиране на метафорични изрази в езика – тя служи като общ модел.

Проверява се следната *хипотеза*:

Предложеният методически модел за преподаване на метафори интензифицира процеса на усвояването на специфични лексикални знания от възрастни обучавани се прилага успешно на ниво средно-напреднали B1-B2 от Общата европейска езикова рамка и дава значим допълнителен положителен ефект върху цялостната комуникативна компетентност и мотивацията на обучаваните.

Основната цел, която си поставя настоящото изследване, е да разработи методически модел за преподаване на метафори, базиран на детайлно изследване на тяхната езикова и семиотична природа и да констатира неговата ефективност дори на по-ниските от C1 нива на владееене на чуждия език чрез пилотирането му в контролирана експериментална учебна среда.

За реализиране на целта се премина през няколко подготвителни етапа и задачи:

- Теоретичен анализ на литературата върху метафората като обект на изследване и изучаване в лингвистиката, семиотиката, методиката и психологията;
- изясняване на същността на понятиятната система, експонирана в езика;
- дефиниране на понятието за обобщена метафора;
- обособяване на метафоричната компетентност като част от (чуждо) езиковата комуникативна компетентност;
- сравнителен критичен корпусен анализ на набор от съвременни учебни комплекти за изучаване на английски език (представителна извадка, значима за изследваната популация) по отношение на установяване на ефективността на включените в тях текстове, задачи и дейности за изграждането на метафорична компетентност;
- изследване на психологическите характеристики, които влияят върху усвояването на метафоричната компетентност от възрастни обучавани;
- проучване на съществуващите похвати на преподаване за развиване на лексикалната компетентност и стратегии на учене и усвояване на лексикални знания;
- разработване на пакет от конкретни обучителни дейности и задачи, които да доведат до развиване на уменията за идентифициране и продуциране на метафорични изрази, експоненти на обобщени метафори при писмено речево общуване;

- разработване на теоретичен методически модел за развиване на метафоричната компетентност в обучението на ниво B1-B2 от Общата европейска езикова рамка;
- апробиране на модела чрез експериментално изследване.

Изследователските методи в настоящата работа са съобразени с предмета на изследване:

- теоретичен анализ на наличната литература за изясняване на същността на понятията;
- корпусен анализ на представителна извадка (значима за изследваната популация) от учебни комплекти по чужд език;
- експериментална проверка, включваща нестандартизиран тест, емпирично изследване, заключителен тест;
- наблюдение и водене на полеви записки по време на провежданите експерименти;
- събиране на субективни данни за ефективността на модела чрез дискусия във фокус-групи с изследваните субекти;
- статистическа обработка на резултатите от експерименталното изследване и тяхната интерпретация.

В първа глава – ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ – се прави теоретичен анализ на достъпната научна литература за изясняване на лингвистичните, семиотични, психологически и методически основи на метафората.

В първи параграф – *Лингвистични основи* – се представя метафората като сематологичен принцип в езика и мисълта и теорията на обобщените метафори. В общуването езиковите единици, разглеждани като знаци, разделяни на симптоми, сигнали и символи, влизат в триадично отношение с подателя, получателя и обекта на посланието. Семантичните отношения между участниците в комуникацията се представят чрез деиктична, експресивна и въздействаща функции. В тези функции основополагаща роля играе метафората, чиято значимост в езиковата употреба започва да се разглежда още от древността. Благодарение на нея се подпомага разбирането или преживяването на абстрактни явления, възприемани като конкретни и познати обекти чрез действащия принцип на “абстрактивната релевантност” или асоциация по

подобие. (Бюлер 1990) Значението на посланието в процеса на общуване се структурира от координацията, отношение между думите и обектите на базата на конвенции в езиковата общност, и се поставя в контекста на физическия свят. Връзките между тях се изграждат чрез метафоризация с цел именуване или драстично охарактеризиране въз основата на принципа на абстрактивната релевантност, като метафората участва в процеса на комуникация като сематологичен принцип на всички езикови нива. Дисертационното изследване изхожда от теорията на Лейкоф и Джонсън (1980) за структуриращата роля на метафората за човешката мисъл и език. Понятийната система, която управлява всички аспекти на живота, е специфична за отделните култури. Тя е изградена от обобщени метафори, които се основават на пространствени, пред-лингвистични ориентири, получавани чрез сетивата. Обобщените метафори намират изражение в езика чрез своите експоненти – културно-обусловени метафорични изрази.

Във втори параграф – *Семиотични основи* – теорията за обобщените метафори се разглежда в семиотична рамка, разработена от Сибиък и Данези (2000). Чрез нея се интерпретират различните прояви на обобщената метафора, наречена още метаформа. Тя се разглежда като първична свързваща форма, която се появява в резултат на представяне на абстрактно понятие чрез конкретни понятия. Процесът на натрупване на знания се обяснява чрез моделиране, като преминава през тялото и първичната моделираща система, през иконичността и вторичната моделираща система и достига до формите на моделиране в третичната моделираща система, които се усвояват в контекста на културата.

За успешното боравене с чуждия език, обучаваният трябва да е в състояние да анализира и закодира своето послание по правилата на понятийната система, характерна за изучавания от него език. По този начин се развива метафоричната компетентност, която след като бъде достатъчно добре развита, води до понятийно овладяване на съответния чужд език. Теорията на понятийното владение твърди, че в основата на всяка езикова система е понятийна система, която служи като основа на езика и на когнитивните процеси. Говоренето, мисленето, интерпретирането и възприятието на света е подвластно на понятийната система. При усвояването на чуждия език, обучаваният трябва да се изразяват на съответния език, като използват понятийната система на този език, за да бъде техният изказ максимално близък до този на носителите на езика. За да се владее чужд език в понятийно отношение не са достатъчни само познания върху езика и културата, а следва да се изгради ясна

представа за позицията на „Аз-а” в една действителност в определен културен и социален контекст, различен от този на родния език, т.е. една стъпка „отвъд“ от Межкултурния подход. В дисертационното изследване фокусът не е върху структурата на понятийната система, макар и да се разглеждат някои от основните понятия, свързани с нея, а по-скоро върху влиянието на понятийната система или понятийните системи на родния и чуждия език при усвояването и преподаването на чуждия език.

Системи от взаимосвързаности или отделните мрежи, отнасящи се до определено понятие, са изградени от възлови точки, като някои от тях биват основни, т.е. попадат в центъра на вниманието, а веригата, т.е. групата от понятия, свързани по смисъл или подразбиране представлява групи от възлови точки. По този начин Данези представя механизма на обобщената метафора – свързват се конотативните мрежи, изградени около отделните сфери и свързването довежда до взаимодействието им, с което се характеризира обобщената метафора. Очевидно това не е обикновен процес на пренос на значение, а процес, основаващ се на асоциация по подобие, т.е. формулираният от Бюлер (1990) принцип на абстрактивна релевантност функционира в пълна сила.

В обучението по чужд език теорията на мрежата се използва за представяне на процеса, чрез който понятията се асоциират едно с друго (Данези 2000:43-48), в която функционират три типа понятия: денотативни, конотативни и метафорични (*ibid.*, стр. 48). При разглеждането на метафоричните понятия се акцентира върху разглежда темата (“topic”), носителя (“vehicle”), и основата (“ground”) като комбинацията от двете (Ричардс 1936; Блек 1962).

В “естествения поток на обучение” (Данези 1998:61) основната задача е да се определи в каква фаза на семиозис се намира обучаваният. Мрежите, с които се онагледяват метаформите, мета-метаформите и мета-символите от теорията на моделиращите системи (Сибийк, Данези 2000), могат да се приемат като пример за преминаване от една фаза на семиозис в друга. Овладяването на принципа на изграждане на метафорични изрази на чужд език изглежда, че преминава през овладяване на построяването на първични мрежи, които се характеризират с най-висока степен на иконичност, през вторичните вериги и се стига до третичните, които се отличават със своята символност. Вероятно вторичните и третични вериги, разглеждани от Данези, се развиват едновременно при усвояването на езика-цел, тъй

като възрастните обучавани имат опита от родния език, където са в сила аналогични форми на метафоризация.

В трети параграф – *Психологически основи* – се разглеждат възрастните обучавани и развиването на тяхната метафорична компетентност. Изясняват се особеностите на целевата група, подходяща за развиване на метафоричната компетентност, а именно възрастните обучавани. Характеристиките автономност, начетеност и зрялост, целенасоченост, аналитичност и практическа насоченост при възрастните обучавани, описани от Ноулс (1980, 1984) и факторите интелектуално развитие, съсредоточаване, сетивни възприятия, афективни фактори, автентичност и достъпност на застъпения езиков материал, изброени от Браун (1994) като значими при чуждоезиковото обучение на възрастни обучавани са разгледани в светлината на типични за развиване на метафоричната компетентност дейности. Достига се до извода, че благодарение на знанията и уменията, придобити в житейския опит и интелектуалното развитие на възрастните, е възможно изграждането на представа за функционирането на индивидуалността в културен и социален контекст, което в най-обобщен вид представлява понятието владееене на чужд език.

В четвърти параграф – *Методически основи* – се разглежда същността на чуждоезиковата комуникативна компетентност и процесът на нейното изграждане в светлината на стандартите, дефинирани в Общата европейска езикова рамка (2006) и в частност характеристиките на комуникативната компетентност на ниво В1-В2, както и методите и похватите на преподаване за развиване на лексикалната компетентност и стратегии на учене и усвояване на лексикални знания.

Преподаването на лексика и използването на разнообразни методи и похвати при нейното въвеждане и упражняване се разглежда от редица автори, измежду които и Хармър (1991), Скривънър (1994), Нейшън (2001), Люис (2002), Грозданова (2003), Стефанова (2007). Проследява се разволя на понятието „комуникативна компетентност” в чуждоезиковото обучение и се разглеждат три от разпространените теоретични модели на тази компетентност: модела на Канал и Суейн (1980, 1981), модела на Бахман и Палмър (1996) и описанието на компонентите на комуникативната езикова компетентност в Общата европейска езикова рамка (2006)².

² В България като еквивалент на Общата европейска езикова рамка за регламентиране на нивата на чуждоезиково усвояване функционира т.нар. Входно-изходно равнище на учебния предмет „Чужд език” в българското основно училище— (Патев и др.: 1993), в гимназиалната степен на СОУ (Патев и др.: 1995) и за езиковите гимназии (Патев и др.: 1995).

От прегледа на трите модела на комуникативна компетентност е видно, че овладяването на лексикалната компетентност (вкл. знания и релевантни умения), което заляга и в трите модела, е част от граматичната компетентност в модела на Канал и Суейн, от граматичните знания, които заедно с текстуалните знания формират организационните знания в модела на Бахман и Палмър и от лингвистичната компетентност в Общата европейска езикова рамка. В модела на Бахман и Палмър идиоматичността и културологичните аспекти се включват в социолингвистичните знания, а в модела, описан в Общата европейска езикова рамка, проявите на народна мъдрост са компонент от социолингвистичната компетентност. Метафоричната компетентност, обаче, залегнала в основата на дисертационното изследване, не намира място в тези модели на комуникативната компетентност. Тя включва като компонент лексикалните знания и умения за ефективното им използване, но не се изчерпва с тях. Идиоматичността и културологичните аспекти, залегнали като когнитивен и културно-обусловен процес в типичните за езика-цел обобщени метафори, също биха могли да се определят като неин компонент. В този смисъл, въз основа на дефинираното от Данези понятийно овладяване на изучавания език, метафоричната компетентност се определя като знания и умения за използване на метафорични изрази, отражение на културно-обусловени обобщени метафори, които осигуряват достъп до понятийната система на езика-цел, и се развива паралелно с развиването на лексикалната и социолингвистичната компетентност.

Трите модела, независимо от различията си, маркират основните знания и умения, необходими за овладяването на даден език и отразяват принципите за развиване на комуникативната компетентност в подходите за чуждоезиково обучение от средата на 70-те години на миналия век до днес. Развиването на комуникативната компетентност е вододела между комуникативния подход и последващите го лексикален³ и междукултурен подход и традиционните методи, използвани до края на 60-те години на XX век.

Направеният обзор води до заключението, че метафоричната компетентност, която е в основата на понятийното овладяване на езика-цел, не е застъпена адекватно в разглежданите модели, но пък нейното развиване може да започне още от ранните етапи на чуждоезиково обучение.

³ Някои изследователи наричат подхода „лексичен“. Вж. Дудева 2009

На фона на кратък преглед на традиционните методи за чуждоезиково обучение, използвани до края на 60-те години на XX век, се набелязват основните аспекти на доминиращия днес Комуникативен подход и последвалите го Лексикален подход и Междукултурен подход, които допълват разбирането за комуникативната компетентност, като акцентират върху лексико-семантичната компетентност и междукултурната компетентност и толерантност. При изграждането на модел за развиване на метафорична компетентност, предлаган в дисертационното изследване, се стъпва върху комбинация от трите съвременни подхода: Комуникативен, Лексикален и Междукултурен, като се подчинява на специфичните цели.

В съвременните тенденции на развитие на Комуникативния подход, обогатени от Лексикалния и Междукултурния подход, се наблюдава стремеж да се развие комуникативна компетентност с комуникативна ориентация на учебните цели (Симеонова 2000) чрез обръщане на особено внимание върху лексикалната компетентност и междукултурната компетентност. Общата цел на съвременното чуждоезиково обучение би могла да се обобщи като цялостна подготовка на обучаваните да интерпретират правилно проявите на чуждата култура и реагират адекватно в ситуации на междукултурно общуване и да сравняват елементите на родната си култура с чуждите култури, чиито езици изучават, в дух на толерантност и разбиране. Разбирането се основава на разпознаването и използването на лексикалното богатство на изучавания чужд език (в съвременния свят един е вече недостатъчен) по начин, близък до този на носителите му. За изграждане на тази близост обучаваните следва да са запознати с начина, по който се възприема света в културата на езика-цел, което представлява понятийното овладяване на чуждия език. То е възможно едва когато е овладяна метафоричната компетентност, в чиято основа е разпознаването, разбирането и прилагането на принципа на функциониране на културно-обусловените обобщени метафори. Следователно, развиването ѝ би следвало да залегне като основна част от развиването на комуникативната компетентност.

Втора глава – МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА МЕТАФОРИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО НА ВЪЗРАСТНИ ОБУЧАВАНИ НА НИВО В1-В2 от ОБЩАТА ЕВРОПЕЙСКА ЕЗИКОВА РАМКА – се фокусира върху предпоставките за разработване на методически модел за развиване на метафорична компетентност в обучението на ниво В1-В2 от Общата европейска езикова рамка. В първи параграф - *Учебни комплекти за изучаване на*

английски език като чужд на ниво средно-напреднали (ниво B1-B2) - е представена представителна извадка от учебни комплекти (значими за изследваната популация), разработени от екипи чуждестранни автори, екипи от чуждестранни и български автори и екипи от български автори, както и резултатите от корпусно проучване и анализ на откритите учебни материали за развиване на метафоричната компетентност в съвременни учебни комплекти за изучаване на английски език като чужд на ниво средно-напреднали (ниво B1-B2). Корпусният анализ изследва доколко съвременните учебни комплекти по английски език на ниво B1-B2 развиват метафоричната компетентност и чрез какви дейности.

В анализираните представителни учебни комплекти “New English File - Upper Intermediate”, Oxford University Press (Оксенден, Кьониг 2008), “Inside Out - Upper Intermediate”, Macmillan (Кей, Джоунс 2001) и “Links Book 3”, Просвета (Рангелова, Грозданова 2002) се наблюдава липсата на автентични материали с висока степен на метафоричност и образност, характерна за език-цел. Този факт лишава обучаваните от възможността да работят по време на занятията с материали, максимално близки до тези, с които те ще се сблъскват при самостоятелните си занимания с езика-цел, например в различни злободневни статии в електронните издания в Интернет или пък репортажи по телевизията, които изобилстват от метафорични изрази. Поради фактът, че изборът на учебните комплекти е направен на случаен принцип, може да се твърди, че наблюдаваната липса на систематично въвеждане и упражняване на обобщени метафори и обусловените от тях метафорични изрази, така разпространени в устната и писмена реч на езика-цел, е валиден и за останалите съвременни учебни комплекти на ниво B1 към B2.

Във втори параграф - *Предпоставки за разработване на методически модел за развиване на метафорична компетентност в обучението на възрастни обучавани на ниво B1-B2 от Общата европейска езикова рамка* - са представени резултати от проучване на степента на владеене на понятийната система на чуждия език сред представителна извадка от целевата група обучавани, които не са преминали през специализирано обучение за развиване на метафорична компетентност, както и резултатите от предварителен диагностичен тест.

Проучването е проведено през учебната 2007-2008 г. Експерименталната група се състои от 15 възрастни обучавани (20-30 години), които успешно се изразяват на родния си български език според правилата на понятийната му система. Нивото на владеене на английски език на обучаваните може да се определи като средно-

напреднали B1-B2 според Общата европейска езикова рамка. Проучването има за цел да изследва съчинения на студенти, както и жанрово неструктурирани отговори на отворен тип въпроси и анализира изрази, характерни за понятийната система на английския език изрази, свързани с понятията, залегнали в темите, експонирани в заглавията.

Проучването установява доколко обучаваните по английски език, овладели до голяма степен граматичната и лексикална системи на изучавания език, са в състояние да се изразяват убедително и логически обосновано в писмен вид на чуждия език, като използват понятийната му система, или с други думи, доколко е овладяна метафоричната компетентност като следствие от овладяването на граматичната и лексикалната система на езика. Експоненти на тази компетентност се търсят в писмената продукция на представителите на изследваната популация, защото се предполага, че писмената реч позволява на обучаваните по-висока степен на съсредоточаване, рефлексия и самоконтрол на продукцията на езика-цел, за да могат да се представят по-добре и да мобилизират всички свои ресурси за изпълнение на комуникативната задача. Използван е изследователският метод за анализ на грешките в междинния език на обучаваните (Данчев 2001:100, Грозданова 2005:63) с цел очертаване на типични проблеми при изграждане на комуникативната компетентност на английски език.

Проучването се базира на два типа писмени работи: писмени съчинения, върху различни теми, в които обучаваните разсъждават върху твърдения, свързани с успех, външен вид, надежда, амбиция, желаниа, знание и кратки отговори на въпроси от типа какво представлява за вас надеждата, страха, любовта и др.

На базата на експонентите на метафорични изрази в съчиненията и отговорите на поставените въпроси от анкетиранияте обучавани и направеният анализ на грешките се очертават типични проблеми при изграждане на комуникативната компетентност на английски език. Те се дължат на неовладяна метафорична компетентност на ниво B1-B2. От гореизложеното следва извода, че образността, която е типична и характерна за носителите на езика, убягва на обучаваните, което вероятно се дължи на необръщане на внимание в процеса на обучение върху значимостта ѝ за една жива и ефективна комуникация, към която би трябвало да се стреми обучението по чужд език. Следователно, за да успеят обучаваните да постигнат високо ниво на овладяване на езика, те следва да бъдат изложени върху влиянието на езика в естествената му среда, в

които образността, характерна за дадения език да е налице в конкретни ситуации, които онагледяват употребата на дадени езикови средства.

В допълнение са анализирани получените резултати от проведен предварителен диагностичен тест с друга (съизмерима) група студенти на степента на владение на метафорични изрази, експоненти на обобщени метафори, който дава основание за разработването на методически модел за целенасочено развиване на метафоричната компетентност у обучаваните.

Целта на теста е установяване на метафоричната компетентност на субектите чрез измерването на степента на владението на набор от метафорични изрази, характерни за 10 типични обобщени метафори, а именно:

[THEORIES/ARGUMENTS ARE BUILDINGS] (*ТЕОРИИТЕ/АРГУМЕНТИТЕ СА СГРАДИ*)

[LIGHT IS KNOWLEDGE] (*СВЕТЛИНАТА Е ЗНАНИЕ*)

[LOVE IS WAR] (*ЛЮБОВТА Е ВОЙНА*)

[TIME IS MONEY] (*ВРЕМЕТО Е ПАРИ*)

[ARGUMENT IS WAR] (*СПОРЪТ Е ВОЙНА*)

[WORDS ARE WEAPONS] (*ДУМИТЕ СА ОРЪЖИЯ*)

[LOVE IS A JOURNEY] (*ЛЮБОВТА Е ПЪТЕШЕСТВИЕ*)

[KNOWING IS SEEING] (*ЗНАНИЕТО Е ПРОЗРЕНИЕ/ВИЖДАНЕ*)

[HAPPY IS UP/SAD IS DOWN] (*ЩАСТИЕТО Е В ПОСОКА НАГОРЕ, А СКРЪБТА - НАДОЛУ*)

[MORE IS UP/LESS IS DOWN] (*ПОВЕЧЕ Е В ПОСОКА НАГОРЕ, ПО-МАЛКО – НАДОЛУ*)

Тестът се състои от двадесет кратки диалога, разпределени в две части. За всеки десет диалога обучаваните разполагат с по петнайсет думи, от които се предполага да изберат най-подходящите, които липсват в метафоричните изрази, включени в диалозите. Целта на задачите е да се установи доколко обучаваните на ниво В1-В2 разпознават значението на метафората в контекст и доколко правилно употребяват метафоричните изрази.

Диагностичният тест бе направен от общо 49 студенти от НБУ, записани в курсовете ОООК410, чиято цел е достигане до ниво В2 на чуждоезиковата компетентност. Двадесет и осем от студентите бяха записани в групи ОООК 410 през пролетния семестър на академичната 2009/2010, а общо 21 студенти са в групи през академичната 2010/2011 година - 13 от студентите са записани в ОООК 410, група 14, а

8 студенти са в курс по специализиран английски в областта на туризма. За тези 21 студенти са налице и резултатите от тест за владеење на английски език, използван за установяване на степента на тяхната подготовка за явяване на изпитите FCE или CAE на University of Cambridge за владеење на английски език като чужд, съотв. на нива B2 и C1. Наличието на резултати и от друг тест позволява да се направи извод относно критериална валидност на резултатите от разработения за целта диагностичен тест, както и да се очертае тенденция за връзка между общото ниво на комуникативна компетентност и степента на владеење на метафоричната компетентност.

Така получените резултати сочат, че средно над 40% от субектите от целевата група в изследването на ниво на владеење на езика-цел средно-напреднали (B1-B2) са срещнали затруднения с разпознаването и правилната употреба на метафоричните изрази, експоненти на широко застъпени в понятийната система на английския език обобщени метафори.

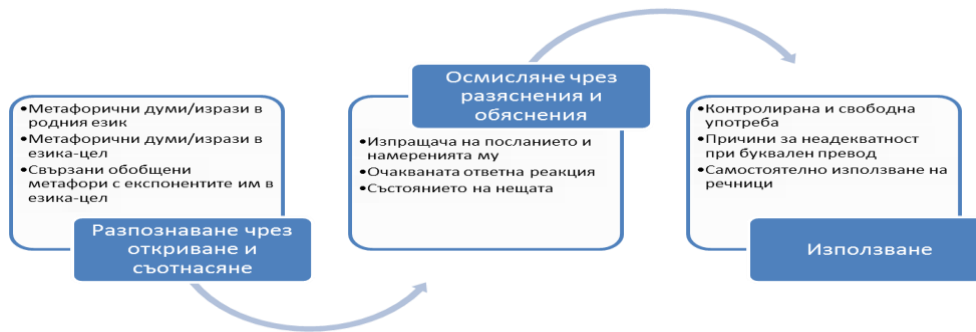
Нуждата от методически модел за развиване на метафоричната компетентност се обосновава от регистрираните затруднения при боравене с метафорични изрази, независимо от факта, че повечето обобщени метафори, които са в основата им, се наблюдават с различни проявления както в английски език, изучаван като чужд език, така и в родния език на обучаваните, а именно български език.

В трети параграф – *Проект на методически модел за развиване на метафорична компетентност в обучението на ниво B1-B2 от Общата европейска езикова рамка* - се представя и разработеният методически модел за изграждане на метафорична компетентност в обучението по английски език на ниво B1-B2 от Общата европейска езикова рамка.

Понятийните системи на родния и чуждия език са в постоянен контакт при използването на чуждия език от обучаваните. Те си взаимодействат и за да бъдат използвани максимално, следва да се изучат понятийните прилики и различия в двата езика в съпоставителен план. Това предполага диференциран подход при подбора на материали за усвояване на чужд език с помощта или на базата на родния език. При съществуване на прилики в понятията при родния и чуждия език следва да се насочва вниманието на обучаваните към тях, като се използва възможността за разясняване на възможните различия в употребата на понятията, колокациите и изразите, в които те се използват. Съпоставителен анализ на метафоричните изрази в българския език, които довеждат до формулиране на обобщени метафори, характерни за българския език, с анализирани от Лейкоф, Джонсън и Ковечеш метафорични изрази и

функциониращите на базата им обобщени метафори, би бил от основна роля за успешното преподаване на английски език на обучавани с роден език български.

Предлаганият методически модел се онагледява от следната схема (Фиг. 1):



Фиг. 1 Схема на методически модел за развиване на метафоричната компетентност

1. Разпознаване на метафорични изрази, експоненти на характерни за езика-цел обобщени метафори чрез откриването и съотнасянето им с:
 - Метафорични думи/изрази в родния език;
 - Метафорични думи/изрази в езика-цел;
 - Свързани обобщени метафори с експонентите им в езика-цел.
2. Осмисляне на метафоричността чрез разяснения и обяснения на понятия и употребата им в езика-цел относно:
 - Изпращача на посланието и намеренията му;
 - Очакваната ответна реакция;
 - Състоянието на нещата.
3. Използване на понятия и метафорични изрази, експоненти на характерни за езика-цел обобщени метафори чрез:
 - Репродуктивни (контролирана употреба) и творчески (свободна употреба) задачи;

- Разяснения за причините на неадекватност при буквален превод;
- Развиване умението за самостоятелно използване на речници за справка при затруднение.

Следва кратко описание на типовете използвани задачи и дейности в модела според развиваното чуждоезиково умение. Въпреки избрания фокус на експерименталното проучване върху писмената реч, четирите комуникативни умения се развиват интегрирано, а езиковите знания се вплитат в работата по усъвършенстване на самите умения.

Четене – отговори на въпроси към текстове, задачи с многовариантен избор на отговора (вкл. правилно/грешно твърдение), намиране на преводни еквиваленти, свързване на части на изречения, свързване на лексикални единици с дефиниции/илюстрации, намиране на синоними и антоними, замяна на лексикални единици чрез синоними, попълване на пропуснати думи, избор на заглавие, съчетаване на заглавие със съответната част от текста, избор на илюстрация/и към текста, свързване на основни идеи с илюстрации, подреждане на илюстрации в правилна последователност, допълване на информация в текст, подреждане на пасажии в текст, бързо изчитане и извеждане на основната тема, съпоставяне на два или повече текста;

Слушане – отговори на въпроси, задачи с многовариантни отговори (вкл. от типа правилно/грешно твърдение), попълване на пропуски, провокиране на догадка относно съдържанието на текста и подпомагане на разбирането при слушане с визуализация, свързване на картина с текст, подреждане на илюстрации в правилна последователност, водене на бележки, попълване на схеми, таблици, формулиране на резюме, свързване на илюстрации с лексикални единици/основни теми, попълване на таблици, карти, маршрути;

Писане – подпомагане чрез илюстрации, превод от родния език на езика-цел и обратно, попълване на пропуснати лексикални единици, свързване на части на изречения, попълване на липсваща информация в таблици, поставяне на лексикални единици в контекст, писане на описания, неофициална/официална кореспонденция, съчинения, есета;

Говорене – подпомагане на говоренето чрез илюстрации, построяване на изречения, обяснения на лексикални единици, поставяне на лексикални единици в контекст, намиране на синоними и антоними, задаване/отговаряне на въпроси, възпроизвеждане на прослушани/прочетени диалози, симулации на реално общуване,

изразяване на мнение по даден проблем, аргументиране на мнение, монолози/презентации, разговори, дискусии, превод от родния език на езика-цел и обратно, намиране на паралели между родния и чуждия език; свързване на мнения с илюстрации и обсъждане, коментари върху чужди мнения, дискусии/обсъждания на отговори, дискусии/коментари върху изображения/цитати;

Използваните форми на работа по време на дейностите са разнообразни – фронтална, индивидуална, по двойки и в групи.

Предлаганият методически модел за развиване на метафоричната компетентност минава през етапите на разпознаване, осмисляне и използване на метафорични думи/изрази, експоненти на обобщените метафори, преподавани и усвоявани в съпоставителен план. При разработването на модела и типовете задачи, включени в него, се изхожда от принципа, че запознаването с исторически факти, реалии, фикции, етимология и аналогии между родния език и езика-цел оставя отпечатък върху съзнанието на обучаваните, като допълва познанията им за културата на езика-цел и отваря врати за повече асоциации и очаквания при овладяването на езика-цел и при разширяване на речниковия им.

Поради специфичната си културна обусловеност, метафоричността се оказва изключително трудна за усвояване от обучаваните. Стремещт за изразяване на собственото „аз“, продуцирането на писмена и устна реч в съответствие с нормите и стандартите на чуждия език, като максимално се използва понятийната му система с цел ясно и убедително общуване е възможно да се осъществят само при познаване на културата, характерна за чуждия език. Развиването на метафоричната компетентност, залегнало в предлагания в дисертационното изследване педагогически модел, преминава през три етапа, а именно разпознаване, осмисляне и използване на метафорични думи/изрази, експоненти на обобщените метафори, преподавани и усвоявани в съпоставителен план. Моделът акцентира върху развиване на лексикалните знания, но поради всеобхватността на метафоричната компетентност, успешното ѝ развиване преминава и през усвояването ѝ по отношение на граматичните знания и заляга в развиването на рецептивните и продуктивните умения за боравене с езика-цел.

В трета глава – ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПРОВЕРКА НА ПРЕДЛАГАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ – се разглежда методологията и организацията на емпиричното изследване, описва се апробирането му в контролирана експериментална учебна среда и се представят статистически анализ и резултати.

В първи параграф - *Методология и организация на изследването* – се представя методологията на изследването и се правят заключения въз основа на наблюденията върху работата на обучаваните в експерименталната и контролната групи по време на семестъра. Участниците в групите от същинското изследване се отличаваха със сериозен подход към учебния процес, толерантност, рефлексивност, умения за аналитично мислене и добра памет. Мотивацията им да напреднат в усвояването на езика-цел бе висока и постави основа за добра съвместна работа и добронамерени отношения в групата. Вероятно тези фактори способстваха обучаваните в експерименталната група да покажат и такива високи резултати, вследствие на провеждането на развиващия експеримент и да изразят задоволството си и усещането си за личен напредък след приключването му.

Във втори параграф - *Апробиране на предложения методически модел за развиване на метафорична компетентност (на базата на писмената реч)* – се представят резултатите от констатиращия, развиващия и заключителния експерименти.

Експерименталната работа е извършена със студенти на възраст между 20 – 25 години, които в началото на проучването владеят английски език на ниво B1 от Общата европейска езикова рамка и се обучават в курс за постигане на ниво B2, по време на втория семестър на учебната 2010/2011г. в общообразователните курсове по чужд език в Центъра по чужди езици, Нов български университет. Във връзка с целите на емпиричното изследване са определени контролна и експериментална група. Експерименталната група се състои от 11 студенти, а броят на обучаваните в контролната група е 12. Преди провеждане на основното изследване е използван констатиращ експеримент, входящ тест, в експерименталната и контролната група за установяване на изходното равнище на лексикалните знания на студентите в областта на обобщените метафори, които са фокус на внимание в проведения по-късно развиващ експеримент. Данните от констатиращия експеримент са използвани с цел установяване на изходното равнище на компетентността на обучаваните субекти, като основа за сравнение с получените от заключителните измервания данни и с цел отчитане на настъпилите ефекти в резултат на развиващия експеримент.

Освен ролята им за отчитане на входното ниво на метафоричната компетентност на обучаваните (и установяване на съизмеримост на езиковите умения на субектите от контролната и експерименталната група на този етап), получените резултати при анализа на теста дадоха основание и ценни насоки за разработването и усъвършенстването на учебните материали, използвани за целите на обучението в

експерименталната група, насочено към развиване на уменията за разпознаване и употреба на метафорични изрази, проява на широко използвани обобщени метафори в английски език. Чрез разработването на финален тест за целите на заключителния експеримент, чиято структура и цели са идентични със структурата и целите на констатиращия тест, е възможна статическа обработка на получените данни.

За провеждане на развиващия експеримент бяха подготвени предварително авторски учебни материали, организирани в набор от логически свързани дейности, надграждащи върху учебния процес по време на редовните занятия с обучаваните, представени в приложенията на дисертационния труд. В експерименталната група учебният процес по усвояване и затвърждаване на лексикални знания в областта на метафорични изрази, плод на разпространени в английския език обобщени метафори, бе осъществен с помощта на подготвените за целта модули, съдържащи учебни материали, разработени от автора въз основа на автентични текстове от Интернет сайтове. Продължителността на всеки един от модулите бе между 40 и 90 мин., като стремежът бе използването им да бъде съобразено с темите на урочните единици на редовните занятия, за максимално улеснение на надграждащата логика на обучителния модул от експеримента. В контролната група подобно обучение не бе проведено – т.е. тези модули не бяха използвани.

Седемте модула от развиващия експеримент си поставиха за цел да развият метафоричната компетентност на обучаваните чрез повишаване на честотата и разнообразието на използваните метафорични изрази и активизиране на употребата им в речта на езика-цел.

[TIME IS MONEY] (*ВРЕМЕТО Е ПАРИ*);

[MORE IS UP; LESS IS DOWN] (*ПОВЕЧЕ Е В ПОСОКА НАГОРЕ, ПО-МАЛКО – НАДОЛУ*) в две сфери: кариера със съответната обобщена метафора **[CONTROL IS UP; SUBORDINATION IS DOWN]** (*ВЛАСТТА Е В ПОСОКА НАГОРЕ, ПОДЧИНЕНИЕТО – НАДОЛУ*) и здраве **[HEALTH IS UP; SICKNESS IS DOWN]** (*ЗДРАВЕТО Е В ПОСОКА НАГОРЕ, БОЛЕСТТА – НАДОЛУ*);

[BUSINESS IS WAR] (*БИЗНЕСЪТ Е ВОЙНА*) и **[ARGUMENT IS WAR]** (*СПОРЪТ Е ВОЙНА*);

[LIFE IS GAMBLING] (*ЖИВОТЪТ Е ХАЗАРТ*);

[LIFE IS A JOURNEY] (*ЖИВОТЪТ Е ПЪТЕШЕСТВИЕ*) и дава насоки за използването на обобщената метафора **[LOVE IS A JOURNEY]** (*ЛЮБОВТА Е ПЪТЕШЕСТВИЕ*) и **[CAREER IS A JOURNEY]** (*КАРИЕРАТА Е ПЪТЕШЕСТВИЕ*);

[KNOWLEDGE IS LIGHT; IGNORANCE IS DARKNESS] (*ЗНАНИЕТО Е СВЕТЛИНА; НЕВЕЖЕСТВОТО Е ТЪМНИНА*);

[COLOURS EXPRESS EMOTIONS] (*ЦВЕТОВЕТЕ ИЗРАЗЯВАТ ЧУВСТВА*).

Разработените задачи бяха насочени към развиване на умения за боравене с текст, с фрази в контекст, за догадка, за намиране на преводни еквиваленти и рефлексия върху зависимостите между родния език и езика-цел. Възприет бе интегрирани подход при развиване на общите езикови знания и речевите умения. Предизвиканият интерес от представяне на исторически факти, реалии, фикции, етимология и аналогии между родния език и езика-цел разшири общата им култура, породил асоциации и очаквания при овладяването на езика-цел и разшири речниковия им запас. Стимулирана бе творческата изява на обучаваните чрез насърчаване на обсъждания, дискусии, работа по двойки и споделяне на впечатления за ефективността и ползите от провежданото обучение. В процеса на работа върху дейностите от модулите обучаваните проявяваха интерес към разглежданите материали. По време на дискусиите и в края на обучението те споделиха, че намират задачите за уместни, интересни и подходящи за тях, общото си впечатление за напредък и ползата от осмисляне на начините за изказ в различни ситуации, което ще стимулира бъдещата им работа с езика-цел. От особен интерес за тях се оказаха паралелите между родния език и езика-цел, както и комбинираното разясняване на преподаваните изрази. Те споделиха, че са мотивирани да учат, благодарение на предоставяните им възможности за изява. Задачите за двупосочен учебен превод бяха коментирани като много полезни. В следствие на обучението субектите от експерименталната група споделиха, че се чувстват „освободени” да изразят по-широк набор от мнения на разнообразна тематика. Следователно, най-важното условие за ефективността на предлагания модел за развиване на метафоричната компетентност е повишаване мотивираността и насърчаване на творческата изява на обучаваните. Въз основа на проведеното обучение изводът е, че интересът на обучаваните към разглежданите материали следва да се насърчава и обвързва с предходните им знания и опит чрез предоставяне на възможности за поемане на инициативата. Така учебното съдържание на модулите се разширява от самите обучавани, което повишава мотивацията им, обогатява знанията им и се отразява положително върху автономността им.

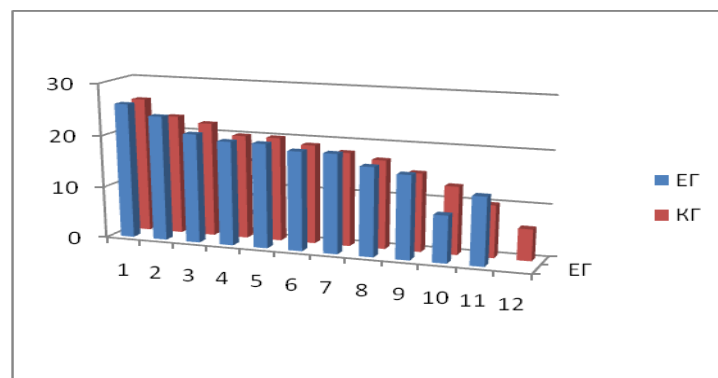
В рамките на проведеното изследване бе разработен изходящ (финален) тест с цел да се установи доколко възрастните обучавани на ниво В1-В2 по английски език (субектите от експерименталната група) идентифицират и използват метафорични изрази, прояви на обобщени метафори, в писмената реч след проведеното целенасочено обучение чрез разработените специално за целта авторски материали. Отново изходящият тест от заключителния експеримент на проучването се ограничава в проверка тази езикова компетентност в контекста на уменията за четене и писане с цел обозримост на резултатите и съпоставимост на получените данни с тези от констатиращия експеримент. За бъдеще подобно изследване би могло да обхване и уменията слушане и говорене, като отчете настъпилите промени в изследваната компетентност в устната реч на езика-цел, тъй като те също неизменно (и право пропорционално) търпят развитие поради интегрирания подход, залегнал в обучението. Разработеният тест бе сравнително кратък (около 60 мин.), за да не възпрепятства нормалния за курса учебен процес (субектите са редовни студенти от общообразователните курсове по чужд език на НБУ) и да не представлява сериозно извънредно натоварване за обучаваните.

Налице е значима разлика между успеваемостта на експерименталната и контролната групи при справяне със задачите от заключителния експеримент. Успеваемостта на обучаваните в експерименталната група отчита значителна положителна промяна, особено при изпълнението на втора, трета и четвърта задачи от заключителния експеримент в сравнение с резултатите от констатиращия експеримент. Тази промяна вероятно се дължи на целенасоченото запознаване с начина на функциониране на широко разпространените асоциации, залегнали в редица обобщени метафори, в резултат на проведеното обучение, натрупаните в следствие на него лексикални знания и развитите умения за рефлексия и превод. Изпълнението на първа задача не отчита значима положителна промяна в представянето на експерименталната група на входящия и финалния тест, вероятно поради по-сложния характер на търсената обобщена метафора във финалния тест.

В трети параграф - *Статистически анализ на резултатите от констатиращия и заключителния експеримент* – се представят резултатите от статистическата обработка на резултатите от констатиращия и заключителния експеримент.

Необходимото условие за провеждане на експерименталното изследване бе в двете групи – експерименталната и контролната – да е налице приблизително еднакво

изходно равнище на лексикални знания на обучаваните. Това бе установено на база анализ на получените от експерименталната и контролната група данни от констатиращия тест. Резултатите от теста са онагледени в стълбова диаграма (фиг. 2). На фиг. 2 абсолютната честота, т.е. „броя на елементите от групата, които имат еднаква степен на проявление на търсения белег” (Бижков, 2007: 211), е представена на абцисната ос. На ординатната ос са изобразени подредените по височина рангови величини. Понятието „рангови величини“ в конкретния случай са резултатите в точки, получени от констатиращия тест в експерименталната (ЕГ) и контролната групи (КГ) (срвн. с Бижков, 2007:215).



Фиг.2 Съпоставимост на изходното равнище на експерименталната група (ЕГ) и контролната група (КГ)

С оглед на повишаване на валидността на изводите от експеримента, за да се сравнят абсолютните честоти при различен обем на извадката, е необходимо да се пресметне относителната честота. Под понятието „относителна честота” се разбира „съотношението на пресметнатата абсолютна честота f спрямо обема n ” (Бижков, 2007:211-2):

$$\text{Относителната честота} = \frac{\text{абсолютната честота}}{\text{обема}} = f/n$$

Относителната честота, в конкретния случай, средният брой точки в експерименталната група е $204/11 = 18,5$, а в контролната $209/12 = 17,4$.

Въз основа на така получените данни се достига до извода, че разликата от постиженията на двете групи не е статистически значима, което е необходимо условие за провеждане на развиващия експеримент и точното отчитане на промяната в резултат на проведеното обучение в експерименталната група.

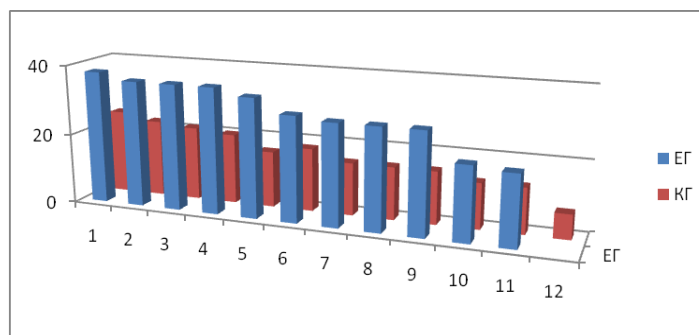
Характеристиките на тестовите въпроси в констатиращия и заключителния експеримент бяха извършени със софтуерния продукт “Estimation of IRT parameters of test items and related techniques” (Измерване на IRT4 параметрите на тестовите айтъми и

⁴ IRT, съкращение на Item Response Theory -Съвременната теория на тестовете

други техники) на <http://evaluation.nbu.bg/center/html/software/irt/>, който измерва параметрите според теорията за отговор на тестови въпрос. За целите на настоящето изследване поради ограничения брой наблюдения, извършени в рамките на един семестър върху една експериментална и една контролна група, бе изследвана единствено степента на трудност на задачите в констатиращия и заключителния експеримент. Изводът, който този анализ налага, е че за разлика от статистически значимото намаляване на степента на трудност, с която се изпълняват задачите от участниците в експерименталната група по време на констатиращия и заключителния експеримент, за участниците в контролната група степента на трудност не се променя статистически значимо.

Проведен бе и анализ, който отчита коефициента на съотношението на айтъмите в задачите (ISS). Въз основа на проведения статистически анализ за трудността на задачите в констатиращия и заключителния експеримент според параметрите на теорията за отговор на тестови въпрос, съществува статистически значимо намаляване на степента на трудност, с която се изпълняват задачите от участниците в експерименталната група по време на констатиращия и заключителния експеримент, докато при участниците в контролната група степента на трудност не се променя статистически значимо по време на двата контролни теста в началото и края на експеримента.

Резултатите от заключителния експеримент са онагледени в стълбова диаграма (фиг. 3), подобна на стълбовата диаграма върху резултатите от констатиращия експеримент. Абсцисата представлява абсолютната честота, докато върху ординатата са изобразени подредените по височина рангови величини, получени от заключителния експеримент в експерименталната група (ЕГ) и контролната група (КГ).



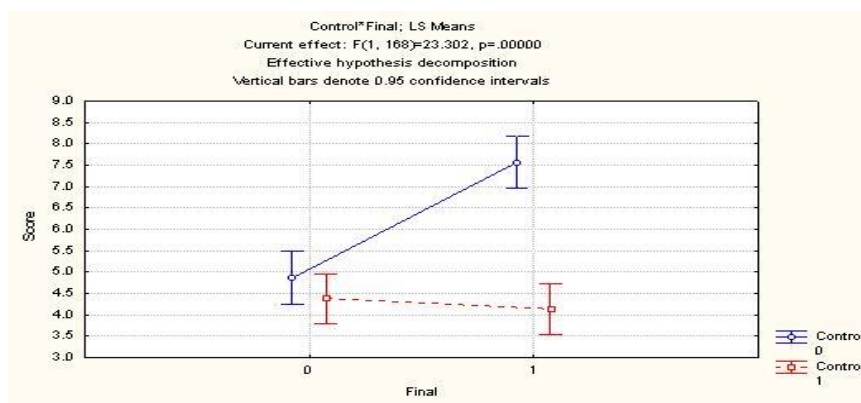
Фиг. 3 Съпоставка на резултатите от заключителния експеримент на експерименталната група (ЕГ) и контролната група (КГ)

Средният резултат от заключителния експеримент в експерименталната група е $338/11 = 30,7$, а в контролната група - $199:12= 16,6$.

Подложена бе на анализ разликата в трудностите на задачите в констатация и заключителния експеримент. Предвид представените резултати за експерименталната и контролната групи няма основание да се счита, че нулевата хипотеза (H_0), която гласи, че разработеният методически модел за преподаване на метафори не подобрява усвояването на тези специфични лексикални знания, се потвърждава. Алтернативната хипотеза (H_1), която се противопоставя на твърдението в нулевата хипотеза и гласи, че предложеният модел е възможен за приложение и подобрява усвояването на тези специфични лексикални знания, няма основание да се отхвърли.

Едномерният дисперсионен анализ ANOVA се използва за определяне на статистически зависимости между променливи. Едната променлива е фактор или независима променлива, а другата резултат или зависима променлива. Факторният анализ е гъвкава статистическа техника, която позволява анализ на ефектите на повече от една променлива. При разделяне на участниците в експеримент в експериментална и контролна група се изследва ефектът от обучението върху експерименталната група, както и взаимодействието им.

Графиката по-долу (фиг.4) отразява значително по-доброто представяне на експерименталната група (плътна линия) в края на основния експеримент в сравнение с представянето на контролната група (пунктир).



Фиг. 4 Представяне в края на основния експеримент в на ЕГ и КГ

Изводът въз основа на проведения статистически анализ е, че няма основание да се счита, че нулевата хипотеза се потвърждава, следователно главната хипотеза от експерименталното изследване (H_1), а именно, че предложеният методически модел за преподаване на метафори, разработен въз основа на детайлно изследване на тяхната

езикова и семиотична природа, е възможен за приложение и подобрява усвояването на тези специфични лексикални знания като част от общата чуждоезикова компетентност. Така се доказва състоятелността на направената в увода хипотеза.

В четвърти параграф – *Резултати от дисертационното изследване* – се анализират резултатите от експеримента, които довеждат до извода, че предложеният методически модел е възможен за интегриране в съществуващите учебни методи и програми, благодарение на своята отвореност, гъвкавост и възможност за адаптиране, допълване и промени в тематичен и съдържателен план (като видове дейности и задачи). Той е достатъчно отворен да включва необходимите специфични знания, които следва да се овладеят от обучаваните. Моделът отразява културно-обусловените особености на езика-цел, за да може продуцираната от обучаваните писмена или устна реч да е в унисон с очакванията на естествените носители на езика. А върху усвояването на знания по чужд език влияние оказват средата, заобикалящият свят, културата, изкуството, които са изградени от знаци, обвързани в знакови системи. Вникването в смисъла, носен от разглежданите ситуации и техния контекст по време на обучението, който е огледален и смален вариант на реалния свят, е задължително условие за успешно усвояване на езика-цел. Развиваната метафорична компетентност в предложени методически модел предоставя възможност на обучаваните да си дават сметка за различните аспекти на протичащите процеси по време на своето обучение. Съществува пряко пропорционална зависимост между вникване в замисъла на протичащата комуникация и успешната ответна реакция на съответния чужд език. Усвояването на метафоричната компетентност опосредства разбирането на смисъла и замисъла на дадената ситуация, което е предпоставка за овладяване на уменията за изразяване по адекватен начин в разнообразни комуникативни ситуации.

В съответствие с теоретичните схващания и анализа на резултатите от дисертационното изследване в *заключението* се правят *изводи* за ролята на метафоричната компетентност в чуждоезиковото обучение и успешността на разработения методически модел за развиването ѝ при възрастни обучавани паралел чрез специфични дейности и задачи. Достига се до следните заключения:

- Хипотезата на изследването е доказана, а именно- моделът е ефективен и приложим и на по-ниските от C1 нива на чуждоезикова компетентност.
- Разработените учебни дейности и задачи повишават ефективността на учебния процес, като развиват уменията за идентифициране, интерпретиране и

продуциране на метафорични изрази, експоненти на обобщени метафори, умения за рефлексия върху аналозиите в родния и чуждия език, както и рефлексия върху адекватността на преводните еквиваленти. Това води за значимо обогатяване на общата чуждоезикова компетентност, като уменията за писмена комуникация се развиват паралелно с уменията за устна комуникация (разбиране при слушане и говорене).

- Интегрирането на разработения модел в съществуващата програма за овладяване на езика-цел на средно ниво в чуждоезиковото обучение допълнително мотивира обучаваните сами да вникват в същността и механизмите на функциониране на обобщените метафори (т.е. води ги към автономност при употребата на новоусвоените стратегии за усъвършенстване на чуждоезиковата си компетентност). Те се мотивират да подлагат на анализ и систематизация вече усвоени и нови лексикални знания.
- С помощта на усвоените знания и стратегии на учене и усвояване на лексикални знания обучаваните съпоставят проявите на родната и чуждата култура по организиран и ефективен за запомняне начин. Затвърждават се лексикалните знания чрез откриването на логически връзки/различия между понятията в родния език и езика-цел.
- Благодарение на създадената творческа атмосфера по време на занятията обучаваните успяват да активират богат запас от фонові знания и асоциации и да мобилизират оптимално индивидуалните си интереси, което допринася за по-бързото и дълготрайно натрупване на знания.
- Обучаваните привикват да мислят на чуждия език, избягвайки буквалния превод и следвайки културните и когнитивни норми на езика-цел, като осъзнато търсят най-подходящите преводни еквиваленти при използването на двата езика за целите на комуникацията.
- Интерактивният и кооперативният подход по време на дейностите повишава мотивацията на обучаваните и се отразява благоприятно върху увереността им при общуване и общото им представяне при изпълнение на разработените дейности и задачи.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Прави се критичен, интердисциплинарен анализ на съществуваща (и достъпна) научна литература в областта на лингвистиката, семиотиката и методиката, в която се откроява същността и значимостта на метафората в езика.
2. Изследва се задълбочено характерът на обобщените метафори и техните експоненти в двата езика – английския и българския, както и се доказва необходимостта от целенасоченото им системно усвояване в процеса на чуждоезиковото обучение.
3. Прави се критичен преглед на моделите на комуникативна компетентност в чуждоезиковото обучение и се дефинират и анализират понятията „понятийна система” и „метафоричната компетентност” за целите на усвояването и преподаването на чужд език.
4. Очертава се мястото и ролята на метафоричната компетентност като част от цялостната лингвистична компетентност.
5. Разработва се методически модел за развиване на метафорична компетентност, който може да бъде интегриран в контекста на утвърдилите се модели за изграждане на комуникативна компетентност.
6. За изграждането на метафоричната компетентност е разработен набор от специализирани учебни материали и дейности, логически и тематично организирани в 7 модула. Те са с отворен характер и дават възможност да бъдат адаптирани към съответната програма за изучаване на чуждия език на ниво B1-B2. В урочните планове, предоставени в приложенията, са заложили по-подробни методически насоки към всеки един модул. В допълнение, разработени са диагностичен, констатиращ и заключителен тест.
7. Обосновани са изводи за ролята на обобщените метафори за по-успешно чуждоезиково усвояване.
8. Доказана е експериментално ефективността на разработения методически модел за развиване на метафорична компетентност чрез усвояване на механизма на функциониране на обобщените метафори.

Декларирам оригиналността на получените резултати.

Докторант:

/Милка Хаджикотева/

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Хаджикотева, М. “Обобщените метафори и преподаването им в часовете по чужд език”, сб. “*Език, литература, многоезичие*”, София: изд. Нов български университет, 2011
2. Хаджикотева, М. “Conceptual Metaphors and Intercultural Awareness”, сб. “*44. Linguistisches Kolloquium: Globalisierung – interkulturelle Kommunikation – Sprache*”, Германия: изд. Peter Lang, 2011
3. Хаджикотева, М. “Овластяване на понятийната система и метафоричните понятия на чужд език – теоретични и практически аспекти”, сп. “*Чуждоезиково обучение*”, кн. 3, 2011

ЛИТЕРАТУРА, ЦИТИРАНА В АВТОРЕФЕРАТА

Статии и книги

1. **Бахман, Палмър 1996:** Bachman, L.F., Palmer, A.S. "Language testing in practice: designing and developing useful language tests", Oxford, OUP, 1996
2. **Бижков, Краевски 2007:** Бижков, Г., Краевски, В. "Методология и методи на педагогическите изследвания", София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 2007
3. **Блек 1962:** Black, M. "Models and metaphors", Ithaca, Cornell University Press, 1962
4. **Браун 1994:** Brown, H. D. "Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy", New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994
5. **Бюлер 1990:** Bühler, K. "Theory of language", John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1990/1934
6. **Грозданова 2003:** Grozdanova, L. "Fresh Ideas in ELT", София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 2003
7. **Грозданова 2005:** Грозданова, Л. "В мрежата на езика", София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 2005
8. **Данези 1998:** Danesi, M. "The body in the sign: Thomas A. Sebeok and semiotics", New York: Legas, 1998
9. **Данчев 2001:** Данчев, А. "Съпоставително езикознание", София, Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 2001
10. **Дудева 2009:** Дудева, Б. "Методически аспекти на лексичния подход в обучението по английски език на студенти по медицина. Methodological aspects of the lexical approach in teaching English to medical students", София, Университетско издателство "Св. Климент Охридски", 2009
11. **Канал, Суейн 1981:** Canale, M., Swain, M. "A Theoretical Framework for Communicative Competence". In Palmer, A., Groot, P., & Trostler, G. (Eds), The construct validation of test of communicative competence, pp. 31-36, 1981
12. **Ковечеш 2002:** Kovecses, Z. Metaphor. "A practical introduction", Oxford University Press, 2002.
13. **Лейкоф, Джонсън 1980:** Lakov G. and Johnson, M. "Metaphors we live by", Chicago: University of Chicago Press, 1980
14. **Люис 2002:** Lewis, M. "The lexical approach. The state of ELT and a way forward", Thompson & Heinle, 2002
15. **Нейшън 2001:** Nation, I. S. P. "Learning vocabulary in another language", Cambridge: Cambridge University Press, 2001
16. **Ноулс 1980:** Knowles, M. S. "The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy", Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980
17. **Ноулс 1984:** Knowles, M. S., et al. "Andragogy in action: Applying modern principles of adult education", San Francisco: Jossey-Bass, 1984
18. **Патев и др. 1993:** Патев П., Стефанова, П., Стойчева, Д., Симеонова, Й., Шопов, Т., Матева, Г., Легурска, П., Тонкин, И. Дринова, Р., Цанева, Р., Хитрова, Г., Веселинов, Д. "Входно-изходно равнище на учебния предмет „Чужд език“ в българското основно училище", София, сп. Чуждоезиково обучение, № 4
19. **Патев и др. 1995:** Патев, П. и др. "Входно-изходно равнище на учебния предмет „Чужд език“ за гимназиалната степен на СОУ", София, МОНТ
20. **Патев и др. 1995:** Патев, П. и др. "Входно-изходно равнище на учебния предмет „Чужд език“ за езиковите гимназии", София, МОНТ

21. **Пенчева 2001:** Пенчева, М. “Човекът в езика. Езикът в човека”, София: университетско издателство „Св. Климент Охридски”, 2001
22. **Ричардс 1936:** Richards, I.A. “The philosophy of rhetoric”, Oxford: Oxford University Press, 1936
23. **Сибийк, Данези 2000:** Sebeok, T.; Danesi, M. “The forms of meaning. Modelling systems theory and semiotic analysis”, Mouton de Gruyter, 2000
24. **Симеонова 2000:** Симеонова, Й. “Преподавателят по чужд език с комуникативна ориентация и комуникативност в обучението“, София: Изд. “Актив Комерс“, 2000
25. **Скривънър 1994:** Scrivener, J. “Learning teaching”, Oxford: Heinemann, 1994
26. **Стефанова 1999:** Стефанова, П. “Методика на чуждоезиковото обучение”, София: Изд. “Парадигма”, 1999
27. **Хармър 1991:** Harmer, J. “The practice of English language teaching”, London: Longman, 1991

Документи (наредби, речници, учебни помагала):

1. **Обща европейска езикова рамка 2006:** Трим. Дж. и Кост, Д. “Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване”, София: МОН, Релакса, 2006
2. **Кей, Джоунс 2001:** Kay, S., Jones, V. “Inside Out Upper Intermediate”, Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2001
3. **Оксенден, Кьониг 2008:** Oxenden, C., Koenig, C. “New English File Upper Intermediate”, Oxford: Oxford University Press, 2008
4. **Рангелова, Грозданова 2002:** Рангелова, К., Грозданова, Л. “Links Book 3”, София: Просвета, 2002

Интернет източници

<http://evaluation.nbu.bg/center/html/software/irt/>