

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И ЛИТЕРАТУРИ“

Янка Илиева Коева

ИНСТРУКЦИИ

КЪМ ЗАДАЧИТЕ И УПРАЖНЕНИЯТА

В ОБУЧЕНИЕТО ПО НЕМСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор“

Научен ръководител:

доц. Павлина Стефанова, д.н.

София, 2011 г.

Дисертацията изследва формулировките на задачите и упражненията в обучението по немски език като чужд – един актуален проблем, който до момента не е проучен от български автори и в много малка степен – от чужди.

Обучението по чужд език е немислимо без различните форми на задачи и упражнения, които „... са сърцето на чуждоезиковото обучение. Те са израз на разбиранията за господстващите в определен отрязък от време норми и тенденции, на индивидуалните предпочитания на обучаващия и всичко това упражнява трайно влияние върху процеса на обучение по чужд език” (срв. Швердфегер 1995: 223)

Задачите и упражненията са едни от основните компоненти на учебните материали и от техните формулировки зависи до каква степен ще бъдат постигнати целите на обучение. Указанията към задачите и упражненията трябва да подпомогнат и подсигурят учебния процес, както и да стимулират обучаваните към определени езикови дейности. Указанията за работа в писмен или устен вид са един от най-важните фактори, които движат учебния процес. С тях обучаващите улесняват приложението и автоматизирането на знания, развитието на умения, направляват дейностите, които се извършват в час.

До момента в методическата литература почти не е изследвана взаимовръзката между разбираемата формулировка на задачите/упражненията и успеваемостта на обучаваните:

Zwar ist der Zusammenhang zwischen der Verständlichkeit von Arbeitsanweisungen und Lernfortschritt noch kaum erforscht, aber wenn man überhaupt annimmt, dass Steuerung einen positiven Einfluss auf ihn haben kann, dann muss man auch annehmen, dass schwer verständliche oder missverständliche Anweisungen diesen positiven Einfluss nicht oder nur eingeschränkt haben können.

Solmecke 2006: 31

Превод¹:

Наистина почти не е изследвана взаимовръзката между разбираемата инструкция и успеваемостта на обучаваните. Но ако изобщо се приеме, че указанията могат да имат положително въздействие върху успеваемостта, то също така трябва да се приеме, че трудни или неясни инструкции могат да ограничат изцяло или отчасти това положително въздействие.

¹ Преводът на цитатите от немски език е мой – Я. К.

За съжаление практиката показва, че много често в учебните комплекси се срещат непълни, неточни, понякога дори алогични формулировки на задачи и упражнения, които не дават на обучавани и обучаващи ясна представа за това, какво точно се иска от тях. Формулировката на задача/ упражнение в учебните комплекси се характеризира със своя специфика:

- тя има относителна самостоятелност като текст и в същото време е тясно свързана с текста на самата задача/ упражнение;
- има ограничен обем, което предполага с цел езикова икономия както използване на стереотипни формулировки, така и умение да се създава компримиран текст, подтикващ и стимулиращ към определени действия.

От тези особености обаче произтичат и проблеми: от една страна се получават удобни и икономични клишета, които създават погрешна представа за същността на езиковите дейности; от друга страна - подканата не е достатъчно експресивна, не подтиква обучаваните към осмисляне на вида на задачата и към нейното ентузиазизирано изпълнение. Така подканата се възприема като бремене, а не като комуникативна задача.

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 методическа, психологическа, текстолингвистична и психолингвистична гледна точка. Представят се обектът и предметът на изследването, хипотезата, основната цел и методите на изследване.

Обект на изследване са актуални учебни комплекси, с които в настоящия момент се осъществява обучението по немски език в българското училище. Съставители на учебните комплекси са както български, така и немскоезични авторски колективи. Учебните комплекси, предназначени за ранно чуждоезиково обучение, имат своя специфика и не са обект на изследване.

Предмет на изследване са писмените формулировки на задачите и упражненията за развитие на рецептивните умения четене с разбиране и слушане с разбиране, както и на формулировките към задачите и упражненията, насочени към развитие на продуктивните умения говорене и писане, които се осъществяват въз

основа на текстове за четене и слушане. В съответствие с теоретичните постановки на текстовата лингвистика те се доказват като текстов жанр² с инструктивна функция.

Проверяват се следните *хипотези*:

- Формулировките на задачите и упражненията са специализиран дидактико-инструктивен текст.
- Съществува връзка между инструкциите и текстовия жанр, към който се отнасят; формулировките на задачите и упражненията влияят на формиране на адекватни на съответните умения стратегии на изпълнение, т.е. предопределят стила на четене/ слушане, по-прецизно формулираната инструкция води до по-качествено изпълнение на съответната задача/ упражнение.

Основната цел, която си поставя настоящото изследване, е да се състави каталог с критерии за формулиране на инструкциите към задачите и упражненията за четене с разбиране и слушане с разбиране, за да бъдат те разбираеми за обучавани и обучавачи и адекватни на знанията и уменията, към чието развитие са насочени. Защото по-успешното изпълнение на дадена задача в частност води до по-добри резултати в обучението като цяло.

За реализиране на целта се премина през няколко подготвителни етапа:

- Изследване формулировката на задачите и упражненията като текстов жанр в текстовата лингвистика и в методическата литература, както и нейната функция в учебните комплекси по немски език.
- Проучване на публикации върху особеностите на инструкцията в дидактическата, психологическата, психолингвистичната и текстолингвистичната литература.
- Изследване посредническата роля на обучаващия между обучаваните и учебниците/ учебните комплекси по отношение на инструкциите.
- Изследване на инструкциите и тяхната специфика в различните методи на обучение.

² Според Димова (2000: 95) „понятието текстов жанр (*Textsorte, text type*) се дискутира в лингвистиката от 70-те години. Становищата са много различни, както и названията (*Textklasse, Textgattung, Textart, Texttyp*).” Понятието „*Textsorte*“ (от немски език) се употребява в българската научна литература по няколко начина: текстов сорт (срв. Богранд, Дреслер, Стоянова-Йовчева 1994b), текстов жанр (срв. Димова 2000), текстова разновидност (срв. Савова 2005), текстов вид, жанр (срв. Трим и др. 2001, на български език 2006: ОЕЕР), текстов вид (срв. Димитрова 2009). В настоящото изследване е възприето понятието „текстов жанр” в съответствие с дефиницията на Димова (2000: 95): „Под текстови жанрове ще разбираме *комуникативни схеми, модели на езикова употреба, които са исторически и социо-културно обусловени.*”

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

- анализ на литературни източници, свързани с инструкцията като текстов жанр;
- критичен анализ на формулировките на инструкциите в актуални учебни комплекси по немски език;
- експериментална работа;
- експертна оценка;
- тестиране;
- статистическа обработка;
- емпиричен и критичен анализ;
- анкетиране.

В първа глава – **ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО** – се стъпва на теоретични схващания на базисни за методиката науки като лингвистика, психология, дидактика.

За да се изследват инструкциите в учебните комплекси по немски език, се представят различни схващания и дефиниции за текста и критериите за текстуалност. Разглеждат се признаците на текстовата кохерентност и кохезия, както и на текстовата функция като базисен критерий за определяне на текстовия жанр. Търси се мястото на учебната инструкция сред специализираните текстови жанрове. Изследвани са психологическите и психолингвистичните особености на инструкциите към задачите и упражненията в чуждоезиковото обучение, както и тяхното специфично дидактическо проявление.

В първи параграф – *Инструкцията като текстов жанр от гледна точка на текстовата лингвистика* – се представят пропозиционалното и комуникативното направление в текстовата лингвистика, чието диференциране се основава на различни закономерности и теоретични схващания, цитират се различни дефиниции за текста. Целта на настоящото изследване предполага придържане към комуникативното направление в текстовата лингвистика. В съответствие със схващанията на цитираните автори *текстът ще се разбира като структурна, тематично завършена основна единица на речевата комуникация, която служи за изразяване на комуникативно намерение в рамките на социални и функционални взаимовръзки*. От това следва, че текстовете служат като инструменти на комуникативно действие, насочено към

определена цел и определен реципиент (срв. Шефнер 1986: 227). Това схващане позволява да се разглежда комуникативното действие като предпоставка и изходна точка за продукцията на текст от една страна и като речева проява в текста от друга страна (срв. Граушайн, Тиле 1981: 243).

Представят се признаците на текста *кохезия* и *кохерентност*. В текстовата лингвистика има различни виждания относно дефинирането на текста и признаците на текстуалност. Но болшинството автори посочват кохерентността като основна предпоставка за възникване на текст. В по-нови изследвания (срв. Фатер 2002: 269) кохерентността и кохезията се схващат съответно като видово понятие и подчинено понятие и това се обуславя от техните признаци.

Разглежда се текстовата функция, която се определя като базисен критерий за диференциране на текстовия жанр. Представа се реализацията на инструктивната функция в специализирани текстове и в частност в учебници и учебни комплекси. Формулировките на задачите и упражненията, макар понякога да се състоят само от едно изречение, се доказват като специализиран дидактически текст с ясно изразена апелативна функция, която в научните изследвания се обозначава с понятието „*инструкция*”. Ако се добавят към систематизираните текстови типове на Енгел (1988: 120 - 176), учебниците/ учебните комплекси биха се подредили заедно с другите полупублични инструктивни текстове към текстовия тип „подтик за действие” с активен продуцент и обикновено пасивен адресат.

Във втори параграф – *Психологически и психолингвистични особености на инструкциите към задачите и упражненията в ЧЕО* – се анализират психологическите особености на инструкцията, като се изясняват психологическите основи на четенето, тъй като възприемането на писмено формулираните инструкции се осъществява чрез четене с разбиране. Определят се аспектите на процеса на четене, които касаят инструкцията – нива на преработка на информацията, разбиране на чуждоезиков текст (в случая инструкция), стил на четене. При четене на инструкция, формулирана на чужд език, трябва да се имат предвид два различни (макар и взаимосвързани) аспекта на разбиране – разбиране на езика и съдържанието на текста от една страна, а от друга – разбиране на смисъла на текста. Четенето се разглежда като конструктивна и интерактивна дейност, като се стига до извода, че инструкцията изисква разбиране в детайли. Последиците от нейното неразбиране могат да бъдат по-сериозни, отколкото при един художествен текст. Ако не възприеме съдържанието на

инструкцията, обучаваният не може да постигне резултата, който се очаква от него, тъй като не разбира смисъла на това, което върши.

По аналогия на призива, предложението и заповедта инструкцията може да бъде характеризирана с това, че в дадена комуникативна ситуация се прави опит от страна на говорещия/ пишещия да накара един или повече комуникативни партньори да извършат желаното от него действие (срв. Граф 2003: 432). Формулирани са психолингвистичните особености на писмените инструкции, като се прави изводът, че те се характеризират с асинхронен комуникативен канал между продуцент и реципиент.

В трети параграф – *Методико-дидактическа характеристика на инструкциите в ЧЕО* – се проучва българската и чуждата дидактико-методическа литература, като се установява, че проблемът за инструкцията в учебници и учебни комплекси не е изследван. Тази празнота се запълва, като се дефинира понятието „учебна инструкция:

Инструкцията в учебните комплекси по чужд език е писмено речево съобщение, което подтиква към езикови дейности или ментални операции, дава указания и препоръки, които водят до постигане на целта и служат за ориентиране на личните действия на обучаваните.

В българската и чуждоезиковата методическа литература болшинството автори правят ясно разграничение между задача и упражнение. Но от гледна точка на дидактико-инструктивната си функция формулировките на задачата и упражнението не са конкурентни учебни форми в обучението по немски език и някои автори, заедно с устните инструкции на учителя, ги наричат с общото наименование „указания за работа” (Arbeitsanweisungen – срв. Золмеке 2006: 29 – 33).

Разглежда се функцията на инструкциите като учебен предмет и средство за разбиране, както и взаимодействието на отделните фактори в учебния процес. Върху изпълнението на инструкциите оказват въздействие посредническата роля на обучаващия и двойственото положение на учебника спрямо езика (като средство за информация и като система за изучаване). Учебникът предоставя от една страна материали под формата на текстове, а от друга – направлява тяхната употреба чрез явни и подразбиращи се инструкции. Обучаваните не са просто изпълнители, но инструкцията обуславя в голяма степен тяхната свобода да вземат решения.

Разбирането на инструкцията е резултат от взаимодействието между текст и реципиент и се удава толкова по-добре, колкото повече са налице съответните предварителни познания. Затова би трябвало да се прави разлика между начинаещи и напреднали групи. Трудно разбираемите и по-сложни инструкции поставят начинаещите и по-слабите групи пред неразрешими проблеми. В такива случаи в много от учебните комплекси се разчита на обучаващите да поемат посредническа роля и да обяснят инструкциите.

С времето обучаваните добиват рутина, опознават по-добре учебната система и обучаващия, както и различните типове инструкции. Те действат все по-самостоятелно и ги интерпретират на базата на скритите знания за същите или за подобни инструкции, на базата на положителния си или отрицателния си опит (срв. Золмеке 2006: 31 – 33) .

Дидактическите особености на инструкциите намират своето специфично проявление в съобразяване с принципите за *възрастова съобразност* и *достъпност*, като същевременно се отчита и наличният езиков опит на обучаваните. Принципът за достъпност в чуждоезиковото обучение касае и *разбираемостта* на инструкциите – както за обучаващи, така и за обучавани. Още през 70-те години на XX век психолозите Лангер, фон Гун и Тауш разработват своя модел за разбираемост на текста, който през 1982 е доразвит от Грьобен с включване на лингвистични и психолингвистични аспекти (срв. <http://de.wikipedia.org/wiki/Verst%C3%A4ndlichkeit>).

Прави се изводът, че инструкциите са един от най-важните фактори, които направляват учебния процес, като същевременно подпомагат приложението на знания и развитието на умения и направляват дейностите, които се извършват в час. Задачите и упражненията са едни от основните компоненти на учебните материали и от техните формулировки зависи до каква степен ще бъдат постигнати целите на обучение.

Във втора глава – ИНСТРУКЦИИТЕ В МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК – се изследват инструкциите в учебници и учебни комплекси по немски език.

В чуждоезиковото обучение учебникът/ учебният комплекс заема ръководно място като основна дидактическа медия. Проучва се как исторически обособилите се методи на обучение по чужд език влияят върху задачите, упражненията и инструкциите към тях, върху текстовете и граматиката, структурирането на уроците и прогресията на учебния материал.

Тъй като учебниците и учебните комплекси отразяват методите на обучение по съответния чужд език, в първи параграф – *Взаимовръзка на инструкциите и методите на обучение по чужд език* – се представят исторически обособилите се методи на обучение – *граматико-преводен, директен, аудио-лингвален/ аудио-визуален, комуникативна дидактика*, която продължава да се доразвива и усъвършенства. През втората половина на 80-те години на XX век в чуждоезиковото обучение започва да се налага *междукултурната концепция*, защото става ясно, че комуникативната компетентност по немски като чужд език не означава едно и също за всички хора по света. В началото на XXI век *концепцията за многоезичие* придобива значимост в обучението по чужд език, макар че в България „още преди Болонския процес ... чуждоезиковото обучение започва да се подчинява на изискванията на реалната практика” (Иванова 2007: 6). Тук не става въпрос „за разработването на напълно нова дидактико-методическа концепция, а по-скоро за прецизирането на съществуващата с оглед специфичните особености на преподаването и ученето на следващи езици” (Стойчева 2009: 22). Целта на чуждоезиковото обучение се променя основно, то е ориентирано към цялото общество, не е ограничено във времето и продължава през целия живот на човека (срв. Веселинов 2000: 14–20). В новото поколение учебни комплекси все повече е застъпен *дейностно ориентираният подход*, който включва обучаваните „в планирането на учебния процес не само като „потребители”, а преди всичко като „съставители” на учебни материали” (срв. Стойчева 2009: 28; Димитрова 2010: 40). Работата по проекти, учебните спирки и пр. предоставят възможности за интерактивни действия в реални ситуации.

Дефиниране, съпоставяне и разграничаване на учебните методи по чужд език може да се осъществи чрез четириизмерен модел за анализ, включващ четири описателни измерения – лингвистично, психологично, социологично и дидактично, които представляват главните аспекти на чуждоезиковото обучение (срв. Шопов 1996: 74–80), като се вземат под внимание и различията в културния аспект (срв. Роше 2001; Мирчев 2008). За целта на настоящото изследване се разглеждат само дидактико-методическите основи, тъй като промените в теоретичните концепции намират израз във видовете задачи и упражнения, разработени в учебниците/учебните комплекси, а задачите и упражненията говорят сами по себе си за ориентацията към един или друг метод на обучение.

В методите се формулират целите и принципите на обучение. За да се установят признаците на даден метод в учебните комплекси по немски език, е необходимо да се

вземат под внимание няколко аспекта (срв. Нойнер, Хунфелд 1993: 18): текстове, граматика, упражнения, структура на уроците, прогресия на учебния материал.

Тези аспекти намират израз във взаимната свързаност между метод, упражнения/задачи и инструкции към упражненията.

Основна цел на *граматико-преводния метод* е усвояване на граматични правила и тяхното приложение най-вече в отделни изречения, конструирани за конкретен езиков феномен. Литературните текстове са предназначени предимно за превод на чуждия език, а тези, които трябва да се преведат на родния език, са подходящи и за диктовка. И тъй като преводът е основен метод в преподаването, а граматиката се усвоява единствено чрез превод, обикновено липсва инструкция, като се обозначава само граматичното явление, което трябва да бъде упражнено или заглавието на литературния текст (срв. Расън 1955, цит. по Нойнер, Хунфелд 1993: 23).

Единствено с учебник по граматика продължава години наред да се осъществява обучението по немски език и в българското училище, макар че през 1903 г. е въведен директният метод. На по-късен етап преводът се разнообразява с упражнения за попълване. В „Немска граматика за горния курс на общообразователните училища” (Драгнева, Сугарева 1958: 54-55) напр. след представяне на правилата и особеностите при склонение на прилагателното име следват само граматични упражнения със следните инструкции³:

„Определете склонението на прилагателното и допълнете окончанието.”

Две инструкции „Допълнете окончанието на прилагателните.”

„Допълнете с подходящи атрибутивни прилагателни.”

„Преведете на немски.”

„Поставете прилагателни със силни или слаби окончания.”

От приведените примери става ясно, че обучението се осъществява на майчин език, цели се овладяване на граматични правила и приложението им в практиката, дава се превес на писането, четенето и устното превеждане на по-дълги литературни текстове.

Директният метод извежда на преден план слушането и говоренето, акцентира се на говоримия език от ежедневието. Особено значение се отдава на фонетиката –

³ Цитираните инструкции, задачи и упражнения запазват правописа и графичното оформление на оригинала.

слушането и повтарянето след учителя са най-важните пътища за овладяване на чуждия език. Родният език се изключва от обучението „винаги, когато е възможно” (Нойнер, Хунфелд 1993: 42).

В учебника „Deutsches Lehrbuch für die IX. Klasse“ (Илиева и др. 1969) могат да се открият всички белези на директния метод:

Урок 16 напр. (а това се отнася за всеки урок) започва с предварителни упражнения (Vorgübung). Чрез ситуативна нагледност от обкръжението е представено граматичното явление Perfekt на силните глаголи, което след това се упражнява в две въпросно-отговорни упражнения, като се акцентира само на спрежението на глагола „haben“. Инструкции липсват. В третото въпросно-отговорно упражнение ролята на инструкцията се поема от два въпроса (Hast du Brieffreunde? Hast du von ihnen Briefe erhalten?), които обаче не са във връзка с всички формулирани по-долу въпросителни изречения. В края като обобщение следва представяне на граматиката – чрез диалог, граматични правила (на български и немски език) и таблица с трите основни форми на някои силни глаголи. Тази част от болшинството уроци завършва с анекдоти, пословици, гатанки.

Всеки урок продължава с текст за четене (Lesestück), обикновено диалог, в който отново е представено граматичното явление и който би могъл да е предвиден за наизустяване. Следват упражнения, в по-голямата си част подражателни. В урок 16 инструкциите към първите три упражнения целят образуване на Partizip II, спрежение на спомагателния глагол „haben“, образуване на Perfekt:

1. „Setze das Hilfsverb „haben“ ein!“

2. „Bilde das Partizip II“

3. „Ergänze! Bilde Perfekt!“

Das Kleid ... mir sehr ... (gefallen).⁴

Das Kleid hat mir sehr gefallen.

Инструкцията към следващото упражнение 4 гласи: „Setze ins Perfekt!“. Упражнението е с по-голяма степен на трудност, но се изпълнява автоматично, тъй като липсва разнообразие на формите както на спомагателния, така и на основния глагол:

⁴ Тук и по-долу задачите и упражненията няма да бъдат цитирани докрай, ако целта на инструкцията е ясна от броя на посочените примери.

[...] Liest du? Liest du nicht? Warum liest du nicht? Warum liest du das Lesestück nicht? Warum liest du das Lesestück nicht zu Hause? [...]

Въпросно-отговорните упражнения, типични за директния метод, са свързани със ситуации от ежедневието. В урок 16 (упр. 5: *Beantworte die Fragen!*) те са свързани с граматичната единица, но могат да се отнасят и към текста за четене.

Включен е малък диалог за превод на немски (упр. 6: *Übersetze ins Deutsche!*) с лексика от ежедневието на учениците и новото граматично явление.

Урокът завършва с диалог, който трябва да бъде научен наизуст (упр. 7: *Lerne den Dialog auswendig!*)

От направения преглед става ясно, че обучението протича най-вече на чуждия език. Към трето упражнение има посочен образец, който допълва инструкцията и улеснява обучаваните. Инструкциите не уточняват как трябва да бъдат изпълнени упражненията, но като се имат предвид принципите на директния метод, може да се предположи, че са предвидени за устна форма на работа, като се изключи преводът. Диалоговата форма изисква най-често работа по двойки.

Аудио-лингвалният/аудио-визуалният метод продължава да дава превес на рецептивните дейности слушане и най-вече говорене. Текстовете са автентични, ситуации от ежедневието се представят в диалог, който съдържа само граматични примери, а не граматични категории. При аудио-визуалния метод особено много се разчита на зрителните стимули (предимно чрез схематични рисунки), които трябва да породят езикова реакция. На принципите на този метод е подчинен изцяло учебният комплекс „*Wer? Wie? Was? 1*“ (Зеегер 1994), лицензирано издание изключително за България.

В учебника всяка отделна учебна единица представлява диалог, който съдържа определено граматично явление, като текстовете са подредени според граматичната прогресия. В урок 3В напр. се въвежда нова лексика, като се акцентира върху неопределителния член на съществителните имена от мъжки род в именителен падеж. Следващите две урочни единици 3С и 3Д в почти същия диалогов контекст въвеждат неопределителния член на съществителни имена от женски съответно среден род в същия падеж. Част от диалога е изведен като заглавие. Инструкции липсват, тъй като целта е ясна – слушане, четене и механично повтаряне на диалога до неговото пълно наизустяване. Те липсват обикновено и в работната тетрадка, а където са крайно необходими, се използват въпросителни изречения. Граматиката е представена в края

на урока, но липсват граматични правила, а се разчита на оптични сигнали – черен/уголемен шрифт, цветен фон и пр.

Повече от двадесет години съвременното чуждоезиково обучение се осъществява според принципите на *комуникативната дидактика*, която обединява всички упражнения на предходните методи. Четене, слушане, говорене и писане са равнопоставени, в един учебен час са застъпени обикновено няколко езикови дейности, като в конкретен сегмент от урока се дава превес на една или друга езикова дейност. Предлагат се автентични текстове, като се вземат предвид и различните текстови жанрове. В четвърти урок напр. на „*em neu Brückenkurs*“ (Перлман-Булме и др. 2008) в сегмент „LESEN 2“ е предвиден за четене с разбиране автентичен литературен текст. Преди осъществяването на целевата дейност обаче се провеждат говорни упражнения, които според Хойсерман, Пифо (1996) изграждат комуникацията. Чрез избран отговор (multiple choice) обучаваните определят текстовия жанр и обосновават своето предположение (зад. 1: *Woher stammt der folgende Text wohl? Woran erkennen Sie das?*). След това правят асоциации, породени от заглавието на текста и изказват предположения за неговото съдържание (зад. 2: *Assoziationen und Vermutungen: Was fällt Ihnen spontan zum Titel des Textes ein? Wovon handelt der Text wohl?*). След селективното четене отново следват упражнения, които изграждат комуникацията - обучаваните интерпретират в устна форма определени изречения от текста (зад. 5: *Erklären Sie, was der Autor mit den folgenden Sätzen meint.*) и самото заглавие, което е игра на думи (зад. 6: *Der Titel des Textes – Klassenkampf – ist ein Wortspiel. Worauf spielt dieser Titel an?*).

Грамматиката е вплетена в езиковите дейности четене и говорене. За разлика от аудио-лингвалния/ аудио-визуалния метод тук се представя граматическа категория - в случая „време на глагола“ (Plusquamperfekt, Präteritum, Perfekt). Въз основа на текста за четене обучаваните подреждат в таблица неправилни, правилни и смесени глаголи. Подпомогнати от въпроси по пътя на индукцията правят изводи за употребата на всяко едно от миналите времена, както и за спомагателните глаголи, с които те се образуват.

В следващия сегмент на урока „SCHREIBEN“ се дава превес на писането. Обучаваните трябва да приложат на практика знанията си за употребата на миналите времена на глаголите, като изпълнят задача с репродуктивно-продуктивен характер – да напишат отговор на писмо (т.е. работи се с друг текстов жанр) и да разкажат за случки и преживявания в училище:

Beantworten Sie den Brief.

a) Zeigen Sie Verständnis für Lenas Situation.

b) Erzählen Sie etwas von eigenen Erfahrungen in der Schule.

c) Geben Sie Lena einen Rat. Wählen Sie aus den folgenden Sätzen einige für Ihren Brief aus.

За разлика от граматико-преводния метод, където на преден план излиза конструкцията при образуване на Plusquamperfekt и Perfekt, комуникативният подход е насочен към практическото им приложение. В случая граматиката не е крайна цел на обучението, тя е нужна за осъществяване на неговите комуникативни цели и е само средство за постигане им. От обучаваните се изисква да създават граматически правилен текст. Затова не се работи с изолирани изречения, а с текст, като се предлагат различни опори – картини, речеви изрази и пр. Инструкциите се усложняват, защото вниманието се насочва не към конкретно езиково явление, а към дейността и съдържанието. При комуникативната дидактика съдържанието и формата са неразделна част от обучението (за разлика например от граматико-преводния метод, който изолира формата). За да могат обучаваните да изпълнят дадена задача, те трябва да разбират смисъла ѝ. А разбирането на смисъла означава наличие на форма, която е външен израз на определено съдържание.

Стига се до извода, че инструкциите са в тясна взаимовръзка с методите на обучение по немски език, тъй като методите са определящи за това, какво трябва да се учи, в каква последователност трябва да се подреди учебният материал, колко трябва да се учи, за да се „владее“ немският език, как да се планира учебният час.

Тази взаимовръзка между метод, упражнение/задача и инструкция намира израз и в учебниците, с които се осъществява обучението по немски език в България.

Изследват се в исторически план инструкциите в учебниците и учебните комплекси по немски език в българското училище и връзката им с методите на обучение, които в България се проявяват няколко десетилетия по-късно в сравнение с исторически обособилите се. На базата на обособените от Стефанова пет периода (2007: 31 – 40) се установи се наличие на т. нар. „смесен метод“, тъй като в даден период отделните методи се смесват и припокриват. Направеният исторически преглед на инструкциите в представителна извадка от учебници/ учебни комплекси по немски език в България не цели изчерпателност. Възможно е да има и други явления в неразгледани още учебни материали.

Анализира се взаимовръзката метод – упражнение/ задача – инструкция. Прави се изводът, че инструкциите към задачите и упражненията се намират в тясна взаимовръзка с доминиращия в даден период метод, тъй като те следват дейностите в обучението по чужд език. Водеща е целта на обучение, а тъй като тя се променя в отделните периоди, се променят и инструкциите. Затова едни и същи упражнения са застъпени през различни периоди, но са конструирани с различна цел.

Във втори параграф – *Инструкциите в актуални учебни комплекси по немски език* – се изследват инструкциите за четене с разбиране и слушане с разбиране в учебниците, учебните тетрадки и книгите за учителя по немски език, с които в момента се осъществява обучението в българското училище. Анализира се взаимната свързаност и обусловеност на четирите езикови дейности в обучението по чужд език.

Инструкциите за четене/ слушане с разбиране имат за цел да развият у обучаваните умения да извличат необходимата им информация и съответно да овладеят различните стилове на четене/ слушане.

За осъществяване на целите на четене с разбиране в учебните комплекси и на немски, и на български автори най-често конструираните инструкции са:

- нанасяне на бележки в таблица (срв. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 13; Planet Deutsch. Lehrwerk für die 8. Klasse 2004: 58);
- намира ли се дадена информация в текста, респ. вярно/грешно (срв. Planet Deutsch. Lehrwerk für die 8. Klasse 2004: 41, 74);
- подреждане на части от текста или на опорни думи според съдържанието на текста (срв. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 26);
- идентифициране на изказани мнения от различни лица (срв. Deutsch ist In 1. Lehrbuch 2000: 53);
- локализиране на определена информация в текста (срв. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 63);
- реконструкция на текста (срв. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 87);
- разпознаване на ключови думи (срв. Planet Deutsch. Lehrwerk für die 8. Klasse 2004: 58);
- подреждане на заглавия към отделни части от текста (срв. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 74);
- отговоряне на въпроси към текста (срв. Deutsch ist In 1. Lehrbuch 2000: 17).

В учебните комплекси на немскоезични и български авторски колективи с цел развиване на уменията за слушане с разбиране най-често се конструират следните инструкции:

- записване на ключови думи;
- подреждане от вида „Кой какво казва“;
- маркиране на съществени информации;
- вярно/грешно;
- подреждане на текст към картина;
- отговор на въпроси към прослушан текст.

Инструкциите за развитие на рецептивните дейности често се допълват с инструкции за продуктивна речева дейност: четенето подпомага говоренето и писането, а слушането – четенето и говоренето:

Пример 1. Tangram aktuell 1. Lektion 5 – 8. Kursbuch + Arbeitsbuch 2005: 104

		<i>Превод</i>
20	Lesen Sie die Gedichte und schreiben Sie selbst kleine Gedichte nach dem Muster.	20 Прочетете стихотворенията и напишете сами кратки стихотворения по образаца.

Пример 2. em neu Brückenkurs. Kursbuch 2008: 94

		<i>Превод</i>
3	Mündliche Zusammenfassung Fassen Sie mit Hilfe Ihrer Antworten auf die Fragen a bis i zusammen, was Sie über Daniel K. erfahren haben.	3 Устно обобщение Обобщете с помощта на отговорите си към въпросите от a до i какво научихте за Даниел К. [след слушането] ⁵

⁵ Вмятането е мое – Я. К.

Следващият пример илюстрира как слушането подпомага четенето и въвеждането на граматично явление – чрез двата канала (слухов и зрителен) се въвежда позицията на глагола в съобщителното изречение и спрежението в трето лице, единствено число, сегашно време:

Пример 3. Deutsch ist IN 1. Lehrbuch 2000: 14

1. Hören Sie. Lesen Sie mit. Finden Sie die Personen auf der Karte.

Слушайте. Четете заедно с диктора. Открийте лицата на картата.

Посочените инструкции са илюстрация на взаимната връзка на четирите езикови дейности, които в рамките на комуникативната дидактика взаимно се подпомагат и допълват. В същото време инструкциите не бива да са самоцелни, а да дават превес на една или друга езикова дейност в зависимост от целта на учебната единица.

Установи се, че инструкциите в книгата за учителя са по-подробни не само в дидактико-методически аспект от тези, поместени в учебника и работната тетрадка на съответния учебен комплекс (въпреки че в тези учебни материали се разполага с ограничено място), поради което обучаваните не винаги могат да разберат какво точно се иска от тях и в каква последователност да извършват необходимите стъпки. Без посредническата роля на обучаващия и съпътстващите устни инструкции от негова страна не би било възможно успешното изпълнение на поставената задача.

Няма особена разлика при формулирането на инструкции в учебните комплекси на немскоезични и български авторски колективи. В езиково отношение в отделни случаи би могло да се желае по-голяма прецизност на инструкциите, съставени от български автори – избягване на сложни съставни изречения, за да се избегне крайният словоред, както и търсене на по-меки форми за изразяване на императив.

Изследва се взаимовръзката метод – упражнение/задача – текстов жанр. Необходимо е формулировките на инструкциите да бъдат съобразени с текстовия жанр и с целите на обучение (а комуникативната дидактика изисква разнообразие от текстови жанрове – такива, каквито могат да се срещнат в реални комуникативни ситуации). В някои случаи учебните комплекси не предлагат жанрово разнообразие, формулировките на инструкциите не съответстват на текстовия жанр, понякога са непълни и неточни.

Направената класификация на инструкциите следва четирите езикови дейности четене, слушане, говорене, писане. От гледна точка на *теоретичните постановки* е съставен е *каталог с критерии*, на които би трябвало да отговарят формулировките на инструкциите.

С трети параграф – *Текстолингвистични особености на инструкциите в учебните комплекси по немски език* – се допълват научните изследвания в областта на текстовата лингвистика. Когато се говори за инструктивни текстове, в текстолингвистичната литература обикновено се споменават лекарствено упътване, инструкция за употреба и готварска рецепта. Учебникът като понятие се появява като текстов жанр в класификациите на Енгел (1988: 120) и Гьопферих (1995: 194) относно текстовите типове, без обаче да се разглежда. В настоящия параграф се изследва текстовият жанр „учебна инструкция”.

Анализира се комуникативната ситуация при съставяне на учебните комплекси: анонимни един за друг продуцент и реципиент, невъзможност на реципиента да се обърне директно към продуцента, статична роля и подчинена позиция на реципиента спрямо продуцента.

Прави се характеристика на извънтекстовите и вътрешнотекстовите фактори на ниво „текст”. Като се изхожда от тематизирането, задачите и упражненията в учебните комплекси биха могли да се обозначат като описание на инструкция за четене, слушане, говорене, писане.

По отношение на комуникативната функция като основна се проявява инструктивната. Възможно е като вторична функция да се появи и дескриптивната. Обикновено двете функции са различни една от друга и видимият формален белег за това са видовете изречения – съответно подбудителни и съобщителни.

В синтактично отношение инструкциите в учебните комплекси по немски език притежават своя специфика в сравнение с останалите инструктивни текстови жанрове. Инструктивната функция се реализира чрез подбудителни изречения, които завършват с удивителен знак или точка, тъй като инструкциите могат да варират в езиково отношение. Те не са в редуцирана форма с инфинитив в края на изречението (срв. лекарствени упътвания, инструкции за употреба и готварски рецепти в текстове на немски език). Тяхната важна отличителна черта е тази, че глаголите са спрегнати във второ лице единствено или множествено число или в учтива форма. Някои автори, които адресират учебните комплекси към по-широк кръг във възрастово отношение

обучавани, съзнателно избягват сложни съставни изречения, като комбинират подбудителни и въпросителни. В част от учебните инструкции доминирането на императив се избягва и се заменя с така нареченото ексклузивно „ние” (срв. http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusives_und_exklusives_Wir), което цели смекчаване на заповедта и приобщаване на продуцента към тези, които трябва да я изпълнят.

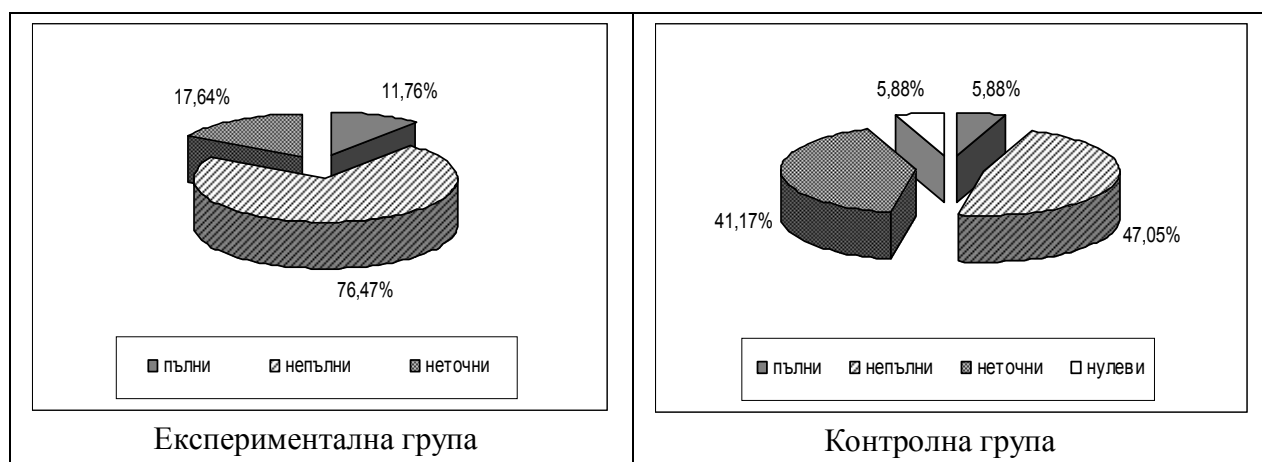
В учебните комплекси по немски език инструкциите са в писмена форма, отделени са прецизно от останалите текстове и са предназначени както за специалисти в дадената област, така и за неспециалисти. Обръщението към реципиента е директно, макар той да остава неназован.

Ако се вгледаме по-внимателно в инструкциите в учебните системи по немски език, ще открием специфична специализирана лексика, която поради широката си употреба в речта се схваща като стандартна и общоупотребима.

В трета глава – ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЧАСТ – се описва проведеното експериментално изследване на уменията за *четене с разбиране* и *слушане с разбиране*, за да се установи влиянието на инструкциите върху успеваемостта на обучаваните в реалния учебен процес по немски език (срв. формулираната работна хипотеза на с. 4). Планираните и проведени за целта на настоящото изследване експерименти за четене с разбиране и слушане с разбиране следват предложените от Бижков, Краевски (2007: 153) основни етапи на работа.

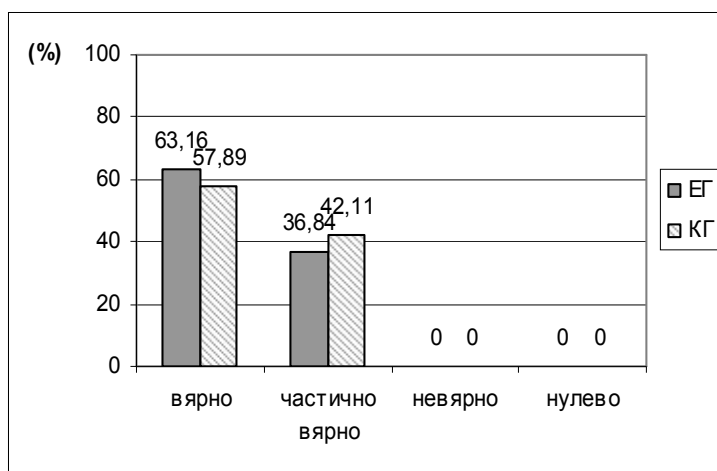
Образуваните две групи от десетокласници – контролна и експериментална – изучават немски като втори чужд език за втора учебна година и са с почти еднакво изходно ниво в началото на експеримента, като се има предвид средния успех по немски език в края на предходната година. В контролната група се работи с поместените в учебника инструкции, докато в експерименталната група се предлагат по-прецизно формулирани и варианти на оригиналните инструкции. Степента на разбиране и влиянието на инструкциите се оценяват по създадени за целта на изследването показатели, от които тук ще бъдат посочени само два:

По един от показателите например – *Извличане на информация от текста при четене с разбиране* – отговорите на обучаваните, доказващи уменията за извличане на информация според посочената скала, могат да бъдат представени в процентно отношение в следната диаграма:



Фиг. 1. Структура на уменията за извличане на данни според скалата на отчитане

Сравнението между степента на *разбиране на общото съдържание на текста при слушане с разбиране* в експерименталната и контролната група може да се представи по следния начин:



Фиг. 2. Разбиране на общото съдържание на текста в ЕГ и КГ

Резултатите от емпиричното изследване, подкрепени от статистическа обработка на данните, потвърждават хипотезата за връзка между инструкция и успеваемост на обучаваните – по-прецизната формулировка води до по-успешно изпълнение на задачата и съответно до по-пълно разбиране на общото съдържание на текста. Потвърждава се и взаимната свързаност на инструкцията към даден текст, текстовия жанр и съответстващия на жанра стил на четене или слушане. Стига се до извода, че не

е възможно към един и същ текст да се прилагат всички стилове на четене или слушане, тъй като всеки от тях има различни цели, които се постигат чрез адекватни инструкции, формиращи умения за съответни стратегии на изпълнение.

Анализират се резултатите от *анкетирание на обучавани и обучаващи* с цел изследване формулировките на инструкциите в учебните комплекси/ системи по немски език – доколко те са разбираеми и дали съответстват на знанията и уменията, към чието развитие са насочени. Анкетите нямат претенции за представителност, не целят измерване на успеваемостта на обучаваните в определени учебни заведения, не дават оценка както за работата на обучаващите, така и на който и да е учебен комплекс, съставен от български или немскоезични авторски колективи.

Анкетирането на обучавани включва учещи от няколко учебни заведения, които са изучавали немски език с различна продължителност и различен хорариум – ученици в основното училище, в гимназиалната степен⁶, както и студенти в интензивен курс, които изучават немски като втори чужд език за първа учебна година.

Установи се, че болшинството от обучаваните харесват “долу-горе” учебните комплекси по немски език. Работната тетрадка получава по-голямо удобрение от по-голям процент ученици. Учи се най-често с помощта на учебника и учебната тетрадка. Около 25 % ползват други материали като речници, тетрадка за работа в клас, немска граматика на български език.

Половината от обучаваните (с изключение на най-ниската възрастова група в основното училище) разбират без чужда помощ инструкциите към задачите и упражненията. Останалите се нуждаят от устни инструкции, формулирани предимно на български език.

Правят се изводи за влиянието на инструкциите върху степента на трудност при овладяване на четирите езикови умения:

Задачите, свързани с четене, са трудни за някои обучавани, защото текстовете са дълги, има много непознати и „трудни” думи. Това води до извода, че те не владеят адекватните стратегии и не познават стиловете на четене.

Писането е свързано с проблеми от граматично естество, липса на лексикален запас и креативност.

⁶ Учениците в езиковите и профилираните гимназии, които изучават немски като първи чужд език, не са включени в анкетирането. Учебните материали, с които те работят, също не са предмет на изследване в дисертацията, тъй като хорариумът е твърде различен от този в масовото училище.

Трудностите при говорене се обуславят от една страна от недобро владеене на граматиката (най-вече падежи и родове на съществителните имена), което прави обучаваните несигурни, и от друга – от липса на лексикален запас и превес на английската лексика и граматика. Всичко това пречи на гладкото говорене.

Установи се, че слушане с разбиране е най-пренебрегваната езикова дейност в обучението по немски език, че не се прилагат съответните стратегии за развиване на уменията за слушане. Обучаваните не са тренирани да различават формата на думите, словосъчетанията и граматичните структури. Не познават отделните стилове на слушане и се опитват да разберат пълното съдържание на текста. Автентичната немска реч и автентичното темпо на говорене за някои от тях са чужди.

Усвояването на езикови умения и навици зависи от индивидуалните качества, потребности и цели на всеки един обучаван, но отговорите в анкетата водят до извода, че обучаващите поставят акцент върху една или друга езикова дейност, поради което развитието на някои езикови умения остава пренебрегнато.

В анкетирването на обучаващи са обхванати учителки от основни и средни училища, преподавателки от ВУЗ, които преподават немски като чужд език в интензивен или факултативен курс, както и студентки стажантки. Обучаващите отговарят на въпросите в анкетата съобразно своя професионален опит, знанията си, личните си виждания и предпочитания и в зависимост от учебната система, с която работят. На това се дължат понякога противоречивите мнения в отговорите на различни въпроси.

Болшинството обучаващи са на мнение, че инструкциите в учебника и учебната тетрадка са достатъчно ясно формулирани, въпреки че 95 % от тях отправят съпътстващи устни инструкции предимно на български език. Според 50 % от преподавателките обучаваните не разбират инструкциите или ги разбират частично, което се дължи на факта, че те са непълни, неясни и формулирани на неразбираем език. Те подкрепят мненията си с конкретни инструкции от учебни комплекси, а някои от тях по своя идея дори предлагат по-прецизни варианти. Оттук произтичат и препоръките за формулировката на инструкциите в учебника и учебната тетрадка. За сметка на това инструкциите в книгата за учителя би трябвало да са изчерпателни, да включват методически указания, специфична терминология и допълнителна информация.

В съответствие с теоретичните схващания и изложените в анкетите мнения и препоръки от страна на обучавани и обучаващи в **заключението** се правят **изводи** за

аспектите, които характеризират учебните инструкции и се съставя каталог с критерии за тяхната формулировка по отношение на езиковите дейности четене с разбиране и слушане с разбиране:

Целите и принципите на обучение, които са обусловени от доминиращия метод, са определящи за учебните инструкции към упражненията и задачите. От друга страна, инструкциите се намират в пряка връзка с жанра на текстовете, към които се отнасят и определят стила на четене/ слушане. Чрез тях трябва да се тематизират и разработят целите на обучение. Необходимо е да се отчита двойствената същност на инструкциите – те са както медия за предаване на указания за работа с последващ текст, т.е. метаезик, така и средство за учене на езика, като съзнателно насочват вниманието на обучаваните към определено езиково явление, което трябва да бъде изучено. Инструкциите са кратки текстове и това е благоприятно за възприемане на съдържанието за минимално време. Необходимо е тяхната формулировка да бъде съобразена с възрастовите особености и жизнения опит на обучаваните – деца, младежи или възрастни, с нивото на предвидените за усвояване знания според Общата европейска езикова рамка, както и с езиковия опит - дали немският се изучава като първи, втори или последващ чужд език. Би трябвало да се отчитат различията в типа и условията, стратегиите и техниките на учене. Необходимо е при формулирането на инструкции да се избягват клишетата, за да се даде възможност на обучаваните да изграждат предположения и коректни очаквания въз основа на натрупания си жизнен и езиков опит. Има необходимост от въвеждане на по-широк набор от инструкции към текстовете за четене/ слушане с разбиране с цел да се подпомогнат обучаваните на базата на рецептивните си умения да развиват и автоматизират и продуктивните.

С оглед на **обучаваните** инструкцията би трябвало

- да бъде кратка, конкретна, точна, ясна и формулирана с прости изречения;
- да се разбира правилно за кратко време без посредническата роля на обучаващия и следователно да стимулира автономното учене;
- да не надхвърля нивото на знания на обучаваните, т.е. да е достъпна, като се формулира на разбираем за обучаваните език;
- да не е прекалено лека, за да се избегне рутината и се стимулира стремежа към откриване на непознати и интересни страни на действителността;

- да прецизира каква задача се изпълнява по време на съответното четене/слушане на текста, защото множеството едновременни действия обхващат обучаваните и ги правят несигурни;
- да не изисква краен резултат с комплексен характер, защото обучаваните се справят частично или изобщо отказват да работят;
- да бъде целенасочена и мотивираща, да подготвя обучаваните за реакция, като предизвиква интерес.

По отношение на *обучаващите* е необходимо инструкциите в книгата за учителя

- да са разбираеми за обучаващите, за да не се променя набелязаната от авторите на учебния комплекс цел;
- да са по-изчерпателни в сравнение с инструкциите, предназначени за обучаваните, като са ориентирани методически и дидактически;
- да съдържат идеи за разнообразно преподаване на учебния материал;
- да описват как точно се организира изпълнението на дадена задача, целите, които се преследват с нея и уменията, които тя развива у обучаваните;
- да дават допълнителна страноведска информация за разглежданите текстове.

Необосновани са твърденията, че инструкциите в книгата за учителя са понякога отегчителни и на места дори излишни. Обучаващите не би трябвало да се чувстват зависими от тях, защото винаги могат да реализират своите идеи, като приложат в обучението нови методи, принципи и похвати, съобразени с конкретните обучавани и конкретната учебна ситуация. От инструкциите в книгата за учителя се нуждаят най-вече начинаещите млади учители, които търсят в тях опора и методически насоки, за да не се налага да повтарят остарели и неприемливи методи на обучение, с които те самите са били обучавани. Необходимо е преподавателите да проявяват и по-голяма компетентност при оценката и избора на учебните системи по немски език, за да се постигнат целите на обучение, определени от държавните образователни изисквания и съответните учебни програми.

Дисертационният труд е само първа стъпка в разработването на темата за инструкциите в учебните комплекси по чужд език. Тя би могла да бъде доразвита в различни аспекти от теоретичен и практико-приложен характер. Научната литература би се обогатила от бъдещи допълнителни проучвания като напр. изследване на

инструкциите в ранното чуждоезиково обучение, експериментално проучване на реакциите на обучавани и обучаващи при различни типове инструкции в психолингвистичен аспект, съчетаване на инструкции с невербални елементи, сравняване на учебната инструкция с други инструктивни жанрове и пр.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОВЕДЕНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. За първи път в българската научна литература се изследват формулировките на задачи и упражнения в учебните комплекси по немски език, които се доказват като дидактико-инструктивен текст.
2. Дефинира се понятието „учебна инструкция”.
3. Установяват се текстолингвистичните особености на учебната инструкция – комуникативни признаци комуникативна ситуация и комуникативна функция), структурни особености, оформяне и строеж на текста, езикови особености на ниво „дума” и „изречение”.
4. От психоллингвистична гледна точка се установява комуникативният канал, по който писмената учебна инструкция достига до реципиента – асинхронен по време и място.
5. Доказва се връзката метод на обучение – упражнение/ задача – инструкция.
6. Доказва се връзката метод на обучение – инструкция – текстов жанр – стил на четене/ слушане.
7. Установява се, че инструкциите влияят на формирането на адекватни на съответните умения стратегии на изпълнение и предопределят стила на четене/ слушане.
8. Чрез емпиричното изследване се доказва, че по-прецизно формулираната инструкция води до по-успешно изпълнение на съответната задача/ упражнение.
9. Съставя се каталог с критерии за формулиране на инструкциите към задачите и упражненията за четене с разбиране и слушане с разбиране, за да бъдат те разбираеми за обучавани и обучавачи и адекватни на знанията и уменията, към чието развитие са насочени.

Декларирам оригиналността на получените резултати.

Докторант:

/Янка Коева/

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА

1. Коева, Я. (2008): Пропозиционалният и комуникативният подход в текстовата лингвистика и инструкцията като вид текст. В: Чуждоезиково обучение, кн. 6. София: МОН (с. 3 - 17), ISSN 0205 – 1834.
2. Коева, Я. (2008): Инструкцията като вид текст в методическата литература. В: Проглас, кн. 2. В. Търново: Университетско издателство (с. 111 – 126), ISSN 0861 7902.
3. Коева, Я. (2009): Инструкциите в учебните комплекси по немски език и проблемът за четенето и разбирането. В: Библиотеки, четене, комуникации. В. Търново: Университетско издателство (с. 335 – 347), ISSN 1313 – 8138.
4. Коева, Я. (2009): Инструкции към текстовете за слушане (с разбиране) в учебните комплекси по немски език като чужд. В: Чуждоезиково обучение, кн. 4. София: МОН (с. 3 – 17), ISSN 0205 – 1834.
5. Коева, Я. (2009): Текстолингвистични особености на инструкцията в учебните комплекси по немски език. В: Тенева, Т. и др.: Отклонението като норма. Шумен: Университетско издателство (с. 254 – 264), ISBN 978-954-577-538-3.
6. Коева, J. (2010): Vom Lesen zum Schreiben. Überlegungen zu einer interkulturellen Methodik im DaF-Unterricht. In: Kaspar-Hehne, H./ Schweiger, I. (Hg.): Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien. Göttingen: Universitätsverlag (S. 77 – 86), ISBN 978-3-941875-46-3

ЛИТЕРАТУРА, ЦИТИРАНА В АВТОРЕФЕРАТА

Статии и книги

1. Бижков, Краевски (2007): Бижков, Г., Краевски, В.: Методология и методи на педагогическит изследвания. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски”
2. Богранд, Дреслер, Стоянова-Йовчева (1994b): Богранд, Р.-А., Дреслер, В. У., Стоянова-Йовчева, С.: Увод в текстовата лингвистика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”
3. Веселинов (2003): Веселинов, Д.: История на обучението по френски език в България през Възраждането. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски”
4. Грауцайн, Тиле (1981): Graustein, G., Thiele, W.: Die Bedeutungsstruktur englischer Fachtexte und Probleme ihrer Realisierungsformen. Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, Н. 3, 243 - 265
5. Граф, Швайцер (2003): Graf, R., Schweizer, K.: Auffordern. In: Rickheit, G., Hermann, T., Deutsch, W.: Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch. Berlin – New York: Walter de Gruyter
6. Гьопферих (1995): Göpferich, S.: Textsorten in Naturwissenschaft und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation. In: Forum für Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr
7. Димитрова (2009): Dimitrova, M.: Die Stellenanzeige als Anlass zur natürlichen Sprachproduktion im DaF-Unterricht. В: Чуждоезиково обучение, кн. 6. София: МОН, с. 40 - 46
8. Димитрова (2010): Dimitrova, M.: Zur Projektarbeit im Fremdsprachenunterricht. В: Станчев, Св. и др. Теория и практика на съвременното чуждоезиково обучение. В. Търново: ИВИС, с. 20 – 29
9. Димова (2000): Димова, А.: Увод в теорията и практиката на превода. Шумен: Университетско издателство „Епископ К. Преславски”
10. Енгел (1988): Engel, U.: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos
11. Золмеке (2006): Solmecke, G.: Arbeitsanweisungen in Lehrwerken. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 29 – 33

12. Мирчев (2008): Мирчев, Б.: Споменът за германите в колективната памет на немската нация. Факти, стереотипи, литературни вдъхновения. София: Софи-Р
13. Нойнер, Хунфелд (1993): Neuner, G., Hunefeld, H.: Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt
14. Савова (2005): Савова, Е.: Равнища на преработване на информация при четене. Възможни проблеми при четене на чужд език. В: Език, литература, култура. Годишник на Департамент „Чужди езици и литература”, т. 6, под редакцията на Е. Бояджиева. София: Издателство на НБУ, 167 – 173
15. Стефанова (2007): Стефанова, П.: Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване. София: Сиела
16. Стойчева (2009): Стойчева, Д.: Аспекти на многоезичието в съвременните учебници по немски език. В: Чуждоезиково обучение, кн. 6. София: Министерство на образованието и науката
17. Трим, Норт, Кост (2001, на български език 2006): Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса
18. Фатер (2002): Фатер, Х: Увод в езикознанието. София: Книгоиздателска къща „Труд”
19. Швердфегер (1995): Schwerdfeger, I. Chr.: Arbeits- und Übungsformen. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 223-225
20. Шефнер (1986): Schäfner, Chr.: Möglichkeiten der Beschreibung des gesellschaftlichen Wortschatzes mit textlinguistischen Methoden. In: ZPSK 39, H. 2, 224 – 254
21. Шопов (1996): Шопов, Т.: Четириизмерен модел за анализ на учебните методи. В: Чуждоезиково обучение, кн. 3 - 4. София: Министерство на образованието и науката

Учебници и учебни комплекси

1. Драгнева, Сугарева (1958): Драгнева, Ж., Сугарева, Т.: Немска граматика за горния курс на общообразователните училища. София: Народна просвета
2. Зегер (1994): Seeger, H.: Wer? Wie? Was? 1. Schülerbuch Stufe 1. Sofia: Nauka i iskustwo.
3. Илиева, Иванова (1969): Ilieva, A., Iwanova, L.: Deutsches Lehrbuch für die IX. Klasse der allgemeinbildenden Schulen. Sofia: Narodna Prosveta

4. Перлман-Балме, Швалб, Веерс (2008): Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., Weers, D.: em neu Brückenkurs. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag

Интернет източници

1. <http://de.wikipedia.org/wiki/Verst%C3%A4ndlichkeit> (достъп 5.10.2010)
2. http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusives_und_exklusives_Wir (достъп 23.06.2011)